



HAL
open science

Aneignung sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenzen in den zweisprachigen deutschfranzösischen Krippen am Oberrhein

Eva Feig

► **To cite this version:**

Eva Feig. Aneignung sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenzen in den zweisprachigen deutschfranzösischen Krippen am Oberrhein. Linguistics. Université de Strasbourg; Universität Koblenz-Landau (Allemagne), 2021. German. NNT : 2021STRAC014 . tel-03697114

HAL Id: tel-03697114

<https://theses.hal.science/tel-03697114>

Submitted on 16 Jun 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université

de Strasbourg

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG



ÉCOLE
DOCTORALE
DES HUMANITÉS
(ED 520)

ÉCOLE DOCTORALE DES HUMANITES ED520

LiLPa

en co-tutelle avec



UNIVERSITÄT
KOBLENZ · LANDAU l'Universität Koblenz-Landau

avec le soutien de l'Université franco-allemande



Université
franco-allemande
Deutsch-Französische
Hochschule

THÈSE

présentée par

Eva FEIG

soutenue le : **18 novembre 2021**

pour obtenir le grade de: **Docteur de l'université de Strasbourg**

Discipline/Spécialité: **Linguistique**

Aneignung sprachlicher und kultureller
Interaktionskompetenzen in den zweisprachigen deutsch-
französischen Krippen am Oberrhein

*Acquisition de compétences interactionnelles linguistiques et culturelles
dans les crèches bilingues franco-allemandes du Rhin supérieur*

THESE dirigée par:

Madame Anemone GEIGER-JAILLET
Madame Jacqueline BREUGNOT

Professeure des Universités, Université de Strasbourg
PD Dr. habil., Universität Koblenz-Landau (RFA)

RAPPORTEURS:

Madame Barbara Köpke
Madame Ingrid Gogolin

Professeure des Universités, Université de Toulouse Jean Jaurès
Professeure des Universités, Universität Hamburg

AUTRES MEMBRES DU JURY:

Madame Franziska VOGT
Monsieur Werner SESSELMEIER

Professeure des Universités, PH St. Gallen (CH)
Professeur des Universités, Universität Koblenz-Landau (RFA)

Inhalt

1	Thematische und organisatorische Einführung.....	15
2	Theoretischer Bezugsrahmen.....	23
2.1	Frühe Kindheit – <i>petite enfance</i> – <i>early childhood</i> : eine zeitliche Abgrenzung.....	23
2.2	Entwicklungsphysiologische Grundlagen: die Meilensteine der sensomotorischen, kognitiven und affektiven Entwicklung von 0 bis 3.....	25
2.2.1	Sensori-motorische Entwicklung.....	26
2.2.1.1	Die erste Etappe: 2-18 Monate.....	26
2.2.1.2	Die zweite Etappe: 18-36 Monate.....	29
2.2.2	Psychoaffektive Entwicklung.....	33
2.2.2.1	Terminologische Vorüberlegungen: (Kern)Affekt – Emotion – Gefühl.....	35
2.2.2.2	Zugriffsmöglichkeiten auf frühkindliche Affekte und Emotionen.....	39
2.2.2.3	Entwicklungsstapen.....	41
2.2.3	Kognitive Entwicklung.....	55
2.2.3.1	Entwicklung vs. Lernen.....	56
2.2.3.2	Arbeitsgedächtnis und Erinnerungsleistung.....	57
2.2.3.3	Untersuchungsrelevante kognitive Wissensbestände der ersten drei Lebensjahre...	59
2.2.4	Sprachentwicklung: allgemeine Etappen.....	62
2.2.4.1	Vorsprachliche Phase (0-4 Monate).....	62
2.2.4.2	Beginn der sprachlichen Phase – erstes Phoneminventar und Prosodie (4-9 Monate).	66
2.2.4.3	Die Ein-Wort-Phase bzw. holophrastische Phase (9-18 Monate).....	68
2.2.4.4	Zwei- und Mehrwortäußerungen und beginnende Grammatikalisierung (18-36 Monate).....	75
2.3	Entwicklungspsychologische Grundlagen: Prinzipien der frühkindlichen Entwicklung.....	81
2.3.1	Multimodalität und Interaktivität der frühkindlichen Entwicklung.....	82
2.3.2	Zone der nächsten Entwicklung (Vygotsky) und (<i>parental</i>) <i>scaffolding</i>	84
2.3.3	Bindungsqualität und emotionale Sicherung.....	87
2.3.3.1	Das Phänomen der frühkindlichen Bindung.....	88
2.3.3.2	Der zeitliche Ablauf der frühkindlichen Bindung.....	89
2.3.3.3	Bindungsqualität und emotionale Sicherung in der institutionellen Betreuung.....	93

2.3.3.4	Bindung, Motivation und erstes Lernen: das integrative Modell nach Pianta	103
2.3.3.5	Sprache und Mehrsprachigkeit im Bindungsaufbau: das Konzept der safe spaces	108
2.4	Frühe Kindheit als kulturelles Phänomen: das Bild vom Kind in Frankreich und Deutschland.....	112
2.4.1	Repräsentationen – Einstellungen (<i>attitudes</i>) – Überzeugungen (<i>croyances/ beliefs</i>) – Stereotype: Definitionen und Abgrenzungen	113
2.4.2	Kindsein in Frankreich und Deutschland (0-3 Jahre): ein Ländervergleich	119
2.4.2.1	Struktureller Zugang.....	119
2.4.2.2	Historisch-kultureller Zugang.....	130
2.5	Emergente Bilingualität-Bikulturalität	140
2.5.1	Bilingualität.....	141
2.5.1.1	Bilingualität als linguokulturelle Interaktionskompetenz.....	141
2.5.1.2	Bilingualität als individuelles Phänomen jenseits gesellschaftlichen Bilinguismus/ Bilingualismus	143
2.5.1.3	Altersabhängige Typen von Bilingualität.....	144
2.5.1.4	Kompetenzbasierte Typen von Bilingualität	150
2.5.2	Bilingualer Spracherwerb: Sprechen Lernen (Spracherwerb) vs. Sprachenlernen	157
2.5.2.1	Qualitative Ähnlichkeiten und Divergenzen zwischen L1- und L2-Aneignung.....	157
2.5.2.2	Quantitative Ähnlichkeiten und Divergenzen zwischen L1- und L2-Aneignung.....	162
2.5.2.3	Konsequenzen für das pädagogische Konzept “frühe Zweisprachigkeit”	162
2.5.3	Neurolinguistische Eigenheiten des bilingualen Gehirns und ihre Konsequenzen	165
2.5.3.1	Besonderheiten in der phonetisch-phonologischen Verarbeitung	170
2.5.3.2	Besonderheiten in Speicherung und Abruf lexikalischer Einheiten.....	175
2.5.3.3	Besonderheiten in der Verarbeitung morpho-syntaktischer Strukturen.....	181
2.5.4	Psycho-affektive Eigenheiten des <i>bilingue natif</i> : integriertes Selbst oder Cultural Frame-Switching	188
2.5.5	Pragmatische Kompetenzen des <i>bilingue natif</i>	196
2.5.5.1	<i>Code-Switching</i> und <i>Code-Mixing</i> : Sprachmischung und Sprachwechsel als funktionale Phänomene	197
2.5.5.2	Sprachkompetenz als Kulturkompetenz.....	206
2.5.6	Bikulturalität und Identität	208

2.5.6.1	Kultur – eine Arbeitsdefinition	209
2.5.6.2	Identität – eine Arbeitsdefinition.....	212
2.5.6.3	Bikulturelle Identität und <i>Cultural Frame Switching</i>	215
2.5.6.4	Herausforderungen bilingual-bikultureller Krippen in Hinblick auf die Identitätsbildung	219
2.5.6.5	Potenziale bilingual-bikultureller Krippen in Hinblick auf die Identitätsbildung	221
2.6	Förderliche Faktoren und Förderstrategien für emergente Bilingualität-Bikulturalität	222
2.6.1	Gelingensbedingungen für emergente Bilingualität: <i>bien-être</i> vs. <i>bien parler</i>	223
2.6.2	Sprachvermittlungsstrategien	225
2.6.2.1	Sprachpolitik vs. Sprachpraktiken - terminologische Vorüberlegungen.....	225
2.6.2.2	Sprachvermittlungsstrategien: ein Überblick	227
2.6.3	Sprachförderliches Verhalten frühkindlicher Fachkräfte.....	240
2.7	Frühkindliche bilinguale Betreuung, Bildung und Erziehung: Handlungsempfehlungen	244
3	Methodik	252
3.1	Forschungsfragen	252
3.2	Gegenstandsangepasste Methodenauswahl	254
3.2.1	Forschungsmethodologische Weichenstellungen: ethnographische Feldforschung und <i>pensée complexe</i> nach Edgar Morin (1988)	254
3.2.2	Forschungsethische Weichenstellung: die Positionierung der Forscherin gegenüber dem Gegenstand, dem anderen und sich selbst	259
3.2.2.1	Die Haltung gegenüber dem Forschungsgegenstand: <i>Grounded Theory</i>	260
3.2.2.2	Die Haltung gegenüber den Betroffenen: Partizipation und <i>Altéro-Réflexivité</i>	263
3.2.2.3	Die Haltung gegenüber sich selbst: Introspektion, reflektierte Subjektivität und bewusstgemachte Pluralität – die Forscherin als unsichtbare Dritte	265
3.3	Zugang zum Feld und Legitimierung von Forscherin und Forschungsprojekt	268
3.3.1	Frühkindliche Betreuung/ <i>Accueil de la petite enfance</i> – ein „ <i>terrain sensible</i> “?	270
3.3.1.1	Vorüberlegungen zum rechtlichen Schutzraum.....	272
3.3.1.2	Vorüberlegungen zum individuellen Schutzraum	275
3.3.2	Legitimierung <i>a priori</i> : Der Zugang zum Feld.....	278

3.3.3	Legitimierung <i>in situ</i> : <i>Do ut facias</i> : Das Verhalten im Feld	286
3.3.4	Legitimierung <i>a posteriori</i> : Veröffentlichungserlaubnis und Ko-Konstruktion von Wissen	300
3.3.5	Der Ethikrat: Fluch oder Segen?	302
3.4	Gütekriterien und Sicherstellung der Wissenschaftlichkeit.....	308
4	Vom Wunsch zur Wirklichkeit: das Forschungsdesign.....	313
4.1	Modellierung des Forschungsdesigns	319
4.2	Forschungstyp, Forschungstradition und Analysekontexte	320
4.3	Fokussetzung, Stichprobenauswahl und Wissenskonstruktion.....	324
4.4	Forschungsinstrumente.....	330
4.4.1	Feldbeobachtung und ethnographisch-ethnolinguistische Analyse.....	331
4.4.1.1	Organisation der Feldnotizen	332
4.4.1.2	Erkenntniswert der Feldnotizen.....	333
4.4.1.3	Inhalte der Feldnotizen	334
4.4.1.4	Ethnomethodologisch-ethnolinguistische Analyse.....	345
4.4.2	Ethnographisches Interview, <i>sensitizing concepts</i> und strukturierende Inhaltsanalyse ..	346
4.4.2.1	Ethnographisches Interview und sensitizing concepts	346
4.4.2.2	Strukturierende Inhaltsanalyse: zwischen foucaultscher Diskursanalyse und qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz	352
4.4.3	Audiomitschnitte und ethnomethodologisch-linguistische Konversationsanalyse.....	354
4.4.3.1	Zum Datentyp.....	355
4.4.3.2	Zum Umgang mit dem Datenmaterial	356
5	Realweltliche Bezugsrahmen der Untersuchung	358
5.1	Räumlicher Bezugsrahmen: der Oberrhein	358
5.1.1	Geohistorische Situierung	360
5.1.2	Soziokulturelle Besonderheiten von Grenzräumen.....	363
5.1.3	Konsequenzen für die Betreuungsform deutsch-französische Krippe am Oberrhein.....	369
5.2	Gesetzlicher und struktureller Bezugsrahmen	370
5.2.1	EAJE (<i>Éducation et Accueil de Jeunes Enfants</i>)	371
5.2.1.1	Verbindliche Gesetzesvorgaben.....	371

5.2.1.2	Betreuungsqualität und Qualitätssicherung.....	381
5.2.1.3	Ergänzende Reglements und Richtlinien lokaler Akteure: die <i>Charte qualité</i> der Stadt Strasbourg.....	385
5.2.2	FBBE (Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung)	392
5.2.2.1	Verbindliche Gesetzesvorgaben.....	396
5.2.2.2	Betreuungsqualität und Qualitätssicherung: das Handlungs- und Finanzierungskonzept des Landes Baden-Württemberg aus dem Bund-Länder-Vertrag (2019)	407
5.2.2.3	Ergänzende Reglements und Richtlinien regionaler und lokaler Akteure: das Programm der Stadt Kehl.....	416
5.2.3	Erste offizielle Leitlinien: Die Deutsch-Französische Qualitätscharta für bilinguale Kindertageseinrichtungen (Élysée-KiTas 2020).....	426
5.2.4	Synergie- und Konfliktpotenziale in deutsch-französischen Krippen und Teams	431
5.2.4.1	Synergiepotenziale	431
5.2.4.2	Konfliktpotenziale für französische Fachkräfte in deutschen Strukturen.....	432
5.2.4.3	Konfliktpotenziale für deutsche Fachkräfte in französischen Strukturen.....	436
6	Analyse des Feldes	440
6.1	Deutsch-französische Krippen am Oberrhein: eine Online-Diskursanalyse für den Zeitraum 2018-2109.....	440
6.1.1	Übersicht über die deutsch-französischen Krippen am Oberrhein	440
6.1.1.1	Frankreich.....	441
6.1.1.2	Deutschland	443
6.1.1.3	Schweiz	445
6.1.2	Namens- und Bildanalyse	447
6.1.2.1	Namensanalyse	448
6.1.2.2	Bildanalyse	451
6.1.3	Diskursanalyse: Bild vom Kind und Auffassung von (emergentem) Bilinguismus und frühkindlicher Bikulturalität.....	466
6.1.3.1	Gemeinsamkeiten des Online-Krippendiskurses.....	466
6.1.3.2	Länderspezifika des Online-Krippendiskurses.....	468
6.1.3.3	Individuelle Spezifika der Onlinediskurse	489

6.1.3.4	Übersetzungsvarianten mit inhaltlicher Fokusverschiebung Inkongruenzen im Onlinediskurs der Deutsch-französischen Krippen.....	495
6.1.3.5	Inkongruenzen im Onlinediskurs der deutsch-französischen Krippen.....	500
6.2	Die besuchten Krippen: Steckbriefe	506
6.3	Deutsch-französische Krippen am Oberrhein: eine ethnolinguistische Feldstudie	507
6.3.1	Die deutsch-französische Krippe als Lebens- und Resonanz-“Raum”	508
6.3.1.1	Gemeinsamkeiten und Synergien	509
6.3.1.2	Länderspezifika: zwischen Bereicherung und Konfliktpotenzial.....	512
6.3.1.3	Exkurs: Eltern und ihr Raum in der Krippe	515
6.3.1.4	Implikationen für das Lernziel “doppelte sprachliche und kulturelle Interaktionskompetenz”	518
6.3.2	Deutsch-französische Betreuung oder alles eine Frage der Zeit	519
6.3.2.1	Einzelfallanalyse C4 (Deutschland)	520
6.3.2.2	Einzelfallanalyse C3 (Frankreich).....	522
6.3.2.3	Einzelfallanalyse C1: ein Grenzmodell auf deutschem Boden	524
6.3.2.4	Implikationen für das Lernziel “doppelte sprachliche und kulturelle Interaktionskompetenz”	526
6.3.3	Kulturelle Lerninhalte und Interaktionskompetenzen	528
6.3.3.1	Kultur als Weltwissen und Bildung.....	528
6.3.3.2	Kultur als Folklore.....	550
6.3.3.3	Kultur als Interaktionsfähigkeit in einer Gesellschaft	561
6.3.4	Sprachliche Lerninhalte und Interaktionskompetenzen.....	602
6.3.4.1	Vermittelte sprachliche Inhalte – Was sich die Kinder aneignen könnten	603
6.3.4.2	Verwendete Sprachförderstrategien und <i>language practices</i>	621
6.3.4.3	Angeeignete sprachliche Inhalte: emergente Bilingualität	627
6.3.4.4	Bilingualität als kommunikativer Vorteil.....	631
6.3.4.5	Bilingualität auf Ebene der Fachkräfte	632
6.4	Spannungsfelder und Potenziale: erste <i>Lessons learnt</i>	634
6.4.1	Länder- und kulturspezifische Stärken	634
6.4.1.1	Stärken der französischen Frühpädagogik.....	634
6.4.1.2	Stärken der deutschen Frühpädagogik	640

6.4.2	Chancen und Konfliktpotenziale in der deutsch-französischen Zusammenarbeit	646
6.4.2.1	Chancen deutsch-französischer Krippenbetreuung am Oberrhein	649
6.4.2.2	Konfliktpotenziale deutsch-französischer Krippenbetreuung am Oberrhein	657
6.4.3	Erste Handlungsempfehlungen und Reflexionsanregungen für die Praxis.....	676
6.4.3.1	Institutionelle emergente Bilingualität und ihre Gelingensbedingungen	678
6.4.3.2	Teamqualität in deutsch-französischen Krippen am Oberrhein	687
6.4.3.3	Prozessqualität in deutsch-französischen Krippen am Oberrhein	694
6.4.3.4	Orientierungsqualität in deutsch-französischen Krippen am Oberrhein	697
6.4.3.5	Strukturqualität in deutsch-französischen Krippen am Oberrhein.....	700
7	Ergebniszusammenfassung	703
7.1	Einsichten auf Ebene der Strukturqualität.....	703
7.2	Einsichten auf Ebene der Teamqualität	705
7.3	Einsichten auf Ebene der Prozessqualität	705
7.4	Einsichten auf Ebene der Orientierungsqualität.....	708
8	Limitationen und Ausblick.....	709
9	Quoi en retenir pour la pratique	711
9.1	Quelques mots introductoires.....	711
9.1.1	Problématique et terrain	711
9.1.2	Méthodologie et corpus	713
9.1.3	Cadre théorique et pistes de conclusion.....	717
9.2	Fondements scientifiques à la lumière des besoins pratiques	718
9.2.1	Bilingualité à l'âge précoce : entre mythes, savoirs et attentes imprécises	718
9.2.2	Particularités du développement physiologique, psychologique et langagier précoce dans l'accueil bilingue	724
9.2.2.1	Le traitement phonétique et phonologique de deux premières langues.....	724
9.2.2.2	Le traitement lexico-sémantique et mnésique de deux premières langues	727
9.2.2.3	Le traitement morpho-syntaxique de deux premières langues.....	728
9.2.2.4	Le locuteur émergent bilingue comme être affectif et social : entre attachement et inculturation	730
9.2.3	Représentations sociales de la petite enfance et du jeune enfant en France et en Allemagne	734

9.2.3.1	Être mère et parents en France et en Allemagne	734
9.2.3.2	L'image du petit enfant : entre enfant roi et petit citoyen	737
9.2.4	Quelle politique langagière choisir : entre OPOL, éveil aux langues et la simple promotion du développement langagier.....	739
9.3	Ce que nous apprennent les praticiens	741
9.3.1	Comment organiser l'espace partagé	741
9.3.1.1	Similitudes et synergies	741
9.3.1.2	Particularités françaises et allemandes.....	744
9.3.2	Comment organiser la journée	746
9.3.3	Quelles compétences culturelles offrir – et comment ?.....	748
9.3.3.1	La culture comme connaissances générales et éducation	748
9.3.3.2	La culture comme folklore.....	752
9.3.3.3	Culture comme savoir-être et compétence interactionnelle	755
9.3.4	Quelles particularités linguistiques à prendre en considération ?	767
9.4	Potentiels et défis... et quelque part peut-être le Graal	771
10	Literaturverzeichnis	775
	Anhang I: Französische Unterlagen für die informierte Einwilligung.....	883
	Anhang II: Deutsche Unterlagen für die informierte Einwilligung.....	887
	Anhang III: Analysekorpora.....	891
	Korpus 1: Gesetzestexte und rechtlicher Rahmen.....	891
	Korpus 2: Webseiten der deutsch-französischen Krippen am Oberrhein.....	892
	Korpus 3: Interviews mit den Fachkräften und Direktionen der besuchten Strukturen.....	892
	Korpus 4: Transkripte 28 Stunden Audioaufnahmen aus C1, C3 und C4: Vertraulich	892
	Résumé en français.....	893
	English Summary.....	893

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Etappen der affektiven Episode: Kernaffekt - Emotion - Gefühl (eig. Darstellung)	37
Abbildung 2: Mimische Ausdrücke eines Babys (Klann-Delius 2016, S. 33)	40
Abbildung 3: Zusammenhang von (sekundären) Bindungsbeziehungen und Theory of Mind (Denker 2012: 177, Abbildung 12)	61
Abbildung 4: Typisches Weinen eines muttersprachlich französischsprachigen und eines muttersprachlich deutschsprachigen Kindes (Mampe et al. 2009, S. 1995)	65
Abbildung 5: Wortartenentwicklung bei Müttern und Kindern (Kauschke 2007, S. 8, Tabelle 1)	71
Abbildung 6: Semantische und wortartenspezifische Analyse der ersten Wörter im Französischen in Abhängigkeit vom aktiven Gesamtwortschatz des Kindes (Kern 2007: 238)	72
Abbildung 7: Entwicklung der Wortarten bei deutschen Kindern zwischen 15 und 36 Monaten (Kauschke/Hofmeister 2002, S. 752, Fig. 3)	73
Abbildung 8: Wortverständnis und Wortproduktion der Hochfrequenzkonzepte "Hund" und "springen" im Sprachvergleich (Braginsky 2019, S. 56)	74
Abbildung 9: Passiver und aktiver Wortschatz von 8- bis 30-monatigen Kindern ermittelt auf Grundlage des <i>Communicative Development Inventory</i> (CDI) (Braginsky 2019, S. 56)	74
Abbildung 10: CLASS-S Bewertungsschema nach Allen et al. (2017, Figure 1)	104
Abbildung 11: Motivationsarten mit ihren Regulationsstilen (Ryan/Deci 2000: 72, Figure 1)	105
Abbildung 12: Integriertes Modell der Lehrer-Schüler-Beziehung nach Pianta (Reynolds et al. 2003, S. 206, Figure 10.1)	107
Abbildung 13: Pappelmodell des Begriffsfeld der sozialen Repräsentation sowie der adjazenten Konzepte	118
Abbildung 14: Leitbegriffe bei der Diskussion von Erwerbstätigkeit mit Baby (Dienel 2003, S. 136)	136
Abbildung 15: Das Kontinuum linguokultureller Interaktionskompetenz	142
Abbildung 16: Spracherwerbsprozess als dynamische Integration von Inside-out- und Outside-In-Prozessen (Kauschke 2007: 14)	159
Abbildung 17: Pionierneuronen eines Embryos (von Andrea H. Brand. CC BY-NC)	160
Abbildung 18: Beispiel der Dekodierungsstufen des zweisprachigen Kindes	172
Abbildung 19: <i>Shared distributed asymmetrical model</i> (Dong/Gui/Macwhinney 2005, S. 233, Figure 9)	178
Abbildung 20: <i>Modified Hierarchical Model</i> zur Darstellung der mentalen Repräsentation von Lexemen im bilingualen Gehirn (Pavlenko 2009, S. 147)	179
Abbildung 21: Gegenseitige Beeinflussung von L1- und L2 in kompetenten Zweisprachigen (aus Schmid/Köpke 2007, S. 3)	181

Abbildung 22: Oktagon der emotionalen Erlebnisse (dt. Version nach Feig 2020c, S. 12, Fig. 4).....	193
Abbildung 23: Modell der Einflussfaktoren familiärer Sprachverwendungsplanung (aus: Curdt-Christiansen 2009: 355)	230
Abbildung 24: Szene geteilter Aufmerksamkeit (eig. Darstellung von Denker 2012: 89, Abbildung 7)	246
Abbildung 25: Das Feld der frühkindlichen Betreuung aus der Sicht der Forscherin (eig. Darstellung; É.F.)	316
Abbildung 26: Das Forschungsdesign – modellhafte Übersicht (eig. Darstellung; É.F.)	319
Abbildung 27: Beobachtungsrelevante Aktionsebenen.....	339
Abbildung 28: Leitfaden für die ethnographischen Interviews (französische Version)	348
Abbildung 29: Leitfaden für die ethnographischen Interviews (französische Version)	349
Abbildung 30: Leitfaden für die ethnographischen Interviews (deutsche Version).....	350
Abbildung 31: Der trinationale Raum des Oberrheins (visualisiert als Mandatsgebiets der Oberrheinkonferenz 2008).....	359
Abbildung 32 Analyseschema aktionsräumlichen Handelns nach Scheiner (2000, S. 128)	368
Abbildung 33 Stundentafel für die Fachschule für Sozialpädagogik (BKSPIT).....	406
Abbildung 34: Betreuungslage bei den unter 3-Jährigen in den Grenzgemeinden zu Frankreich	409
Abbildung 35: Vergleich Logos <i>Little Giants</i> - WWF - <i>myToys</i>	457
Abbildung 36: Länderauswertung zu den Oberkategorien der qualitativen Inhaltsanalyse..	467
Abbildung 37: Hochfrequenzkonzepte des Krippendiskurses in Frankreich, der Schweiz und Deutschland	469
Abbildung 38: Länderspezifische Auswertung der Kategorien "Bilingualität" und "Bikulturalität"	473
Abbildung 39: Länderspezifische Auswertung der Kategorie "Erziehungspartnerschaft"	475
Abbildung 40: Länderspezifische Besonderheiten der Kategorie "Frühförderung"	477
Abbildung 41: Länderspezifische Analyse der Kategorie "Spiel"	478
Abbildung 42: Länderspezifische Auswertung der Kategorie "Individualisierung"	480
Abbildung 43: Länderspezifische Auswertung der Kategorie "Leben in Gemeinschaft (collectivité) und Sozialisierung"	481
Abbildung 44: Länderspezifische Auswertung der Kategorie "Gesundheit und Hygiene"	483
Abbildung 45: Länderspezifische Auswertung der Kategorie "Natur/Bio"	487
Abbildung 46: Länderspezifische Auswertung zur Kategorie "Emotionale Sicherung und Bindungsarbeit"	487
Abbildung 47: Strukturspezifische Analyse der Kategorie "Freiwilligkeit"	491
Abbildung 48: Strukturspezifische Auswertung der Kategorie "Individualisierung"	491
Abbildung 49: Strukturspezifische Auswertung der Kategorie "Nachhaltigkeit"	492
Abbildung 50: Strukturspezifische Auswertung der Kategorie "Pötologie/Töpfchenkultur" ..	493

Abbildung 51: Bildwelt "Fröhliche Kinder" bei den <i>Little Giants</i>	505
Abbildung 52: Buchcover: "Das kleine Gelb und das kleine Blau" von Leo Leoni (1962) ..	509
Abbildung 53: Inneneinrichtung deutsch-französische Krippen am Oberrhein	510
Abbildung 54: Deutsche Bild-Wörterbücher	544
Abbildung 55: Französische Bücher zum Thema Sauber-Werden.....	544
Abbildung 56: Essende Kleinkinder: links in französischen Medien – rechts in deutschen Medien	557
Abbildung 57: Überblick über die wichtigsten Inhalte kultureller Interaktionskompetenz auf Ebene des Zusammenlebens in Gesellschaft.....	561
Abbildung 58: Konfliktmanagement als kulturelle Interaktionskompetenz - inhaltliche Schwerpunkte	566
Abbildung 59: System der kommunikativen Gesten nach Cosnier/Vaysse 1997/Feig 2020a	575
Abbildung 60: Körpersprache SPRIMA-Projekt - dt. Erzieherinnen.....	581
Abbildung 61: Körpersprache C1 - frz. Erzieherin.....	581
Abbildung 62: Ko-Regulierung von Emotionen in C3 (Frankreich)	587
Abbildung 63: Visualisierung des Ko-Regulierungsverhaltens in C3 (Frankreich).....	588
Abbildung 64: Ko-Regulierung von Emotionen in C1 (Deutschland)	588
Abbildung 65: Visualisierung des Ko-Regulierungsverhaltens in C1 (Deutschland)	589
Abbildung 66: Ko-Regulierung von Emotionen in C4 (Deutschland)	590
Abbildung 67: Visualisierung des Ko-Regulierungsverhaltens in C4 (Deutschland)	590
Abbildung 68: Visualisierung der Inkongruenz des Fachkraftverhaltens (frz. vs. dt.) in C4 ..	591
Abbildung 69: Analyseraster (qualitativ-quantitativ) für die Verbalisierung von Emotionen ..	593
Abbildung 70: Emotionsvokabular - Type- und Token-Analyse (Französisch vs. Deutsch) ..	593
Abbildung 71: Rangfolge der versprachlichten Emotionen.....	594
Abbildung 72: Frequenzliste der am häufigsten verwendeten Emotionswörter (Französisch vs. Deutsch).....	595
Abbildung 73: Verteilung der Satztypen bei der Versprachlichung von Gefühlen.....	596
Abbildung 74: Zentrale semantische Wortschatzbereiche (Analyse der Audiomitschnitte)..	604
Abbildung 75: Deutsche und französische Bilderbücher mit grammatischem Lerninhalt.....	605
Abbildung 76: Morphosyntaktische Kernphänomene in der täglichen Fachkraft-Kind-Interaktion	606
Abbildung 77: Morphosyntaktische Umsetzung der Illokution "Appell"	610
Abbildung 78: Zugmetapher als spielerische Umsetzung einer Aufforderung (C3.887.12.22.J03.16).....	610
Abbildung 79: Sprachliche Mittel für die Sprachfunktion "Nachdruck"	613
Abbildung 80: Eskalationsverlauf Deutsch (C1)	615
Abbildung 81: Eskalationsverlauf Französisch (C3)	616
Abbildung 82: Der Sprechakt "Loben" in den Krippen C3, C1, C4	618

Abbildung 83: Sprachförderstrategien in den Krippen C3 - C1 - C4.....	622
Abbildung 84: Individuelles Translanguaging (C1, C4) vs. <i>Translanguaging</i> als Teamleistung (C3).....	623
Abbildung 85: Einsatz von Fragen als Sprachförderstrategie.....	625
Abbildung 86: Bedeutung von Ja/Nein-Fragen und Ergänzungsfragen in C1 und C4 (Deutschland).....	626
Abbildung 87: Sprachkompetenz der Kinder in den Krippen C3, C1, C4.....	627
Abbildung 88: Anzahl der Sprachkompetenzbelege für Kinder in den Krippen C3, C1, C4.....	630
Abbildung 89: Stärken der französischen EAJE aus Sicht der deutschen Fachkräfte in Deutschland und Frankreich.....	635
Abbildung 90: Stärken der französischen EAJE aus Sicht der deutschen Fachkräfte in deutsch-französischen Krippen in Deutschland (ohne Kulturkontakt außerhalb der Krippe).....	636
Abbildung 91: Stärken der französischen EAJE aus Sicht der deutschen Fachkräfte in deutsch-französischen Krippen in Frankreich (mit Kulturkontakt außerhalb der Krippe).....	638
Abbildung 92: Stärken der deutschen FBBE aus Sicht der französischen Fachkräfte in Deutschland und Frankreich.....	641
Abbildung 93: Stärken der deutschen FBBE aus Sicht der französischen Fachkräfte in deutsch-französischen Krippen in Deutschland (mit Kulturkontakt außerhalb der Krippe) ..	643
Abbildung 94: Stärken der deutschen FBBE aus Sicht der französischen Fachkräfte in deutsch-französischen Krippen in Frankreich (ohne Kulturkontakt außerhalb der Krippe) ..	643
Abbildung 95: Anzahl der Wörter in den Interviews der 7 deutschen und der 6 französischen Fachkräfte ..	647
Abbildung 96: Chancen und Vorteile der deutsch-französischen FBBE ..	649
Abbildung 97: Spannungsfelder in deutsch-französischen Krippen am Oberrhein - ein Ländervergleich.....	658
Abbildung 98: Spannungsfelder deutsch-französischer Krippen in Frankreich.....	659
Abbildung 99: Spannungsfelder deutsch-französischer Krippen in Deutschland.....	665
Abbildung 100: Handlungsempfehlungen der interviewten Fachkräfte – Grobkategorisierung ..	677
Abbildung 101: Zentrale Haltungen guter Orientierungsqualität in deutsch-französischen Krippen am Oberrhein ..	698
Abbildung 102: Zentrale Rahmenbedingungen deutsch-französischer Krippen auf Ebene der Strukturqualität ..	700

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Beobachtungs- und analyseleitender Fragenkatalog (EF 2019)	253
Tabelle 2: Raum als determinierender Faktor sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenz	340
Tabelle 3: Zeit als determinierender Faktor sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenz	341
Tabelle 4: Körpersprache als determinierender Faktor sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenz	343
Tabelle 5: Paraverbalia als determinierender Faktor sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenz	344
Tabelle 6: Wortschatz, Grammatik und Syntax als determinierende Faktoren sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenz	345
Tabelle 7: Bezeichnungen für frühkindliche zweisprachige Lernsettings (nach igen - <i>Inspection générale de l'Éducation nationale</i> 2018: 13).....	428
Tabelle 8: Übersicht über die deutsch-französischen Krippen am französischen Oberrhein (Stand: August 2020).....	442
Tabelle 9: Übersicht über die deutsch-französischen Krippen am deutschen Oberrhein (Stand: August 2020).....	444
Tabelle 10: Übersicht über die deutsch-französischen Krippen am schweizerischen Oberrhein	446
Tabelle 11: Fotokorpus der deutsch-französischen Krippen am Oberrhein.....	461
Tabelle 12: Frequenzanalyse der <i>tokens</i> zum Konzept "Bilingualität"	472
Tabelle 13: Besuchte deutsch-französische Krippen - Randdaten.....	507
Tabelle 14: Zeitplanung der besuchten Krippen.....	520
Tabelle 15: Lernlieder dt. und frz.	539
Tabelle 16: Deutsch-französische Kinderbücher – ein qualitativ-quantitativer Überblick.....	543
Tabelle 17: Kulturelle Zuordnung der Feste in den Krippen C1, C3 und C4.....	552
Tabelle 18: Nutzung der kommunikativen Gesten nach Cosnier/Vaysse (1997) in den Krippen C3, C1 und C4.....	576
Tabelle 19: Situative Verankerung der Versprachlichung von Emotionen (Französisch vs. Deutsch).....	597
Tabelle 20: Kommunikative Funktionen der Onomatopoetika in der Fachkraft-Kind-Interaktion	607
Tabelle 21: Negation im Französischen und Deutschen (C3, C1, C4)	608
Tabelle 22: Syntaktischer Versprachlichungsmuster für Aufforderungen und Verbote	611
Tabelle 23: Der Sprechakt "Loben" als Feedbackstrategie der französischen und deutschen Fachkräfte	618

1 Thematische und organisatorische Einführung

Ce que le bilinguisme apporte de plus précieux, ce n'est pas le don d'impressionner les autres, mais la tolérance, l'ouverture d'esprit et la curiosité de faire connaissance avec l'ailleurs

schreibt Deshays (1990: 193) in ihrem Werk *L'enfant bilingue* und mit diesem diskussionswürdigen Zitat begann auch die erste Unterredung mit einer der Leiterinnen jener deutsch-französischen Krippen am Oberrhein, die im Rahmen der vorliegenden Feldstudie besucht wurden. Was liegt also näher, als die deutsch-französische Erziehung und Betreuung von Klein- und Kleinstkindern in entsprechenden bilingualen Kindertagesstätten im Bereich des Oberrheins als Labore Europas (Geiger-Jailliet 2019)¹, als Ideale moderner frühkindlicher Bildung und als natürliche Konsequenz der geographischen Nachbarschaft zu denken?

So haben sich denn auch insgesamt 30 Einrichtungen² im Gebiet des Oberrheins auf französischem (12 Strukturen), deutschem (12 Strukturen) und schweizerischem (6 Strukturen) Boden diesem Ziel verschrieben und zeichnen auf ihren Homepages ein entsprechend idyllisches Bild der emergenten frühkindlichen Bilingualität/Bikulturalität, wie die nachfolgende eklektische Zitatsammlung zeigt:

In Wiesbaden wird bei den *Les Canetons/Die Entchen*³ „ein früher und gleichberechtigter Kontakt zu der deutschen und französischen Sprache zugelassen, sodass die besten Voraussetzungen für einen natürlichen Spracherwerb gegeben sind“.

In der Karlsruher awo-KiTa *Les explorateurs/Die Entdecker*⁴ sollen die Kinder „Sprache und Kultur unserer französischen Nachbarn kennen lernen“.

In der U3-Gruppe⁵ des Kindergartens St. Josef in Kehl⁶ werden die Allerkleinsten „nach dem Immersionsprinzip in ein französisches Sprachbad getaucht“ und „ab dem ersten Lebensjahr wird das gesamte Alltagsgeschehen von Muttersprachlerinnen von der ersten bis zur letzten Minute in zwei Sprachen begleitet“. Die Kinder sollen „Französisch erleben“ oder umgekehrt auf französischsprachiger Seite – wie bei den *P'tits lutins*⁷ in Basel-Stadt – von den *Ateliers d'éveil à la langue allemande* profitieren.

¹ Vgl. hierzu auch die Verwendung desselben Bildes bei der Analyse von an der Grenze gelegenen Zwillingsstädten (*twin towns*) bei Schultz (2009: 166), wenn diese von „successful laboratories of European integration“ spricht.

² Diese die Grundgesamtheit des Untersuchungsfeldes bildenden Krippen und *crèches* werden in Kap. 6.1.1 im Einzelnen vorgestellt und als Bezugsrahmen der hier vorliegenden Untersuchung näher analysiert.

³ <https://canetons.de/>.

⁴ <https://www.awo-karlsruhe.de/einrichtungen/kita-les-explorateurs-die-entdecker-2/>.

⁵ Gruppe der unter-3-jährigen Kinder.

⁶ <http://www.kirchen-kehl.de/st-josef.html>.

⁷ <http://www.ptitslutins.ch/>.

Die *Buissonnière de l'Aar* in Strasbourg⁸ will sicherstellen, dass die betreuten Kinder „eine konstante sprachliche und kulturelle Authentizität“ erleben, und man verspricht einen „lieu d'éveil, de curiosité et de stimulation“, an dem ein „développement harmonieux“ garantiert ist.

Glaut man entsprechend der zweisprachigen Kinderkrippe *Petit Prince/Kleiner Prinz* in Basel⁹ so stellt die Aufgabe einer bilingual-binationalen Frühpädagogik in der Praxis auch keinerlei besondere Herausforderung dar, denn „Erziehung ist Vorbild sein und sonst nichts als Liebe [eig. Groß-Klein-Schreibung; É.F.] (Maria Montessori)“ oder – wie es *Les Canetons*¹⁰ aus Wiesbaden formulieren: Man ist „Einfach zweisprachig – c'est facile: bilingual“.

Warum also sollte sich Forschung und noch dazu eine Doktorarbeit mit der Übermittlung linguistischer und kultureller Interaktionskompetenzen in den deutsch-französischen Krippen am Oberrhein auseinandersetzen, wenn doch die Praxis ein einziges Kinderspiel zu sein scheint? Eine erste Antwort darauf geben beispielsweise die Bemühungen des Deutsch-Französischen Jugendwerkes (DFJ), die der Organisation einer spezifischen Aus- oder Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte in deutsch-französischen Strukturen gegolten haben, seit ihrer ersten Initiative im Jahr 2006 jedoch im Sande verlaufen sind. Auch die *Deutsch-französische Kinderkiste (Valisette franco-allemande)* des DFJ¹¹ kann hier als Indiz dafür herangezogen werden, dass Bilingualität und vor allem eine bilinguale frühkindliche Betreuung und Erziehung nicht so einfach ist, wie uns dies die Wiesbadener Krippe glauben machen möchte. Die unter Mitwirkung namhafter deutscher und französischer Wissenschaftler wie Gil Brugères, Dominique Macaire, Sylvie Rayna und Julia Putsche erarbeitete Kinderkiste stellt eine Sammlung von Materialien dar, die zur Repräsentation und kindgerechten Einführung der deutschen und französischen Lebenswirklichkeit genutzt werden können und sie wird von einem entsprechenden Leitfaden sowie weiteren Anregungen und einem Forum zum aktiven Praxisaustausch begleitet¹². Erwerben und benutzen darf diese Materialien aber nur, wer im Rahmen einer ganztägigen Schulung für die Komplexität der Zweisprachigkeit zumindest eine erste Sensibilisierung erfahren hat und sich durch den Austausch mit den erfahrenen Seminarleitern und anderen Teilnehmern einer kritischen Reflexion über Topoi, Stereotype und die eigenen Glaubenssätze ausgesetzt hat. Initiativen wie diese oder das von *Le Vaisseau* in Strasbourg am 18. April 2018 organisierte *1er Forum franco-allemand de la Coéducation: Ensemble, éduquons nos enfants !* zeigen, dass es eben nicht zu genügen

⁸ www.labuissonnieresdelaar.de.

⁹ <https://www.kitabasel.ch/>.

¹⁰ <https://canetons.de/>.

¹¹ <https://kinderkiste.dfjw.org/startseite/>.

¹² <https://kinderkiste.dfjw.org/die-kinderkiste/>.

scheint, eine positive Vision von Zweisprachigkeit von einem bilingualen und binationalen Team umsetzen zu lassen, damit die gewünschte doppelte Inkulturation¹³ gelingt.

So erinnert Breugnot (2018a: 162) mit Blick auf die latente Konfliktbeladenheit nachbarschaftlicher Kulturkontakte daran, „[que] toute frontière résulte d'un conflit“¹⁴. Die vielgepriesene *amitié franco-allemande* muss daher – auch auf Ebene der frühkindlichen Betreuung – als Ergebnis harter Arbeit und politischer sowie privater Initiativen und eben nicht als natürliche Konsequenz der räumlichen Nähe begriffen¹⁵ und weiterhin systematisch unterstützt werden, denn im Grenzraum [...] wird häufig davon ausgegangen, dass der andere ‚gleich da drüben‘ auch nicht viel anders sein kann als hier zu Hause“ (Breugnot/Molz 2006: 16).

Divergierende kulturelle Eigenarten, welche psychologische und institutionelle Funktionen gleichermaßen stark strukturieren, werden nicht wahrgenommen oder in ihren fundamentalen Auswirkungen unterschätzt. So können sie nicht bewusst und strategisch in ein produktives Verhältnis zueinander gebracht werden. (Breugnot/Molz 2006: 16)

Eine Auseinandersetzung mit diesen bewusst oder unbewusst wahrgenommenen und perpetuierten Unterschieden sowie mit der Art und Weise, wie sie in der täglichen Zusammenarbeit zwischen deutschen und französischen frühpädagogischen Fachkräften integriert, ignoriert oder instrumentalisiert werden, erscheint daher dringend nötig, sollen wirklich Betreuungsstrukturen geschaffen werden, die den Kindern „einen Ort bieten, an dem sie sich in einem sicheren und familiären Rahmen entfalten können und der reich an frühkindlichen Entwicklungsmöglichkeiten ist und dabei ihre Rechte, ihren Rhythmus und ihre Unterschiede respektiert“¹⁶.

Um hierzu einen konstruktiven und praxisbezogenen Beitrag zu leisten und genauere Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche sprachlichen und kulturellen Interaktionskompetenzen tatsächlich vermittelt werden und wie kompatibel diese

¹³ Der Unterschied zwischen *acculturation* als einem Anpassungsprozess, bei der es gilt, den Menschen der neuen Gesellschaft, in die man eingewandert ist, ähnlicher zu werden, indem man einen Teil ihrer kulturellen Werte übernimmt (vgl. Cossée de Maulde 2010: 7), und der *inculturation* als Phänomen, bei dem man sich in die neue Gesellschaft eingliedert, dabei jedoch gegenseitige Wertschätzung, Anerkennung und einen Austausch von Werten erfährt (Cossée de Maulde 2010: 8), ist für den Sprecher, der in einem mehrsprachigen und plurikulturellen Umfeld lebt, von grundsätzlicher Bedeutung (vgl. Nelunova et al. 2016). In der vorliegenden Arbeit wird der französische Terminus *inculturation* mit *Enkulturation* übersetzt, da davon ausgegangen wird, dass deutsch-französische Krippen nicht das Ziel verfolgen, den emergenten bilingualen Sprecher zur Assimilation zu zwingen, sondern ihn vielmehr dazu ermuntern wollen, « [de se] faire connaître et reconnaître avec [ses] [...] richesses humaines et culturelles » (Cossée de Maulde 2010: 8). Nicht zu verwechseln ist das Konzept der *Enkulturation* mit der deutschen *Inkulturation*, da dieser Terminus bereits fest im Kontext der Religionswissenschaft verankert ist.

¹⁴ Zur Polygenese der Spannungen an Grenzen erinnert auch Sparrow (2002: 73) daran, dass in der Geschichte internationale Grenzen stets den Zusammenstoß von Kulturen, Rassen, Wirtschaften und Regierungen sichtbar gemacht haben.

¹⁵ Denn es gilt mit Therrien (2009: 36): „[P]roximité n'équivaut pas toujours à familiarité“.

¹⁶ Der Originaltext des internen Konzeptpapiers einer der besuchten Strukturen, die hier aus Gründen der Anonymisierung nicht genannt werden darf, spricht davon, „[d'offrir] aux enfants un lieu où ils puissent s'épanouir dans un cadre sécurisant et familial, riche en possibilités d'éveil tout en respectant leurs droits, leur rythme et leurs différences“.

Handlungsmuster miteinander sind, setzt sich die vorliegende Arbeit sowohl mit den expliziten Vorgaben und pädagogischen Programmen von vier ausgewählten Strukturen als auch – und vor allem – mit dem dort zu beobachtenden impliziten Habitus und den Praktiken auseinander. Denn „der Durch-Blick auf ‚Qualität‘ kann erst eintreten, wenn der Horizont pädagogischer Absichten und damit die Fiktion der Kohärenz von Absicht und Wirkung überschritten wird“ (Honig 2002a: 173). Die Entscheidung, dieses Forschungsvorhaben im Rahmen einer ethnographischen Feldstudie umzusetzen erhält seine wissenschaftliche Legitimierung dabei auch aus dem Feld der frühen Kindheitsforschung. Dort wurde die Ethnographie „in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum als eine Möglichkeit nicht evaluativer, sondern deskriptiv-analytischer Beschreibung der Alltagswirklichkeit (früh-) pädagogischer Felder genutzt“ (Panagiotopoulou 2013: 780) und als wissenskonstituierende Methode anerkannt, wenn „das Verständnis, was die Eigenart dieses Handlungsfeldes ausmacht, in Frage steht“ (Honig 2002a: 173). In diesem Sinne wird auch hier der von Honig (Honig 2002a: 173) beschriebene nicht-pädagogische Blick auf das Pädagogische geworfen und eine Ethnographie betrieben, „die nicht individuelle Bildungsprozesse, sondern die Wirklichkeit des Pädagogischen darstellen will“ (Bollig 2004: 193).

Hierfür sollen zunächst die wichtigsten Konzepte und Erkenntnisse des aktuellen Forschungsstandes der inhaltlich relevanten Forschungsfelder vorgestellt und mit Blick auf die konkrete Bedeutsamkeit für die untersuchten Inhalte als Interpretationshintergrund vorbereitet werden (Kap. 2). Zu berücksichtigen sind hierbei

- die Sprachwissenschaft (Stichwort: Pragmatik und Interaktionismus),
- die Forschung zur frühen Kindheit und Frühpädagogik,
- die Kindheits- und Lernpsychologie (Stichwort: Bindungstheorie und *Supportive Feedback Behaviour*),
- die Mehrsprachigkeitsforschung sowie mit Bi-Plurilinguismus befasste Neurolinguistik,
- die Anthropologie der Kommunikation,
- die Kulturwissenschaft (Stichwort: Bi-Inter-Transkulturalität und kollektive Identitätsprozesse).

So soll zunächst der Begriff der *frühen Kindheit/petite enfance* oder *early childhood* näher definiert (Kap. 2.1) und überprüft werden, ob die Forschungsliteratur, die sich mit dieser Lebensphase auseinandersetzt, überhaupt auf denselben Zeitraum Bezug nimmt und dieselben Erwartungen und Vorstellungen von einer „normalen“ Entwicklung in den ersten Lebensjahren hegt (Kap. 2.2 und 2.3). Diese Fragestellung wird auch beinhalten, einen kurzen Blick auf das kulturell geprägte Bild vom Kind in Frankreich und Deutschland zu werfen (Kap. 2.4).

Das nächste größere Unterkapitel des Theorieteils wird sich mit den Konzepten Bilinguismus und alltagsintegrierte Sprachförderung auseinandersetzen (Kap. 2.5). Der Fokus wird dabei auf dem emergenten oder frühkindlichen Bilinguismus liegen und ausgehend von den vielen Kategorisierungs- und Benennungsmodellen nur jene Termini und Konzeptualisierungen vorstellen, die für die vorliegende Untersuchung nutzbar gemacht werden können (Kap. 2.5.1). Kap. 2.5.2, 2.5.3 und 2.5.4 werden daraufhin den (bilingualen) Spracherwerbsprozess aus entwicklungspsychologischer, -physiologischer, pragmatischer und identitärer Sicht skizzieren und Kap. 2.6 wird förderliche Spracherwerbsbedingungen und alltagsintegrierte Sprachförderstrategien vorstellen. Hierbei nicht nur die erwartbaren Interaktionskompetenzen der ersten drei Lebensjahre vorzustellen, sondern auch und gerade die neuesten Erkenntnisse der Neurolinguistik zum zwei- oder mehrsprachigen Gehirn zu berücksichtigen (s. Kap. 2.5.3), erscheint dabei ein vielversprechender Ansatz, der es der Autorin ermöglichen wird, im Feld kursierende Halbwahrheiten oder veraltete Wissensinhalte zu erkennen und im Sinne eines konstruktiven Feedbacks an die Strukturen durch die Erkenntnisse des aktuellen Forschungsstandes zu ersetzen. Dazu werden in allen Theoriekapiteln bereits erste Hinweise auf mögliche Spannungsfelder im Bereich der institutionellen zweisprachigen Betreuung herausgearbeitet und es werden in Vorbereitung der Feldstudie erste Hypothesen zur jeweiligen kulturellen Präferenz erarbeitet. Kapitel 2.7 beendet die theoretischen Vorüberlegungen mit einer Liste von Handlungsempfehlungen für qualitative bilingual-bikulturelle Betreuung im U3-Bereich und bereitet damit den Erwartungshorizont für die ethnolinguistische Analyse vor.

So können bereits zu Beginn des Methodikkapitels (Kap. 3.1) die Forschungsfragen formuliert werden, die den Aufenthalt im Feld und die Datenerhebung leiten werden. Dazu passend erläutert Kap. 3.2 die Methodenauswahl, Kap. 3.3 erörtert den Zugang zum Feld und die Legitimierung von Forscherin und Forschungsprojekt und Kap. 3.4 legt die Gütekriterien wissenschaftlichen Arbeitens fest. Die Konkretisierung dieser Herangehensweise in Form einer Überführung in das verwendete Forschungsdesign liefert Kap. 4.

Im Anschluss an diese konzeptuellen und definitorischen Vorarbeiten liefert Kap. 5 die erste Annäherung an das Feld der deutsch-französischen Krippen am Oberrhein, indem dort der räumliche (Kap. 5.1) sowie der gesetzliche und strukturelle (Kap. 5.2) Bezugsrahmen vorgestellt und auf bestehende Kongruenzen und Dissonanzen hin analysiert wird.

Die im Rahmen der qualitativen Feld- und Fallstudie erhobenen Subkorpora (Feldbeobachtungen, Audiomitschnitte und ethnographische Interviews mit den Fachkräften und Leitern der Einrichtungen) werden dann in der Fallanalyse in Kap. 6 in Hinblick auf die vermittelten Inhalte und angewandten Strategien analysiert und triangulierend gegenseitig ergänzt, modifiziert und – soweit dies möglich ist – validiert. Dabei wird neben individuellen

Eigenheit, die durch biographische und persönlichkeitsbedingte Vorlieben geprägt sein können, immer auch der Blick geweitet, um interindividuelle Gemeinsamkeiten zu entdecken. Auf Grundlage wiederkehrender Muster und Präferenzen soll es schließlich möglich sein, auch auf strukturspezifische und schließlich kulturbedingte Charakteristika zu schließen. Ziel dieser Auseinandersetzung mit der Vermittlung sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenzen bei den unter 3-Jährigen ist es einerseits, jene Synergien und Strategien herauszufinden, die von den bereits bestehenden Strukturen noch bewusster genutzt bzw. von neu eröffnenden Einrichtungen adaptiert werden können, um dem Kleinkind eine möglichst konfliktfreie und kongruente Auseinandersetzung mit beiden Sprachen und Kulturen zu ermöglichen. Andererseits soll die Studie jedoch auch aufzeigen, welche Quellen sprachlich und kulturell bedingter Dysfunktionalitäten es in diesem Handlungsfeld gibt, damit diese bewusst ausgehandelt und gemeinsam entschärft werden können.

Kap. 7 fasst noch einmal die Limitationen zusammen und zeigt auf, welche Anschlussstudien und vertiefenden Untersuchungen nun folgen müssen. Sie legt die Anwendungsfelder und Nutzenpotentiale für die Praxis der deutsch-französischen frühkindlichen Betreuung am Oberrhein dar und will so den Akteuren des Feldes als Orientierungshilfe bei der künftigen Steuerung dieses wichtigen Bildungsangebotes dienen. Eine praxisorientierte Aufarbeitung der Inhalte im Sinne einer Synopse für das Feld wird als separate Handreichung auf Französisch erstellt, um gezielt für den Wissenschafts-Praxis-Transfer eingesetzt werden zu können. So sollen die erarbeiteten Inhalte und *lessons learnt* auch den frankophonen Akteuren und Entscheidern im Feld zugänglich gemahnt werden, um letztlich einen Beitrag dazu leisten, die deutsch-französische frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung im Grenzraum des Oberrheins zu einem gelingenden Entwurf interkulturellen Lernens und Lebens zu machen, bei dem man sich im Kleinen und Großen versteht, selbst wenn man sich einmal nicht versteht.

Exkurs 1: Forschungstheoretische und -methodische Verankerung der vorliegenden Arbeit

Hinsichtlich der Wahl der Methodik sowie des Darstellungsstils der vorliegenden Arbeit muss an dieser Stelle der Leser auf eine Besonderheit hingewiesen werden, die sich nicht von selbst erschließt. Da die Studie im Rahmen einer Cotutelle zwischen Frankreich (Universität de Strasbourg) und Deutschland (Universität Koblenz-Landau, Campus Landau) entstanden ist und auch vom französischen *Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation* (MESRI) und der *Université Franco-Allemande* (UFA) zu gleichen Teilen finanziert wurde, schuldet sie auch beiden Ländern einen wichtigen Anteil an der inhaltlichen und forscherschen Weiterbildung der Autorin. Die vorliegende Arbeit möchte daher eine Brücke zwischen beiden Forschungstraditionen und Darstellungsstilen schlagen, um nicht nur inhaltlich für einen Wissenstransfer zu sorgen, sondern auch in der Art der

Wissenskonstruktion dem deutschen Publikum in Frankreich übliche Strategien zur Sicherstellung von Wissenschaftlichkeit näherzubringen. Die Autorin wählt daher – in der Tradition des deutschen Wissenschaftspositivismus – einen möglichst neutralen, d.h. deagentivischen Stil unter Bevorzugung von Nominalstil und Passivkonstruktionen. Wann immer es jedoch um die Bedeutsamkeit der Forscher-Gegenstandsinteraktion sowie die Unmöglichkeit einer vom forschenden Subjekt losgelösten Entscheidungsfindung geht, soll die Forscherin – wie dies in der französischen Tradition üblich ist – als entscheidende und durch externe sowie interne Faktoren beeinflusste Variable sichtbar gemacht werden. Dies bedeutet auch, die Forschungsergebnisse als Resultat eines komplexen Aushandlungs- und Deutungsprozesses zu präsentieren und die darin maßgeblichen Entscheidungen intersubjektiv nachvollziehbar zu begründen. Diese Entscheidung begründet sich aus der Einsicht, dass die in der deutschen Wissenschaftsgemeinschaft üblichere resultative Darstellung zwar direkter und schlüssiger wirken mag, dem Leser auch manche tiefergehende Abwägung von Argumenten erspart, damit jedoch den Eindruck erweckt, die Forscherin habe im Vorhinein sämtliche Schwierigkeiten vorhergesehen, jede Herausforderung bewusst im Dienste der Erkenntnis zugelassen und überhaupt jederzeit als „Herrin“ sämtlicher Entwicklungen allwissend den Erkenntnisprozess souverän gesteuert. Dieser „Thron der empirischen Realität“ (Morin 1992: 99) kann und soll somit nicht beansprucht werden. Wer dieses Eingeständnis forscherscher Begrenztheit bereits als Indiz mangelnder Wissenschaftlichkeit werten möchte, wird die gesamte Thesis bereits vor Lektüre aburteilen (Kriz 2004). Wer jedoch die Einsicht zulässt, dass auch der positivistisch arbeitende Forscher immer wieder an Grenzen stößt, geplante Datenaufnahmen nicht durchführen oder aus qualitativen Mängeln verwerfen muss, gegebenenfalls für bestimmte Teiluntersuchungen keine Autorisierung erhalten oder nicht genügend Probanden finden kann, diese Kurskorrekturen jedoch einfach dem Leser verschweigt und das Mögliche schlichtweg als das planvoll Gewollte verkauft, der wird nachvollziehen können, warum sich die Autorin selbst diesem neuen Paradigma geöffnet und einen entsprechend langen und schweren Weg des Lernens und Reflektierens auf sich genommen hat.

So soll auch die Arbeit als hybrides Wissenschaftsprodukt die französische und deutsche Literatur gleichermaßen zu Wort kommen lassen, um sowohl die Besonderheiten der sprachlichen Konzeptualisierung der Schlüsselideen zu erhalten als auch zum Beispiel bei den entsprechenden Gesetzestexten einen ungefilterten Zugang zu den Ausgangsdokumenten – ohne Recherchenotwendigkeit für den Leser – zu erlauben. Hier wird folglich der deutschsprachige Leser um Nachsicht und Geduld gebeten, so wie dem französischsprachigen Leser dafür gedankt wird, dass er dazu bereit ist, sich mit den gesamten Inhalten auf deutscher Sprache auseinanderzusetzen.

Exkurs 2: Formale Besonderheiten

Auf formaler Ebene sei der Hinweis vorangestellt, dass die Autorin grundsätzlich der gegenderten Form *ErzieherIn*, der Doppelung *Erzieherin* oder *Erzieher* sowie der neutralen Form *Fachkraft* den Vorzug geben wird, um die zunehmend heterogener werdende Realität der frühkindlichen Betreuung angemessen widerzuspiegeln. Gleichzeitig wird jedoch die Femininform immer dann als Referenzform für eine Gruppe von Fachkräften gewählt, wenn in der beschriebenen Wirklichkeit eine klare Dominanz der weiblichen Fachkräfte beobachtet wurde. Die genusmarkierten Singularformen (*Erzieher/Erzieherin*) verweisen ebenfalls auf ganz konkrete Konstellationen, in denen das Geschlecht anhand von Namen und/oder Physiognomie den gängigen Genderkategorien zuordbar zu sein schien.

Eine weitere Formalentscheidung stellt die Verwendung des Kursivdrucks dar. Diese Markierungsart wird bei drei Gelegenheiten verwendet:

- Erstens findet sie Anwendung, um den *signifiant* oder Wortkörper in den Mittelpunkt zu stellen, wenn dies im Rahmen terminologischer Diskussionen notwendig ist.
- Davon abgeleitet markiert die Kursivierung zweitens Zitatwörter, also die Übernahme von Bezeichnungen, die von einem anderen Autor oder einer anderen Autorin geprägt wurden, wobei es sich dabei auch um Mehrwort-Termini oder Termini aus der deutschen Sprache handeln kann. Eine entsprechende Motiviertheit der Kursivsetzung ist anhand der nachfolgenden Quellenangabe erkennbar.
- Der dritte Grund für eine Kursivierung ergibt sich aus der Übernahme fremdsprachiger Termini außerhalb von Zitaten. Auf eine konsequente Kursivierung fremdsprachlicher Zitate, wie sie in der französischen Tradition nicht unüblich ist, wird hingegen aus zwei Gründen verzichtet: Zum einen genügt die Markierung durch Anführungsstriche oder Einrückung + verminderte Schriftgröße, um den Leser darauf aufmerksam zu machen, dass es sich hier um einen vorlagenbedingten Wechsel der Sprache handelt. Zum anderen erlaubt eine Verwendung des *recte* für jede Art von Zitaten der Autorin, eine innerhalb des Zitates vorliegende Kursivierung als häufigstes Mittel der autorseitigen Hervorhebung von Textbestandteilen zu übernehmen. Eine entsprechende Desambiguierung durch den Zusatz [Kursivierung i.Orig.] erfolgt jedoch trotzdem.

Doppelt hochgestellte Anführungsstriche “...” werden in Abgrenzung dazu verwendet, um die Inhaltsebene eines Konzeptes als Gegenstand einer Fachdiskussion hervorzuheben. Die Anführungsstriche zur Kennzeichnung von Zitaten innerhalb von Zitaten werden vereinfacht, doppelte französische *Guillemets* «...» werden den deutschen Anführungsstrichen angepasst.

Als letzter Hinweis auf Ebene der Zitate sei erklärt, dass zur Verbesserung der Leseflüssigkeit auf die Setzung leerer eckiger Klammern [...] zu Beginn eines unvollständigen nicht am Satzanfang beginnenden Teilzitates verzichtet wird, da die Kleinschreibung bzw. die

Ersetzung des Original-Kleinbuchstaben durch einen Großbuchstaben (z.B. [D]ie) die Ausschnitthaftigkeit des Wiedergegebenen bereits eindeutig kodiert.

2 Theoretischer Bezugsrahmen

Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich damit, wie sich Kinder sprachliche und kulturelle Handlungskompetenz in institutionellen Strukturen der frühen Kindheit aneignen können und damit, wie professionelle Akteure in den entsprechenden Betreuungseinrichtungen (*Crèches*, KiTas, Kindergärten oder *jardins d'enfants*) diese Lernprozesse anbahnen, unterstützen, ermöglichen oder manchmal eben auch verunmöglichen. Dabei legt die Arbeit ihren besonderen Fokus auf das Feld deutsch-französischer Krippen und U3-Gruppen. Aus dieser Schwerpunktsetzung ergibt sich für den theoretischen Bezugsrahmen die Anforderung, neben den aktuellen internationalen Studien in englischer Sprache auch die französischsprachige und deutschsprachige Forschungsliteratur gebührend und ausgeglichen zu berücksichtigen. Erscheint diese Qualitätsanforderung auch zunächst einfach und selbstverständlich, so gilt es doch mit Thole et al. (2013: 24) zu bedenken, dass das Konzept der Kindheit „zu Beginn des 21. Jahrhunderts historisch, kulturell und sozial ein vielgestaltiges Phänomen ist“ und speziell die frühe Kindheit in den erforschten Ländern (Frankreich, Deutschland) und forschenden Wissenschaftsgemeinschaften (anglophon, frankophon, germanophon) mitnichten dieselben Abgrenzungen erfahren muss. Bevor daher frühe Kindheit mit den entsprechenden Termini der *petite enfance* und der *early childhood* gleichgesetzt werden kann, sollen kurz die verschiedenen Definitionen und Auffassungen des Konzeptes zusammengetragen und verglichen werden, um den eigenen Untersuchungsgegenstand klar festzulegen und im bestehenden Diskurs zu verorten.

2.1 Frühe Kindheit – *petite enfance* – *early childhood*: eine zeitliche Abgrenzung

Vergleicht man die Altersangaben in den offiziellen Betreuungs-, Bildungs- und Präventionsprogrammen verschiedener Länder, die speziell auf den Bereich der frühen Kindheit zugeschnitten sind, so fällt zunächst die große Heterogenität zwischen und innerhalb der verschiedenen Systeme auf. So setzt die WHO bei ihren Bemühungen um verbesserte Chancen in der frühen Kindheit bereits vor Geburt des Kindes an (Dequiré/Gastaut 2019: 18), während andere Systeme – wie beispielsweise in Kanada – unter dem Begriff des *early childhood development* die gesamte erste Lebensspanne bis zum Alter von 12 Jahren abdecken (Ontariocolleges.ca 2020). Unterstützung bekommt dieser offizielle Planungsrahmen von Forschern wie Thole et al. (2013: 25), die mit Blick auf Piagets Entwicklungstheorie darauf hinweisen, dass sich „[d]as kindliche Denken [...] von Geburt bis etwa zum 12. Lebensjahr vom anfangs konkreten, handlungsnahen und egozentrischen hin

zum abstrakt-symbolischen und multiperspektivischen Denken in mehreren Entwicklungsstufen“ entwickelt und damit die Auffassung von einem großen ersten Entwicklungsbogen bis zum Eintritt der Pubertät unterstützen (Kienbaum et al. 2019). Ein besonders häufig genannter Wert fokussiert jedoch – unter Berufung auf die WHO – den Zeitraum von 0-8 Jahren (Irvin et al. 2007: 3; World Health Organization 2016).

Versucht man daher die Länder nach Nationalsprachen zu sortieren, um eine genauere Vorstellung davon zu gewinnen, welche Schwerpunkte einzelne Kulturkreise setzen, so fällt auf, dass die englischsprachigen Länder wie UK (Melhuish 2013: 211), USA (Kameraman/Gatenio-Gabel 2007: 25), Australien (Australian Government 2020: Early Years Learning Framework), Neuseeland (New Zealand Government o. J.: v. Preschool care and education) oder Südafrika (UNICEF Southafrica 2019) den Kernbereich für *early childhood education, development* und *child care* auf die Altersspanne der unter-5-Jährigen begrenzt, während deutschsprachige Länder wie Deutschland (Anders/Roßbach 2013: 183) und Österreich (Stanzel-Tischler 2013: 197) die Grenze im Alter von 6 Jahren setzen, partiell frankophone Länder wie die Schweiz (Edelmann et al. 2013: 167) und Luxemburg (Meisch 2017: 4) die frühe Kindheit schon bei 4 Jahren enden lassen, während der Bereich der *petite enfance* im Bereich der strukturellen Angebote in Strasbourg (Frankreich) sogar nur die ersten drei Lebensjahre umfasst (Strasbourg.eu o. J.). Ausschlaggebend für das zeitliche Ende der frühen Kindheit ist damit stets im Sinne der OECD-Klassifizierung von *Early Childhood Education and Care* (ECEC) bzw. ISCED Level 0 (UNESCO 2015: 19; UNESCO Institute for Statistics 2012: 26) der Beginn der Schulpflichtigkeit. Eine solche Lesart würde implizieren, dass sich die vorliegende Arbeit, die die institutionelle außerhäusliche Betreuung in den ersten drei Lebensjahren untersucht, tatsächlich mit der *petite enfance*, allerdings nur mit einem Teilbereich der frühen Kindheit bzw. der *early childhood* auseinandersetzt, was die Einführung entsprechend eindeutigerer Termini wie jenen der *frühesten Kindheit*, des *toddler age* oder – zur Desambiguierung auch im Französischen – der *toute petite enfance* wünschenswert erscheinen ließe. Konsultiert man jedoch die deutsch-, französisch- und englischsprachige Fachliteratur, so muss man feststellen, dass im Bereich der frühen Kindheit und Elementarpädagogik ein Teil der Forscher – ungeachtet ihres Forschungskontextes – ebenfalls einen deutlich engeren Fokus wählt und ähnlich dem in Frankreich dokumentierten Ansatz speziell die Zeit in Augenschein nimmt, in der zunächst die Kinderbetreuung (*accueil / childcare*) gegenüber der pädagogischen Arbeit und frühkindlichen Bildung im Vordergrund steht (Eurydice 2019_dt - European Commission 2019: 9). Für diese Lebensspanne, die hier auch als *Krippenalter* bezeichnet und mit Forschern wie Kasten (2014: 3) auf den Zeitraum zwischen 2 Monaten und 3 Jahren eingegrenzt werden soll, liegen im deutschsprachigen Raum noch deutlich weniger Daten vor als für den ohnehin noch unzureichend in der empirischen Kindheitsforschung berücksichtigten Bereich der Vorschulbildung (3-6 Jahre)

(Fölling-Albers 2013: 43). Aus diesem Grund werden nachfolgend alle Publikationen zu den Oberbegriffen frühe Kindheit/*petite enfance/early childhood* bzw. *Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung* (FBBE) bzw. *Éducation et Accueil des Jeunes Enfants* (EAJE) oder *Early Childhood Education* (ECE) berücksichtigt und auf ihre altersspezifische Relevanz hin überprüft werden, um so die entsprechenden handlungsleitenden Konzepte vom Kleinkind und dessen Ansprüchen und Bedarfen im Zuge außerhäuslicher Betreuung rekonstruieren zu können.

2.2 Entwicklungsphysiologische Grundlagen: die Meilensteine der sensomotorischen, kognitiven und affektiven Entwicklung von 0 bis 3

Die Entwicklung des Kindes und damit auch die funktionelle Reifung des Gehirns kennzeichnet sich durch eine transnatale Kontinuität, bei der die gegenseitige Stimulation von Gehirn und Körper durch ein Geflecht aus rhythmischen sensori-motorischen, hormonellen und neuronalen, aber auch akustischen und schließlich visuellen Rückkopplungssystemen gesteuert wird (Gratier et al. 2017: 160). Die Außen- und Umwelt wird damit adaptiert, integriert und hilft die Entwicklungs- und Lernprozesse des Kindes bedarfsgerecht zu steuern. Dieser Einsicht tragen die neuen Forschungszweige der *Embodied Cognition* (frz.: *Cognition incarnée*) und vor allem die stark empirische Strömung der *Grounded Cognition* Rechnung, indem sie von „partiell überlappenden Domänen von Motorik, Perzeption und Kognition“ (Weber 2017: 245) ausgehen. Die wichtigsten Entwicklungsschritte des Kleinkindes von 0 bis 3 sind damit immer vor dem Hintergrund dieser komplexen Verwobenheit zu interpretieren, selbst wenn der Eindruck entsteht, „Veränderungen in einzelnen Entwicklungsbereichen [...] [gingen] variabel schnell und unabhängig voneinander vonstatten“ (Reuner/Pietz 2006: 306). Die Unabhängigkeit versteht sich damit vor allem im Sinne einer Absage an eine rein neurobiologisch-genetische Determiniertheit sowie feste Entwicklungsstandards, sondern betont, dass die genaue Abfolge und eventuelle Kausalität bzw. Reziprozität für viele einzelne Reifeprozesse noch nicht erforscht ist. Es wird daher an dieser Stelle dennoch der Versuch unternommen, Besonderheiten im Bereich der Sensomotorik, Kognition und der affektiven Entwicklung kurz in getrennten Unterkapiteln zu beleuchten, da sie ihrerseits in der frühkindlichen Betreuung in der Raumgestaltung (*espacement*) (Hall 1984: 14–16) bzw. der Konzeption der Bildungs-Räume (vgl. beispielsweise Beek 2014), den Tagesrhythmen (Hall 1984: 14–16) und den Strategien zur Förderung der intellektuell-affektiven Entwicklung ihren ganz eigenen Widerhall finden werden¹⁷. Diese sekundäre Reinterpretation wissenschaftlicher Befunde im Deutungsrahmen der eigenen Kultur und Sozialisierung ist dabei umso wichtiger,

¹⁷ So spricht beispielsweise auch Boscaini (2002: 67) von den Krippen als einer „Raum-Zeit der Anpassung“, wenn er schreibt: „[E]lle représente un espace-temps de transition entre la maison, lieu des exigences psychocorporelles et affectives, et la réalité externe à laquelle chaque enfant doit graduellement s'adapter, que les professionnels doivent proposer aux enfants un lieu et des activités rassurantes, et très chaleureuses.“

da heutzutage Fachkräfte beider Länder ihr Handeln stark im wissenschaftlichen Diskurs verankern, dabei jedoch aus den international gewonnenen und im Inhalt weitgehend übereinstimmenden Erkenntnissen nicht selten ganz andere, manchmal sogar konträre Handlungsempfehlungen ableiten. Wann immer solche Divergenzen zu erwarten sind, wird daher in den nachfolgenden Kapiteln des Theorieteils in kurzen Ausblicken auf mögliche Spannungen im Feld eingegangen, um damit bereit die Auswertung der im Feld erhobenen Befunde im Vorfeld theoretisch zu entlasten.

2.2.1 Sensori-motorische Entwicklung

2.2.1.1 *Die erste Etappe: 2-18 Monate*

In der sensori-motorischen Entwicklung des Kindes, also im Fühlen und Steuern seiner eigenen Bewegungen, findet in den ersten zwei Lebensjahren ein exponentieller Anstieg an Mobilität statt. In diesem Zeitraum ist der Kontakt, den das Kind zur Welt unterhält, vollständig von seinen Bewegungen und Gefühlswahrnehmungen geprägt, schreibt Bailleul (2017: 36) sinngemäß über die Bedeutung dieser Wahrnehmungsebenen. In der Gestaltung und Betreuungsorganisation einer Krippe wird diese Bedeutsamkeit gebührend zu berücksichtigen sein und wird auch in der Tat durch entsprechende Angebote wie Bewegungsraum (*salle de motricité*) oder unterschiedliche Fachkraft-Kind-Schlüssel bei Läufern und Nicht-Läufern bereits systematisch berücksichtigt. Gleichzeitig ist jedoch die Kenntnis der gesunden körperlichen Entwicklung und die Bedeutung der sensori-motorischen Stimulation des Kleinstkindes für Frühpädagogen auch vor dem Hintergrund wichtig, dass Bindungsstörungen bereits sehr früh anhand von Besonderheiten bei Muskeltonus und Blickverhalten bemerkt werden können (Golse et al. 2004: 123–126). Um hier im Feld auch das Verhalten des Kindes und die Angemessenheit der Fachkraft-Kind-Interaktionen einschätzen zu können, ist es für die Forscherin notwendig, die erwartbaren Fähigkeiten im Bereich des Fühlens und Bewegens zu kennen.

Ab dem 2.-5. Monat können Säuglinge in der Bauchlage bereits einen sicheren Unterarmstütz einnehmen (Seifert et al. 2017: 21), der ihnen erlaubt, zumindest auf Augenhöhe passierende oder tieferliegende Vorgänge kurzfristig zu beobachten. Ab dem 6. Monat geht diese Orientierung hin zum Umweltgeschehen bereits bis zum Ellenbogen- oder Handstütz, wodurch – wie schon in der Bauchlage ein oder zwei Monate vorher – eine Kontaktaufnahme mit der Umwelt über Sehen und Greifen möglich wird (Seifert et al. 2017: 21–23). Durch die Fähigkeit, sich bereits selbstständig von der Bauch- in die Rückenlage zu drehen (und zurück), kann damit dem Kind bereits bei frühstem Eintritt in die Krippe (10 Wochen) die Fähigkeit und das

Bedürfnis zugeschrieben werden, in Austausch mit seiner sozialen und dinglichen Umwelt¹⁸ treten zu wollen. Dies trifft jedoch nur zu, wenn bereits ein sicheres Bindungsmuster (vgl. Kap. 2.3.3) etabliert wurde, das es dem Kind möglich macht, sich durch einen koordinierten Muskeltonus und mit freiem Blick der Außenwelt zuzuwenden (Golse et al. 2004: 122–123) und wenn die Einrichtung der Betreuungsstruktur so gestaltet ist, dass das Kind auch eine zur Interaktion bereitstehende und zugängliche Umgebung vorfindet. Dies wird mit den Folgemonaten der immer stärker werdenden Mobilität umso wichtiger, benötigen Vorläuferfähigkeiten wie das Robben (frühestens ab dem 4. Monat, in der Regel ab dem 7. Monat), Krabbeln oder Hochziehen (frühestens ab dem 5. Monat, in der Regel ab dem 9. Monat) (Seifert et al. 2017: 23) doch entsprechende sicher begrenzte, aber nicht einschränkende Räume sowie aufmerksame Begleiter.

Zur Frage, ab wann ein Sitzen des Kleinkindes als wichtiges Moment zur Teilhabe an Gruppenaktivitäten (als Bestandteil von Sozialisierung) erlaubt oder gefördert werden sollte, schreiben Seifert et al. (2017: 23):

Mit 8 (5–11) Monaten setzen Säuglinge sich selbst über die Seitlage oder den Vierfüßerstand auf. Allerdings sitzen Kinder nicht selten sicher, bevor sie sich selbst vom Liegen hinsetzen können, was zu manchem „weltanschaulichen Streit“ Anlass gab. Aus unserer Sicht sollte die Haltung des Kindes bestimmen, ob und wie lange es frei sitzen darf: Dem Sitzen steht nichts entgegen, solange der Rücken des Kindes mit schöner, leicht S-förmiger Schwingung geformt ist. (Seifert/Schnellbacher/Buchmann 2017, S. 23)

Man kann hier folglich postulieren, dass jede von der Fachkraft initiierte Vorgabe der Lage und Haltung des Kleinkindes aus entwicklungsphysiologischen Gründen vermieden werden sollte, auch wenn das Festhalten in der scheinbar so kommunikativen Rückenlage in einem entsprechenden Sitz oder das schnelle Aufsetzen den Bewegungsdrang und damit die Überwachungsnotwendigkeit des betroffenen Kindes kurzfristig den Wünschen und Zielen von Fachkraft (Wunsch nach Kontrolle) und Eltern (Wunsch nach Entwicklungsfortschritt) entgegenzukommen scheint. Daher ist auch das für alle Beteiligten bequeme Po-Rutschen (*shuffler*) am Ende des ersten Lebensjahres des Kindes aufgrund der Gefahr einer muskulären Hypotonie (Seifert et al. 2017: 24) – entgegen den Vorteilen für die Betreuungssituation – nicht zu unterstützen, denn im Zeitfenster 13.-18. Monat sollte das Laufen sicher erlernt werden. Eingedenk dieses zentralen Entwicklungsschrittes und der daraus resultierenden Möglichkeit für das Kind, sich frei von der Fachkraft abzuwenden oder dieser nachdrücklich zuzuwenden, wird eine Eingewöhnung in diesem Alter für die Fachkraft fordernder sein. Die Aufnahme eines

¹⁸ „Erfahrungen im Umgang mit Objekten bilden im Rahmen des strukturgegenetischen Konstruktivismus eine wesentliche Grundlage menschlicher Erkenntnis. Die zentrale Annahme dabei ist, dass das Kind mit jeder Handlung sein Repertoire an Strukturen (Schemata) ändert, weshalb die jeweils nächste Handlung auf neuen Erkenntnismöglichkeiten beruht. Erkenntnisse werden infolgedessen vom Kind Schritt für Schritt interaktiv mit seiner physikalischen Umwelt konstruiert.“ (Hoppe-Graff 2014: 153)

über-Einjährigen könnte damit unter Umständen und speziell bei ErzieherInnen, die eine frühe Eingewöhnung mit 10 Wochen gewöhnt sind, als deutlich komplizierter wahrgenommen und tendenzielle negativ bewertet werden.

Inwiefern und wie hier französische und deutsche Fachkräfte darüber hinaus eine für sie anstrengendere Mobilität fördern und einfordern oder ob in einer der beiden Kulturen stärker die an das Kleinstkind erinnernden Verhaltensweisen entschuldigt und vielleicht sogar übersehen werden, wird voraussichtlich stark von der Qualität der beruflichen Ausbildung und eventuell auch von der Biographie (selbst Elternteil oder nicht) oder dem Temperament der Fachkraft gesteuert. Es besteht jedoch eine gewisse Wahrscheinlichkeit, dass auch die kulturell geprägten Repräsentationen des Kleinkindes in seinen verschiedenen Altersstufen Einfluss darauf nehmen wird, ob Verhaltensregeln wie die Ermahnung zum Sitzenbleiben oder eher zum Hinstellen und Selber-Laufen vermittelt werden oder beispielsweise schon früh eine Beteiligung an Hüpfspielen angeregt wird, die bis zum 18. Monat jedoch noch schwer zu erfüllen ist (Seifert et al. 2017: 24). Eine am Hineinwachsen des Kindes in kollektive Aktivitäten orientierte Pädagogik wird hier unter Umständen stärker Entwicklungsschritte forcieren als eine primär auf die individuelle Entfaltung und Selbstbildung orientierte Herangehensweise.

Mit Blick auf die Feinmotorik können die potentiell ersten Monate eines Kleinkindes in der Krippe durch die beginnende Auge-Hand-Mund-Koordination ab dem 3. Monat auf sensorimotorischer Ebene relativ einfach qualitativ anregend gestaltet werden, da das Kind zunächst die eigenen Hände als Spielzeug ausprobiert und erforscht und ca. ab einem halben Jahr dann auch über dem Gesichtsfeld in Reichweite angebrachte Mobiles etc. – temporär – selbstgenügsam mit Händen und Mund erkundet (Seifert et al. 2017: 25). Gegen Ende des ersten Jahres (9.-12. Monat) ergibt sich demgegenüber aus der Beherrschung des Pinzettengriffs und der beginnenden grobmotorischen Mobilität die Problematik, wie mit Kleinteilen unter der Gefährdungsgrenze (Krümel, Papierschnipsel etc.) bei gleichzeitigem Hang zum oralen Erkunden umzugehen ist. Hier können medizinisch-hygienistische Ansichten mit einem entwicklungsbetont naturalistischen Ansatz auf individueller oder kultureller Ebene in Konflikt geraten. Auch andere aus der Übung der Feinmotorik resultierende Lernspiele aus Sicht des Kindes könnten unterschiedlichen Bewertungen Vorschub leisten und ganz andere Programme in Hinblick auf die Vermittlung kulturell akzeptierter Handlungsmuster aktivieren. So schreiben Seifert/Schnellbacher/Buchmann (2017) mit Blick auf das häusliche Umfeld:

Kann das Kind schon sitzen, ist das Ausräumen von Behältnissen ein gern geübter Zeitvertreib. Bausteine werden gegeneinander geschlagen und bewusst losgelassen. Es entwickelt sich das – nicht für alle Beteiligten amüsante – Spiel „Mal gucken, wie oft sich meine Mama bückt“. (Seifert et al. 2017: 25)

Inwiefern hier französische und deutsche Fachkräfte gleichermaßen bereit sind "mitzuspielen" und dem sehr kleinen Kind beispielsweise noch eine Beteiligung beim Aufräumen zu erlassen oder nicht vielleicht schon in dieser ersten Phase die Notwendigkeit einer "Konditionierung" zugunsten der erwünschten Handlungsmuster sehen, muss die Feldbeobachtung zeigen.

2.2.1.2 Die zweite Etappe: 18-36 Monate

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass das Kind mit 18 Monaten sicher frei läuft und sich in seiner motorischen Fertigkeit auch unermüdlich erproben möchte (Seifert et al. 2017: 24, 84). Den eigenen Körper und seine Möglichkeiten in Bewegung – und speziell auch in schneller Bewegung – auszuprobieren und zu erfahren, steht nun im Mittelpunkt (Boscaini 2002: 67–68) und ist auch als Vorbeugung gegen Exophorie (gemeinhin: Schielen) (Pintero-Pinto et al. 2020: 11) und eine primär sedimentäre Lebensweise (Hauck/Felzer-Kim 2019: 758–759) für die Anbahnung gesunder Verhaltensmuster und Kompetenzen ab der frühesten Kindheit von zentraler Bedeutung. Dabei wird von Forschern ungeachtet ihrer kulturellen Zuordnung einem Aufwachsen mit reichlich Möglichkeiten zum Klettern, Rennen, Springen, Balancieren, Rutschen, Fallen etc. eine positive Auswirkung auf die Koordination und Mobilität des Kleinkindes zugesprochen (Boscaini 2002: 68; Seifert et al. 2017: 84). Erzieher und Pädagogen werden diesbezüglich im Besonderen als Präventivkräfte in die Pflicht genommen (Gaussel 2014: 13). Daneben wird jedoch auch das psychologische Moment der körperlichen Selbstwahrnehmung thematisiert als eine notwendige Erfahrung von Selbstbegrenzung und Individuierung, Kontakt und Trennung, Balance und Kraft, durch die auch die wichtigen räumlichen Dimensionen wie groß-klein, oben-unten oder nahe-fern begreiflich werden (Boscaini 2002: 66–68). Dass hierfür in deutschen Werken besonders der freien Natur oder einem entsprechend gestalteten Außengelände eine zentrale Rolle zugeschrieben wird (e.g. Seifert et al. 2017: 84), französische Werke jedoch im selben Zusammenhang direkt auf die Notwendigkeit einer Ausstattung mit entsprechend weichen, verformbaren Materialien zu sprechen kommen (Boscaini 2002: 68), ist eine interessante Beobachtung, deren Signifikanz für die Praxis der frühkindlichen Betreuung in Frankreich und Deutschland auf der Ebene der besuchten Strukturen zu überprüfen sein wird.

Die Frage, ob dieser Einsicht auch in Form entsprechend anregender Außengelände oder Innenflächen nachgekommen wird, wird voraussichtlich in erster Linie über die örtlichen Gegebenheiten der Betreuungsstruktur (beispielsweise im Herzen der Großstadt vs. Stadtrand) und das dort zur Verfügung stehende Platzangebot gesteuert. Dabei stellt sich jedoch die Frage, ob ein Außengelände unter Umständen zu den Eröffnungsbedingungen einer Struktur frühkindlicher Betreuung gehört bzw. welche Kompensationslösungen (Bewegungsraum, Turnhalle, regelmäßige Spaziergänge, Ausflüge zum nahen Park/Spielplatz etc.) hier seitens der Stadtverwaltungen akzeptiert werden. Diese

Entscheidungen können damit durchaus das Resultat kulturell divergierender Repräsentationen von der frühen Kindheit geprägt sein (vgl. Kap. 2.4). Jenseits dieser strukturell gegebenen Randbedingungen haben es Fachkräfte jedoch sehr wohl selbst in der Hand, ob sie die Gegebenheiten zugunsten eines stark motorisch fokussierten Angebotes nutzen oder eine eher stationäre Beaufsichtigung bevorzugen. Darüber hinaus gilt es zu bedenken, dass gegenüber dem stark platzgebundenen ersten Krippenjahr der Bewegungsradius sowie die Bewegungsgeschwindigkeit und -richtungen im letzten Krippenjahr eine große Vielfalt aufweisen:

Mit 2 Jahren läuft ein Kind sicher vorwärts, umgeht Hindernisse und kann auch schon einige Schritte rückwärtsgehen (z. B. beim Aufziehen einer angelehnten Tür). Es rennt in mäßigem Tempo, stürzt dabei noch gelegentlich; ein Schlusssprung ist meist möglich. Treppen werden je nach Steilheit überwiegend gelaufen, nicht geklettert, eher im Nachstell- als im Wechselschritt. (Seifert et al. 2017: 84)

Diese Fähigkeiten fordern eine Reihe von Entscheidungen seitens des frühpädagogischen Personals ein: Wie soll mit Treppen umgegangen werden? Wird das Kind an der Hand begleitet oder darf es alleine eventuell zu überwindende Treppen im Vorwärts- (hinauf) und Rückwärtsgang (hinunter) bewältigen? Wie geht man mit der Lust am Rennen der älteren Kinder um? Welchen Freiraum gesteht man zu, was wird untersagt?

So skizziert Garnier (2017: 177) die oft paradoxe Position der Zwei- bis Dreijährigen als "Große" in der Krippe, aber "Ganz-Kleine in der *Toute Petite Section* (TPS) der *École maternelle* (vgl. den Status in der Kindergartengruppe), die beispielsweise dazu führt, dass dasselbe Kind, dem in der Krippe nur der Zugang zu einer Kleinkindrutsche erlaubt wurde, auf dem Pausenhof der *École maternelle* völlig ohne Aufsicht oder Hilfestellung die Rutsche für die (Fast-schon-) Schulkinder erkundet. Auch der Umgang mit dem Rennen, der im Fall einer Kopräsenz von Läufern und Nicht-Läufern nicht selten dazu führt, dass die Jüngeren, die gerade einmal stehen können, umgerannt werden, kann dabei ganz unterschiedliche gewertet und behandelt werden. Während in der Krippe die Tendenz zu beobachten ist, dass eine schnelle Fortbewegung zugunsten der motorischen Entfaltung – in einem gewissen Rahmen – geduldet wird, bedeutet zumindest in Frankreich der Eintritt in die *École maternelle*, dass eine Eigenkontrolle erwartet wird und entsprechend bewegungsfreudige Aktivitäten – speziell in den Innenräumen – untersagt werden (Garnier 2017: 181–183). Die Aufforderungen „on ne court pas !“, „sans courir !“, „il est interdit de courir !“ machen dabei den Disziplinierungs- und Kontrollwunsch der Pädagogen offensichtlich, der in der französischen Krippe noch unter dem Deckmantel netter Koordinationsspiele für eine geregelte Fortbewegung der Kinder sorgen sollte. Hierbei bilden die Kinder, wenn sie zum Händewaschen oder zu Tisch gehen, hintereinanderstehend eine Reihe, bei der sie dem Vordermann die Hände auf die Schultern legen, um dann als "kleiner Zug" (*petit train*) unter gesanglicher Begleitung mit dem

entsprechenden Lied (*Roulez, roulez, petit train* oder *Le petit train*) in weitgehender Angleichung von Schrittgröße und -geschwindigkeit geordnet und übersichtlich den vorgegebenen Weg zurückzulegen. Diese Praktiken bedeuten einerseits bei häufiger Anwendung eine Einschränkung der freien Motorik, gleichzeitig machen sie sich jedoch das Phänomen der durch Musik verstärkten Bewegungs- und Gefühlssynchronisierung zunutze, die nicht nur für mehr Ordnung sorgt, sondern vor allem auf der emotionalen und behavioralen Ebene¹⁹ positive Effekte zeitigen kann. So konnten bereits in der Vergangenheit von Forschern (Kirschner/Ilari 2014; Kirschner/Tomasello 2010; vgl. Valdesolo et al. 2010) im Kontext der Bewegungssynchronisierung in Gruppen als Resultat eine größere Offenheit gegenüber anderen, Gefühle der Ähnlichkeit und Einheit mit den anderen, ein *Empowerment*, verbessertes prosoziales Verhalten und insgesamt positivere Gefühle nachgewiesen werden. Páez et al. (2015: 719–720) wiederum belegten in ihrer Longitudinalstudie ein erhöhtes Gefühl der Gruppenzugehörigkeit, der sozialen Integration, der Selbstwirksamkeit als Gruppe sowie ein größeres Glücksgefühl bei Menschen, die regelmäßig an entsprechenden bewegungssynchronisierenden Gruppenaktionen teilnehmen. Welche Strategie hier deutsch-französische Krippen wählen und ob die gewählte Herangehensweise von allen Teammitgliedern gleichermaßen überzeugt mitgetragen wird, wird damit zu hinterfragen sein.

Des Weiteren kann für die Körperkompetenz und Wahrnehmung des Kleinkindes im letzten Jahr seiner Krippenbetreuung eine zunehmende manuelle Fertigkeit attestiert werden:

Rechtshänder nutzen überwiegend die rechte Hand, Linkshänder meist noch beide Hände etwa gleich häufig. Das Kind baut Türme mit 5 oder mehr Bausteinen, blättert einzelne Seiten im Bilderbuch um und ist meist schon in der Lage, ein einfaches Durchsteckpuzzle zu bewältigen. Es finden sich erste Kenntnisse zum eigenen Körper (Bauch, Beine, Nase, Augen etc.). Es isst mit dem Löffel. Aktivitäten des Lebens nachzuahmen ist bevorzugter Spielinhalt. So werden Teddys gefüttert oder ins Bett gebracht, ein Kuchen im Sandkasten zubereitet und vorgeblich verspeist und derlei mehr. Im Spiegel oder auf Fotos erkennt sich das Kind. (Seifert et al. 2017: 84)

Auch hier stellt sich die Frage, ob die entsprechenden Fertigkeiten – beispielsweise mit Blick auf die bevorstehende Einschulung oder den Übergang in die Kindergartengruppe – als zu erreichende Zielvorgaben interpretiert und entsprechend nachdrücklich geübt und korrigiert werden oder ob die schnellere oder langsamere Entwicklung des Einzelnen als “natürlich” akzeptiert wird. In jedem Fall kann jedoch postuliert werden, dass beim Zwei- bis Dreijährigen Kind vor allem der Umgang mit Stiften, Knete und die Feinmotorik im Fokus der erzieherischen Angebote stehen werden.

¹⁹ Vacharkulksemsuk/Fredrickson (2012: 399) definieren *Behavioral synchrony* als Bewegungskoordination im Rahmen gemeinsam durchgeführter Aktivitäten, die durch Ähnlichkeit von Form, Art, Stil und rhythmischer Gestaltung der durchgeführten Bewegungen charakterisieren.

Ein letzter Meilenstein, der körperlichen Entwicklung, der hier vorgestellt werden soll, ist die Entwicklung der Blasen- und Darmkontrolle. Auch wenn hier der elternseitige Druck hin zu einer Benutzung des Töpfchens durch die Einführung von Einwegwindeln in den 70er-Jahren in Frankreich und Deutschland gleichermaßen deutlich gesunken und damit eine Sauberkeitserziehung ab dem ersten Lebensjahr unwahrscheinlich geworden ist (Largo/Jenni 2005: 6), gilt doch nach wie vor:

Die Sauberkeitserziehung kann im Krippenalltag zum Zankapfel werden, wenn unterschiedliche Kulturen aufeinandertreffen. Denn genauso wie die Erzieherinnen und Erzieher ihre Überzeugungen vom richtigen Weg hin zum windelfreien Kind haben, können Familien aus anderen Kulturen über ganz andere Überzeugungen verfügen. (Borke et al. 2011: 30)

Grundsätzlich sollte davon ausgegangen werden, dass frühpädagogischen Fachkräften beider Länder heutzutage bekannt ist, dass „inkonsequente, forcierte oder auf Bestrafung beruhende Praktiken der Sauberkeitserziehung“ (Schwentenius 2017: 176) nicht zielführend sind und durch entsprechend kindgerechtere Maßnahmen ersetzt werden müssen. Denn Mediziner halten unmissverständlich fest: „Das Alter, in dem die Kinder trocken und sauber werden, wird durch die individuelle Reifung bestimmt“ (Largo/Jenni 2005: 8). Dieser Grundsatz beantwortet jedoch noch lange nicht die Frage, ob das Sauberwerden tatsächlich als Anzeichen und natürliches Resultat einer physiologischen Reifung des Kindes (Stichwort: Selbstregulation) einfach abgewartet und dementsprechend erst gegen Ende des zweiten Lebensjahres als Teil der Autonomieentwicklung thematisiert wird – wie dies in der westlichen Mittelschicht heutzutage üblich ist – oder ob die enge körperliche Synchronisierung von erwachsener Bezugsperson und Kind – wie sie in verbundenheitsorientierten Kontexten Usus ist – einem frühen Training in Abhängigkeit von den Bedürfnissen des Erwachsenen Vorschub leistet (Schwentenius 2017: 176). Hinsichtlich der Förderlichkeit des einen oder anderen Erziehungsstils konnten Largo/Jenni (2005: 8) feststellen, dass die zwischen 12 und 24 Monaten feststellbare geringere Quote des Einnässens bei früher Sauberkeitserziehung allein auf das häufige, vom Erwachsenen ausgehende „Auf's-Töpfchen-Setzen“ zurückzuführen war und nicht etwa auf eine frühere Blasen-Darm-Kontrolle. Denn mit 36 Monaten hatten die selbstbestimmt sauber werdenden Kinder bereits den Rückstand mehr als aufgeholt und zwischen 48 und 60 Monaten hatte sich das Ergebnis hinsichtlich eines dauerhaften Trockenwerdens nivelliert. Dafür hatte das früh fremdbestimmte Training beim Kind zu geringer Selbstinitiative und einem deutlich verminderten Selbstwertgefühl geführt, während die selbstbestimmt und zur eigenen Befriedigung trockenwerdenden Kinder eine gute Eigeninitiative und ein starkes Selbstwertgefühl aufwiesen (Largo/Jenni 2005: 8).

Die in deutsch-französischen Krippen in Frankreich und Deutschland betreuten Kinder und Familien fallen in diesem Zusammenhang auf den ersten Blick in die Kategorie „westliche Mittelschicht“, so dass eine eher autonomiebetonte Sauberkeitserziehung zu erwarten wäre.

Wie diese Haltung jedoch zum Betreuungssystem des jeweiligen Landes passt, wird zu hinterfragen sein. Aus der Fachliteratur kann bereits an dieser Stelle festgehalten werden, dass auf französischer Seite Windeln, Schnuller und Schmusetier (*Doudou*) eindeutig dem Bereich der Babys und Kleinstkinder zugeordnet werden und folglich in der *École maternelle* keinen Platz mehr haben (Garnier 2017: 176). Die Beherrschung der Körperfunktionen, die ein Einnässen und Einkoten verhindern, wird dort obligatorisch vorausgesetzt. Die *éducation au pot* (sinngemäß: „Pöttchenerziehung“) gehört in die Krippe, *propreté* im Sinne eines Beherrschens des Toilettengangs wird als Eingangsvoraussetzung für den Schüler der *École maternelle* eingefordert (2017: 176; Gausssel 2014: 17). In Deutschland hingegen sollte „rückgreifend auf die Grundgedanken der Bildungsprogramme, bei der Sauberkeitserziehung ein an der Forderung der Autonomie der Kinder orientiertes Verhalten der pädagogischen Fachkräfte im Mittelpunkt“ (Schwentenius 2017: 176–177) stehen. Dass dennoch entsprechend analoge Erwartungen und strenge Einstellungen hinsichtlich einer sicheren Sauberkeit mit drei Jahren auch in deutschen Kindergartengruppen nicht fehlen, beweisen Studien wie die von Tichy (2018: 81), die aufzeigen, dass abwertende Kommentare wie „Warum hast du nicht rechtzeitig Bescheid gesagt? Wie lange willst du denn noch Windeln tragen?“ gegenüber gerade trocken gewordenen Kindern noch immer nicht der Vergangenheit angehören.

Wie hier der systemische Zeitdruck durch den seit 2019 obligatorischen und bereits zuvor *de facto* flächendeckenden Besuch der *École maternelle* ab 3 Jahren die Abläufe in den Strukturen auf französischer Seite determiniert und welche sozialisierungsbedingten oder individuellen Orientierungen der Fachkräfte zu diesem Thema den Umgang mit der Sauberkeitserziehung regeln, sollte die vorliegende Feldstudie daher ebenfalls aufzeigen. Dies ist umso notwendiger, da hier nicht nur potentielle Spannungen in binationalen Teams vorherzusehen sind, sondern auch die Erziehungspartnerschaft zwischen Fachkraft und Eltern sowie ein kongruentes Aufwachsen der Kinder durch entsprechend divergente Erwartungshaltungen gefährdet wird. Dass hier eine Liebe zur Sprache und Kultur der Fachkraft entstehen soll, die von den familiären Normen abweichende Anforderungen durchzusetzen sucht, ist kaum vorstellbar. Entsprechende unterschwellige Spannungen sollten folglich sowohl im Sinne der psychischen Gesundheit des Kindes als auch vor dem Hintergrund der angestrebten frühkindlichen Bilingualität²⁰ vermieden werden.

2.2.2 Psychoaffektive Entwicklung

Die Trennung zwischen der rein rational-logisch gedachten kognitiven und der als schwer greifbar und irrational konzeptualisierten affektiven Auseinandersetzung mit der Welt ist eine

²⁰ Zur Wahl des Terminus *Bilingualität* anstelle der verbreiteteren Variante *Bilinguismus/Bilingualismus* s. Kap. 2.5.1.

rein westliche Dichotomie (Besnier 1990: 320). Die Neurowissenschaft ebenso wie andere Disziplinen haben mittlerweile längst erkannt, dass Emotion und Kognition höchstens als zwei polare Bereiche auf einem Kontinuum, besser jedoch noch als nebeneinanderliegende Funktionalitäten zu denken sind, die sich lediglich in dem höheren oder niedrigeren Automatisierungsgrad unterscheiden (Pessoa 2019: 2, Figure 1). Die Opposition von Kognition wäre demnach nicht die Emotion, sondern der vollautomatisierte Reflex (Adolphs 2017: 25). Lernen und Kognition können damit nicht gedacht werden, ohne nicht auch im selben Atemzug die Emotionen zu berücksichtigen, denn Affekt ist selbst aus neurolinguistischer Sicht intrinsischer Bestandteil von Kognition (Schumann 1994: 232): „We Feel, Therefore We Learn“ lautet daher auch das Motto bzw. der Titel des Artikels von Immordino-Lang/Damasio (2007)²¹ und es darf dementsprechend davon ausgegangen werden, dass es in den hier folgenden Teilkapiteln zu entsprechend häufigen Überschneidungen kommen wird, auch wenn jeder Abschnitt einem der beiden Informationsverarbeitungssysteme des Menschen und dessen Entwicklung in der frühesten Kindheit sein Hauptaugenmerk widmet.

Darüber hinaus sind sich Forscher heutzutage einig, dass die Wahrnehmung primärer Gefühlsregungen wie Freude, Überraschung, Trauer, Angst und Ekel zwar auf physiologischer Ebene universell ist – inklusive der dazu gehörenden Gesichtsausdrücke (Ekman/Friesen 1976; Sprengelmeyer et al. 2002)²² und mancher prototypischer Laute (Pavlenko 2005: 48) –, ihr Erleben, Klassifizieren und Kommunizieren (oder eben nicht) jedoch zutiefst von kulturellen Gewohnheiten und Erwartungsmustern gesteuert wird (Dewaele/Pavelescu 2019: 2; vgl. Gebauer et al. 2017: 11; Lim 2016: 106; Peña-Sarrionandia et al. 2015)²³. Beispielsweise kann es ausschlaggebend für die frühkindliche Emotionserkennung sein, ob eine Kultur als Ausdruck von Freude zahniges Lächeln akzeptiert oder nicht. Babys, die an das Zeigen der Zähne im Kontext von Freude gewohnt sind, erschreckt auch das wütende (zahnige) Gesicht zunächst nicht, während eine Habituation an ein Lächeln mit geschlossenem Mund dazu führt, dass der Säugling bereits ein zahniges Lächeln als Wutgebärde interpretieren und dementsprechend Stress empfinden kann (Caron et al. 1985). Mauss konstatiert hier sogar einen obligatorischen Ausdruck von Gefühlen, „[une] expression obligatoire des sentiments“ (Le Breton 2004: 5), mit deren Hilfe sich das Individuum überhaupt erst den Erwartungen und dem Verstanden-Werden seiner Gruppe zugänglich machen kann. Es ist daher davon auszugehen, dass die neuronalen Reizleitungen zunächst beim Neugeborenen überall auf der Welt in derselben Art und Weise funktionieren und erst über den Mechanismus des *Perceptual Narrowing* (Schwarzer/Degé 2014a: 107–108), also

²¹ Vgl. Stern (1983: 386), der schon im letzten Jahrhundert darauf hinwies, dass beim Sprachenlernen die affektive Komponente mindestens ebenso wichtig, oft jedoch sogar noch wichtiger als die kognitiven Fähigkeiten sind.

²² Vgl. auch Alonso-Arbiol et al. (2006) zum Baskischen bzw. Smiley/Huttenlocher (1989).

²³ Zur doppelten Natur der Emotionen vgl. auch Rimé (2005: 42), Kwapisz-Osadnik (2017), De Leersnyder et al. (2013) und Le Breton (2004).

der zunehmenden Eingrenzung und funktionalen Modellierung der zunächst noch unspezifisch reizbereiten Rezeptoren und Erregungsmuster an eine bestimmte Lebensumwelt angepasst werden.

Die langsame Entwicklung der synaptischen Netzwerke, insbesondere der Informationskanäle in den lern- und emotionsrelevanten Hirnregionen, birgt für die intellektuelle und sozio-emotionale Entwicklung des Kindes Vor- aber auch Nachteile. Der Vorteil liegt darin, daß wir unser Gehirn optimal an den jeweiligen Lebensraum, in dem wir aufwachsen, anpassen können, und damit die für das Überleben essentiellen Lern- und Denkkonzepte sowie Verhaltensstrategien entwickeln können. [...] Der Nachteil dieser ausgeprägten Veränderbarkeit des kindlichen Gehirns liegt wiederum darin, daß sich das Gehirn ebenso auch an negative (oder fehlende) Umwelteinflüsse anpaßt. Defizitäre Elternhäuser und mangelhafte Schulsysteme wirken sich zwangsläufig auch auf die Hirnentwicklung aus, sie verhindern quasi die Optimierung des Gehirns und können langfristig nahezu irreversible funktionelle Defizite im heranwachsenden Gehirn hinterlassen. (Braun/Stern 2007: 7)

Umgekehrt konnte durch den Wechsel in eine entsprechend anregende affektive Nische bei Kindern von Müttern mit post-traumatischer Störung bzw. rumänischen Waisenkindern mit pseudo-autistischen Symptomen die begonnenen fronto-limbische Atrophie nachweislich gestoppt und eine beachtliche kompensatorische Synapsenbildung in Gang gesetzt werden, die den defavorablen Entwicklungsverlauf maximal verringern konnte, auch wenn das Verbleiben einer Gedächtnisspur nicht verhindert werden (Cyrulnik 2009: 96–98, 2012: 17–18). Will hier die frühkindliche institutionelle zweisprachige Betreuung ihrer Verantwortung jenseits der Sprachförderung gerecht werden, stellt sich zum einen die Frage, was man über die Grundlagen der psychoaffektiven Entwicklung des Säuglings und Kleinstkindes wissen muss, um optimale Lernumwelten bieten zu können. Zum anderen, und dieser Aspekt ist vielleicht noch viel wichtiger, wird zu klären sein, welche divergenten Schlüsse französische und deutsche Praktikerinnen und Forschende aus den weitgehend gleichen wissenschaftlichen Erkenntnissen ziehen, da die so gewonnenen abweichenden und teils sogar unversöhnlichen Handlungsempfehlungen und -vorgaben schnell im Feld zur Doktrin und damit zu scheinbar unüberwindlichen Positionen werden können.

2.2.2.1 Terminologische Vorüberlegungen: (Kern)Affekt – Emotion – Gefühl

Zunächst kann man mit Scherer (2005: 697) konstatieren, dass es für das Konzept der Emotionen ebenso wenig wie für die benachbarten Begriffe "Gefühl" und "Affekt" disziplinübergreifend gültige Definitionen gibt. Zur terminologischen Klärung des Konzepts der psychoaffektiven Entwicklung kann jedoch festgehalten werden, dass unter dem Oberbegriff des Affekts oder der affektiven Zustände (*affective states*) nach Gross (2015: 2–3) mindestens drei unterschiedliche Arten semi-flexibler Reizverarbeitungsprogramme (Pessoa 2019: 2) subsumiert werden können. Es sind dies:

- a) stark reflexhafte, im Moment verhaftete und auf dem Weg der kurzen Reizschaltung²⁴ verarbeitete Stressreaktionen (*stress responses*) als Antwort auf eine belastende Umwelt;
- b) ebenfalls ephemere²⁵, jedoch bereits ins Bewusstsein gedrungene und dort als Freude, Wut, Angst etc. kategorisierte und als kausal verstandene Gefühle oder Emotionen (*emotions*);
- c) länger anhaltende Stimmungen (*moods*), die zwar durch einen Umweltreiz ausgelöst worden sein können, jedoch nicht als kausal verursacht wahrgenommen werden, dafür jedoch ihrerseits die Wahrnehmung der Umwelt nachhaltig färben.

Zur Gleichsetzbarkeit oder Unterscheidungsnotwendigkeit von *Emotionen* und *Gefühlen* sei mit Kain (2020: 258) an das Konzept der Kernaffekte (*core affects*) von Russell/Barrett (1999) erinnert, „die die elementarsten bewusst zugänglichen affektiven Zustände (sowie ihre neurophysiologischen Substrate)“ beschreiben. Sie müssen daher als „Herzstück‘ jeder emotionalen Episode“ (Kain 2020: 258) erst bewertet und versprachlicht worden sein, um als *Gefühl* wahrgenommen und bearbeitet werden zu können. Psychologischen Emotionstheorien zufolge sind Emotionen damit „ein Konstrukt von situativ bedingten Wahrnehmungen und Erfahrungen, geprägt durch komplexe neurobiologische Wechselwirkungen und spezifische neuronale Prozesse“ (Kain 2020: 257), die erst durch kognitive Prozesse im präfrontalen Cortex zu *Gefühlen* aufbereitet werden. Dieser Sicht widerspricht hingegen die Theorie der konstruierten Emotion nach Barrett (2017), die davon ausgeht, dass die Emotion bereits das Interpretationsergebnis der Verarbeitung gefühlter Eindrücke ist. Eine Versöhnung beider Ansätze würde hier beispielsweise die Modellierung nach Papez/LeDoux liefern, der zufolge

[e]in emotionales Erlebnis entsteht, wenn die im Kortex wahrgenommenen Reize und aktivierten Erinnerungen sowie die subkortikalen Informationen im cingulären Kortex miteinander interagieren (LeDoux, 1998). Eine Emotion kann somit entweder über einen subkortikalen Weg oder über einen kortikalen Weg ausgelöst werden. (Siebert 2002: 11) (LeDoux 1998)

²⁴ Die kurze Reizschaltung (vgl. Mikolajczak 2020b: 28) verweist auf den „schnellen subkortikalen (thalamo-amygdaloiden) Verarbeitungspfad“, bei dem die sensorische Information direkt vom Thalamus „zum Nukleus lateralis der Amygdala weitergeleitet“ wird (Siebert 2002: 14–15).

„Über intraamygdaloide Verschaltungen erreichen die Informationen den Nukleus basalis und den Nukleus basalis accessorius, wo sie mit Input aus anderen Hirnregionen zusammengeführt werden [...]. Die integrierten Informationen werden zum Nukleus centralis übermittelt, dem primären Output-System der Amygdala, das u.a. als Schnittstelle zum motorischen System fungiert [...]. Die Amygdala ist somit zwischen das sensorische System, welches emotionale Reize übermittelt, und das motorische System, das emotionale Reaktionen kontrolliert, geschaltet.“ (Siebert 2002: 15)

Hier finden die Aktivierungen jedoch ohne die Möglichkeit einer bewussten Verstärkung oder Inhibition statt. Damit ist bei dieser Reizleitung die Kontrollfunktion des Cortex außer Kraft gesetzt, der bei dem langen „kortikalen (thalamo-cortico-amygdaloiden) Verarbeitungsweg“ (Siebert 2002: 16) in den primären sensorischen Kortices und den nachgeschalteten sensorischen Assoziationskortices für eine Vorverarbeitung der dort zusammenlaufenden Informationen sorgt. Der Empfang des entsprechend veränderten Inputs in der Amygdala und die daran anschließende erneute Projektion zurück zu den primären sensorischen und Assoziationskortices sorgt für ein iteratives Rückkopplungssystem, das der Amygdala erlaubt, „die wahrgenommenen Reize bereits zu bewerten und so für eine Modulierung der Umweltwahrnehmung und Reizantwort zu sorgen“ (Siebert 2002: 16).

²⁵ Vgl. auch die Definition von Garreau (2009: 15): „Nous définissons l’émotion comme un état affectif dans lequel se trouve un individu à un moment donné.“

In der vorliegenden Arbeit soll nun mit Blick auf das mehrheitlich vorsprachliche Alter der betreuten Kinder davon ausgegangen werden, dass die Erregungspotenziale, die durch äußere (Umweltreize) oder innere (Körperreize) Vorgänge aus den sensorischen Regionen gemeldet und im Gehirn weiterverarbeitet werden, zunächst einen *affektiven Zustand* erzeugen. Dieser begründet eine *emotionale Episode*, sobald er als *Kernaffect* in das Bewusstsein des fühlenden und reizverarbeitenden Organismus dringt. Die Wahrnehmung der entsprechenden Reiz-Informationslage im Sinne eines “Hoppla – ich fühle da etwas jenseits der Basisfunktionen wie Hunger, Durst oder Müdigkeit, und das empfinde ich als gut/schlecht bzw. aufregend/lähmend” würde dann bereits eine *Emotion* darstellen, die mit entsprechenden Verbalisierungen – hörbar oder unhörbar – als ein bestimmtes *Gefühl* kategorisiert und bearbeitet werden kann (s. Abbildung 1).

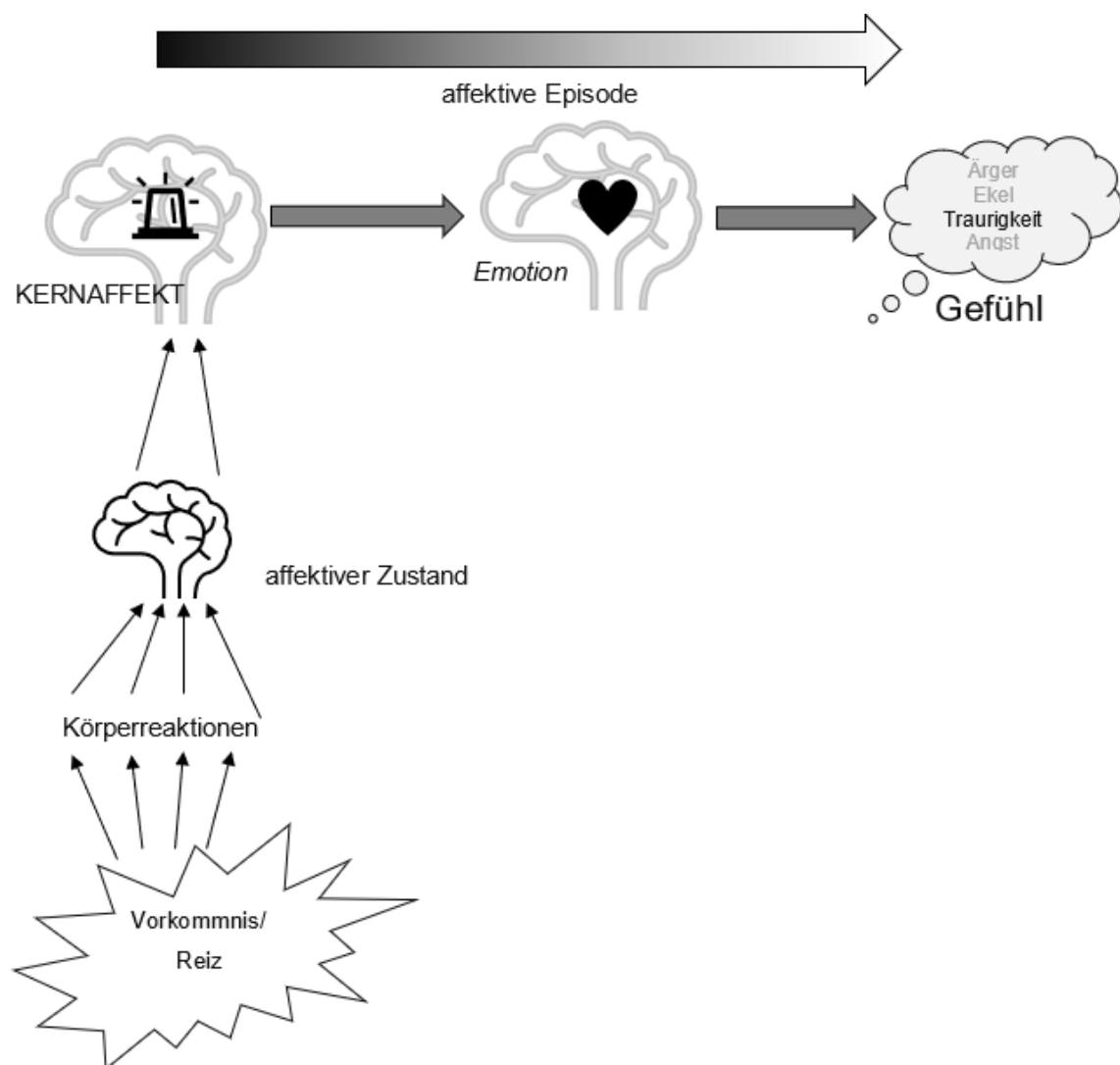


Abbildung 1: Etappen der affektiven Episode: Kernaffect - Emotion - Gefühl (eig. Darstellung)

Da die Verbalisierung letztlich nur der extern nachvollziehbare und ab einem gewissen Alter auch intern bewusst vollzogene Akt der Greifbarmachung ist, wir jedoch nicht nachvollziehen können, in welcher Granularität bereits das Bewertungssystem des Kleinkindes arbeitet, soll

hier der Unterschied zwischen *Emotion* und *Gefühl* aufrechterhalten werden. Die frühpädagogischen Fachkräfte können damit zwar über ihre eigenen *Gefühle* sprechen, mit Blick auf das Kleinkind gehen wir jedoch zunächst von einer Verbalisierung der (supponierten) Emotionen des Kindes aus (Feig 2020c: 2-3 sowie die *Axes* 4, 5 und 6 des *Octogone*) (vgl. Abbildung 22, S. 193). In jedem Fall ist mit Russell (1991: 427) davon auszugehen, dass genau diese kognitive Aufbereitung, die in Form einer Zuweisung von sprachlichen Etiketten dem Individuum erfahrbar wird²⁶, für die kulturelle Prägung des Emotionserlebens verantwortlich und folglich im Rahmen der zweisprachigen Erziehung besonders zu bearbeiten sein wird.

Angesichts der hier reflektierten Positionen und Erkenntnisse wird im Weiteren eine eklektische Arbeitsdefinition benötigt²⁷, die trotz Berücksichtigung neurowissenschaftlicher Erkenntnisse keine statische Lokalisierung von Emotionen als Zuweisung emotionaler Prozesse zu festen Gehirnregionen anstrebt (Mikolajczak 2020b: 26; vgl. Pessoa 2019: 3), sondern in Anlehnung an Forscher wie Lajante/Droulers (2013: 174, 176) und Grandjean et al. (2008: 485) die Dynamik, zeitliche Begrenztheit und umfassende Beteiligung kognitiver, motivationaler, physiologischer (Stichwort: Interozeption²⁸) und motorischer Netzwerke erkennt und Emotionen in ihrer Umweltbedingtheit als Evolutions- und Sozialisierungsprodukt versteht (Feig 2020c).

Emotion wird damit

als Einbettung der Wahrnehmungen in ein Gewebe aus Bedeutungen und Haltungen [verstanden], die gleichzeitig die Art sie zu äußern und sichtbar zu machen prägen. Die Emotion ist sozialer Ausdruck, der an besondere moralische Bedingungen und die dem Individuum ganz eigene Sensibilität gebunden ist. Sie ist nicht spontan, sondern rituell organisiert, als solche erkannt und den anderen mitgeteilt, sie aktiviert ein Vokabular und Diskurse [eig. Übersetzung; É.F.]. (Le Breton 2004: 4)²⁹

Unter der psychoaffektiven Entwicklung des Kindes wird folglich das Feintuning des multimodalen Reizverarbeitungsprogramms für Emotionen zu verstehen sein, d.h. für eben jene Wahrnehmungen des Individuums, die als sozial-interaktive (Individuum-Umwelt) (Mesquita/Boiger 2014)³⁰ und das permanente Zusammenspiel der verschiedenen Hirnareale

²⁶ Für das Bild der Wörter als Etiketten für das affektiv wahrgenommene vgl. auch Niedenthal et al. (2004: 290) bzw. Oatly/Johnson-Laird (1987).

²⁷ Für eine entsprechend umfassende Konzeption von Emotionen vgl. auch Frenzel/Götz/Pekrun (2009: 207, Abb. 9.1).

²⁸ Für die verschiedenen Datenquellen bei der Wahrnehmung von Emotionen s. auch Scherer (2000: 86–87).

²⁹ Im Original: „[L'émotion] s'inscrit [...] à la première personne au sein d'un tissu de significations et d'attitudes qui imprègne simultanément les manières de la dire et de la mettre physiquement en jeu. Elle est donc une émanation sociale rattachée à des circonstances morales et à la sensibilité particulière de l'individu. Elle n'est pas spontanée, mais rituellement organisée, reconnue en soi et signifiée aux autres, mobilise un vocabulaire, des discours.“

³⁰ Für die doppelte Natur der Gefühle, die stets eine intrapersonelle/individuelle und eine interpersonelle/soziale Komponente beherbergt, vgl. beispielsweise auch Mikolajczak (2020a: 7), Zur sozialen Bedingtheit von Emotionen vgl. in den letzten 10 Jahren die Arbeiten von Forschern wie Halberstadt (2001), Pavlenko (2008b: 150) und Halberstedt et al. (2001) sprechen sogar direkt von affektiver Sozialkompetenz (*affective social competence*).

berücksichtigende (Morawetz et al. 2020), integrative³¹ Vorgänge zu denken sind. Im Mittelpunkt des Interesses stehen damit im vorliegenden Kapitel die Determinanten, die diese Prozesse steuern und dafür sorgen, dass neben den typisch menschlichen Emotionserfahrungen und -mustern (*experience expectance mechanism*) auch individuelle Erlebnisse und Prägungen (*experience dependent component*) (vgl. Leppänen/Nelson 2009: 6)³² im Rahmen der plastischen Hirnentwicklung integriert werden. Ergänzt wird dieser Fokus um die Frage nach den Auswirkungen der entsprechenden Prozesse auf der behavioralen Ebene.

2.2.2.2 Zugriffsmöglichkeiten auf frühkindliche Affekte und Emotionen

Um nun Auskunft darüber geben zu können, welche Emotionen Säugling und Kleinkind (10 Wochen bis 3 Jahre) bereits erkennen und wie sie damit umgehen, sollen hier kurz die Zugriffsmöglichkeiten vorgestellt und mit Blick auf die Zielgruppe bewertet werden. Eine non-invasive Annäherung an die Emotionen einer anderen Person ist der Zugang über die kognitive Bewertung (*cognitive appraisal*). Denn auch wenn Emotionen *stricto sensu* keine sprachlichen Konzepte sind, so sind sie doch vornehmlich durch die Sprache zugänglich (Ortony et al. 1999: 8). Die folglich in der Forschung mit älteren Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen etablierte Methode der Selbstbewertung (*self-report*) (Ortony et al. 1999: 9) muss jedoch mit Blick auf die frühe Kindheit direkt ausgeschlossen werden (Thompson/Meyer 2007: 252)³³. Als nächster Annäherungsversuch auf der interindividuellen Ebene (*between-individual level*) (Mauss et al. 2005: 177) ist das Relais der Verhaltensbeobachtung zu nennen, das sämtliche wahrnehmbaren Reaktionskanäle oder *output systems* (Bradley, Lang 2002: 244) zu integrieren sucht. Dieser Ansatz erscheint besonders pertinent, bedenkt man mit Forschern wie Damasio (2006: 163) oder Mauss et al. (2005: 185), dass Fühlen und Handeln zwei von Geburt an miteinander verwobene neuronale Schaltkreise sind (Siebert 2002: 18–19, 24), die vor dem allmählichen Erwerb der Kontrolle bzw. Selbstregulierung durch Sprache (Bradley/Lang 2002: 243) für eine weitgehend ungefilterte Umsetzung der Reize von innen nach außen sorgen. Ochsner/Gross (2007: 88) gehen dementsprechend davon aus, dass in der Ontogenese des Menschen zunächst die automatisierten Bottom-up-Prozesse (Reflexe, Selbsterhaltungsmechanismen) ausgeprägt werden, um nachfolgend durch die regulierenden Top-down-Prozesse ergänzt und verfeinert zu werden (vgl. Ochsner/Gross 2007: 89–90)³⁴.

³¹ Der Begriff der Integrativität zur Beschreibung der notwendigerweise multilokalen Beteiligung verschiedener Hirnareale im Fall affektiver Zustände stammt von Pessoa (2019: 3) und legt den Fokus auf die Gleichzeitigkeit und vor allem Gleichrangigkeit der beteiligten Areale, die der in der Vergangenheit herrschenden Höherbewertung primär an kognitiven Prozessen beteiligter Gehirnregionen eine explizite Absage erteilen soll.

³² Die Termini *experience expectant* vs. *experience dependent* stammen von Greenough et al. (1987).

³³ Zur grundsätzlichen Schwierigkeit der introspektiven Definition von Emotionen wird daneben Gebauer et al. (2017: 9) Recht zu geben sein, wenn sie schreiben: „Wenn wir glauben, Emotionen seien uns einsichtig, unser Inneres sei uns transparent, unsere emotionale Dynamik verständlich, täuschen wir uns jedoch über uns selbst.“

³⁴ Vgl. hierzu auch Micolajczak (2020b: 28–29).

Alles was dabei ausgehend von entsprechend eindeutig identifizierbaren emotionsauslösenden Reizen an Zustandsveränderungen beim Kleinkind sichtbar, hörbar, fühlbar und riechbar nach außen dringt (Feig 2020c: 4), wird daher im Rahmen der Beschreibung der psychoaffektiven Entwicklung des Kindes systematisiert und auf seine Pertinenz für den beschriebenen Gegenstand hin überprüft. Dabei gilt mit Klann-Delius (2016: 33), dass bis zum 3. Lebensjahr der mimische Ausdruck (s. Abbildung 1)

[e]in relativ stabiler Index des Gefühlszustandes ist [...] [Fettdruck i.Orig.]. Danach erwerben Kinder die Fähigkeit, den mimischen Ausdruck gemäß kulturellen Normen oder elterlichen Erwartungen zu verändern, d.h. die mimischen Displays zu überspitzen oder zu minimieren, sie zu neutralisieren oder das erlebte Gefühl durch einen anderen mimischen Ausdruck zu maskieren. (2016: 33)



Abb. 2.2:
Gesichtsausdrücke
eines Babys (aus
Luef/Peltzer-Karpf
2013; mit freund-
licher Genehmi-
gung der Autorin)

Abbildung 2: Mimische Ausdrücke eines Babys (Klann-Delius 2016, S. 33)

Ergänzt werden können diese Einsichten zu den frühkindlichen Affekten auf dem *within-individual level* (Mauss et al. 2005: 177) in den ersten Lebenswochen und Monaten über die Zugänge, die uns die Labortechnik bietet. So ermöglichen uns entsprechende Methoden, physiologische Parameter wie die Herzfrequenz (Lajante/Droulers 2013: 174–175) oder die elektrodermale Reaktivität (RED) (Grapperon et al. 2012: 150) bzw. Aktivität (EDA) (Lajante/Droulers 2013: 175) zu messen und über funktionelle Magnetresonanztomographie (fMRT)³⁵ die neuronale Aktivität und den Oxygenierungsgrad des Blutes im Hirn messbar und

³⁵ Manche Autoren benutzen auch den Anglizismus fMRI (*Functional magnetic resonance imaging*).

damit interpretierbar zu machen (s. beispielsweise Celeghin et al. 2017; Cromwell et al. 2020; Stefanova et al. 2020; Williams et al. 2020)³⁶. Sonogramme wiederum liefern wertvolle Hinweise auf die auditive Seite von Emotionen (Fontaine et al. 2007: 1051–1054), die gerade im Bereich der kulturvergleichenden Auseinandersetzung mit affektiven Zuständen besondere Bedeutung erlangt (Chronaki et al. 2018) und von Forschern wie Scherer (2000), Bänziger et al. (2001), Bänziger/Scherer (2005), Moulin (2004: 156), Abitbol (2005), Ringeval (2011), Devillers et al. (2014: 129), und Prat (2013: 29–30) eingehend untersucht wurden. Die nachfolgende Darstellung der psychoaffektiven Entwicklung in den ersten Jahren wird sich folglich primär aus Studien aus den letztgenannten Forschungsbereichen speisen.

2.2.2.3 Entwicklungsetappen

Allgemeine Aspekte

Zur Entwicklung der emotionsverarbeitenden neuronalen Netzwerke sowie zum Erwerb angemessener Regulations- und Antwortverhalten im Sinne einer affektiven Sozialkompetenz beim Kind (Halberstadt et al. 2001) ist festzuhalten, dass Emotionserkennung (*detection*), Emotionsdifferenzierung (*discrimination*) und Emotionsidentifizierung (*recognition*) zusammen ein dreistufiges Lernprogramm in der frühen Kindheit bilden (Heck et al. 2018), in dem die einzelnen Bereiche eng miteinander verzahnt sind. Die hier vorgeschlagene Entwicklungschronologie spiegelt damit lediglich die graduell wachsende Sichtbarkeit und Messbarkeit der entsprechenden sozialen Kompetenzen wider. In welchem Tempo die einzelnen Fähigkeiten entwickelt werden, soll nachfolgend skizziert werden. Vorab kann jedoch schon auf Grundlage der Studien von Luo et al. (2013) und Zhang et al. (2014) aus einer generalisierenden Perspektive darauf verwiesen werden, dass auch die Verarbeitung von emotionsrelevanten Informationen auf Grundlage der Wahrnehmungskanäle des Körpers in einer gegebenen Situation als dreistufiger Prozess abzulaufen scheint, der in der Bewertung kindlicher Reaktionen jenseits von kulturellen Prägungen Relevanz entfalten könnte. Es handelt sich dabei erstens um die Filterung nach dem Kriterium der Gefährlichkeit – bei priorisierter Verarbeitung von (potenziell) gefahrindizierenden Wörtern oder Gesichtern –, zweitens um die Filterung nach dem Kriterium der Emotionalität – mit Priorisierung von Emotionswörtern³⁷ und emotionalen Gesichtsausdrücken –, und drittens die Filterung nach dem emotionalen Gehalt des empfangenen Reizes, bei dem schließlich die Unterscheidung zwischen positiven und negativen Wahrnehmungsinhalten stattfindet (Zhang et al. 2014: 1).

³⁶ Für ein innovatives und robustes Multifaktormodell von Emotionen auf Grundlage physiologischer Parameter v. Shu et al. (2018).

³⁷ Zur Partikularität der Verarbeitung emotionaler Wörter gegenüber neutralen Wörtern, die sowohl eine schnellere Verarbeitung als auch Differenzen in der Kategorisierung und Memorisierung impliziert, vgl. auch Gobin et al. (2017: 2).

Mit Blick auf eine bilingual-bikulturelle Betreuung wirft dies die Frage auf, ob in einer der beiden ko-präsenten Sprachen eventuell filterrelevante Wörter grundsätzlich früher in der Satzstruktur auftreten oder in der situationsgebundenen, markierten Sprachverwendung durch Linksdislokation so vorgezogen wird, dass die verhaltenssteuernde Information etwas früher erwähnt wird als in der Partnersprache. Wäre dies der Fall, könnten Diskrepanzen in der Effizienz von Aufforderungen oder Warnungen nicht nur individuell oder durch einen bestimmten pädagogischen Ansatz begründet sein, sondern unter Umständen auch durch abweichende neurologische Verarbeitungsgeschwindigkeiten und -mechanismen, bei denen eine stark implizite, Gefühle verbergende Sprachkultur oder auf Höflichkeit bedachte Sprechmuster eine längere Verarbeitungszeit in der Situation und eine spätere Erkennungskompetenz beim Kleinkind mit sich bringen könnte.

Postnatale Phase und die ersten 3 Monate

Die Fähigkeit von Neugeborenen, relationale Emotionen zu „spiegeln“ bzw. intentional zu kommunizieren, wird durch die angeborene neurobiologische Bereitschaft der IMF (*Intrinsic Motive Formation*) und des EMS (*Emotional Motor System*) gewährleistet. Die kindliche Antizipation eines emotional antwortenden Anderen ist dadurch pränatal psychophysiologisch angelegt. (Lüdtke 2006: 162)

Leppänen/Nelson (2009: 5) konstatieren darüber hinaus, dass die Kernkomponenten der emotionsverarbeitenden Netzwerke (speziell die Amygdala) bereits ab Geburt funktionsbereit sind. Dadurch kann auch der Ausbau der Verschaltungen mehr oder weniger direkt nach Geburt beginnen, selbst wenn die Leistungsfähigkeit dieser Netzwerke erst im Laufe der postnatalen Entwicklung an Kraft gewinnt. Dabei hilft das angeborene Interesse für Gesichter und die Veränderung von Gesichtsausdrücken (Leppänen/Nelson 2009: 4)³⁸, da dieses Verhalten dafür sorgt, dass der Säugling vom ersten Lebenstag an den stetigen Blickkontakt mit der sich kümmernden erwachsenen Person sucht und anhand ihrer Mimik und Reaktionen die Informationen abholt, die für die Steuerung des eigenen Verhaltens notwendig sind (Bayet et al. 2014: 469). Zu diesem Zweck arbeiten Amygdala und orbitofrontaler Cortex nicht nur in reziproker Abstimmung zusammen, sondern sie spiegeln auch Erregungspotenziale in die Bereiche der visuellen Verarbeitung zurück, wodurch eine Modifizierung der Wahrnehmung durch Retrokontrolle möglich wird (Poncet 2019: 13). Die weitere Vernetzung mit Neocortex und Hippocampus schaltet darüber hinaus die Erinnerung hinzu, so dass nach und nach komplexe Bewertungsmechanismen auf Grundlage memorisierter Emotionserfahrungen und (Prä)Kategorien wirksam werden können. Die Vernetzung mit dem somatosensoriellen Cortex und dem insulären Cortex der rechten Hemisphäre schließlich aktiviert im Fall von

³⁸ Für eine detaillierte Erklärung der Verarbeitungsprozesse bei Wahrnehmung emotionaler Gesichtsausdrücke vgl. Poncet (2019: 11–14).

Ekelgesichtern die entsprechenden Reizleitungen beim wahrnehmenden Individuum, so dass hier – wie im Fall der Spiegelneuronen – die wahrgenommene Emotion dem wahrnehmenden Organismus real erfahrbar wird. Diese Mechanismen der emotionalen Ansteckung (frz.: *contagion émotionnelle*/engl.: *emotional contagion*) sind bereits innerhalb des ersten Lebensjahres partiell operativ (Poncet 2019: 13). Dies liegt daran, dass die Spiegelneuronen nicht nur eine motorische Mimesis im Sinne einer oberflächlichen Nachahmung leisten, sondern tatsächlich dieselben Erregungspotenziale erzeugen, die im Fall der eigenen Reizung gezündet würden (Rizzolatti et al. 1996: 131), sobald das extern Wahrgenommene vom wahrnehmenden Organismus als relevant bewertet wird (Schwarzer/Degé 2014b: 98). Dieser Effekt der inneren Abbildung wurde bereits von Meltzoff et Moore unter dem Begriff des *active-intermodal-mapping* (AIM) (Elsner 2014: 314) antizipiert und als ausschlaggebend für die Fähigkeit erkannt, sich in andere hineinfühlen zu können (Elsner 2014: 326; Rizzolatti et al. 2014). Damit steuern sie nicht nur die Entwicklung der soziokognitiven Fähigkeiten des Kleinkindes (Rizzolatti/Fabbri-Destro 2008), sondern das gesamte intuitive Verstehen der Emotionen eines anderen Menschen (Ittel et al. 2014: 349), die Empathie sowie die Ausbildung der *Theory of mind* als Fähigkeit, sich in das Denken anderer hineinzusetzen (Gallese 2001; Linkovski et al. 2017: 104).

Zu Beginn dieser halb-automatisierten Emotionsverarbeitung beim Kleinstkind konnte dabei eine besondere Fokussierung auf positive Gesichter aus der Primärkategorie "Freude" nachgewiesen werden, die sich auch darin ausdrückt, dass der Säugling bereits im 2./3. Lebensmonat beginnt, ein Lächeln ebenfalls mit einem Lächeln zu beantworten (Davidson et al. 2015: 312). Dies könnte wiederum erklären, warum die Freude auch die Basisemotion ist, die bereits nach wenigen Monaten sicher erkannt wird (2014: 469). Ob es sich hierbei allerdings um eine reine Verarbeitungsleistung visueller Reize handelt, muss noch infrage gestellt werden, weisen doch die Forschungen von Bayet/Pascalis/Gentaz (2014: 469) darauf hin, dass die optischen Signale zumeist eingebettet in multimodale Interaktionen auftreten, von denen die prosodischen, also akustischen Informationsanteile die deutlich ausschlaggebendere Dekodierungshilfe darstellen³⁹. So konnten Cheng et al. (2012: 1417) mithilfe der gemessenen ereigniskorrelierten Potentiale (EKP) „als die Aktivität einer verhältnismäßig kleinen, synchron entladenden Neuronengruppe“ (Eschrich 2006: 9) aus Anlass exogener oder endogener Reize nachweisen, dass Neugeborene ab den ersten Tagen ihres Lebens dazu in der Lage sind, zwischen emotionalen (exogenen Komponenten) und rein stimmlichen Äußerungen (endogenen Komponenten) einer gesprochenen Silbenfolge zu

³⁹ Die anfängliche Priorität des Gehörs gegenüber dem Sehsinn erklärt sich aus der bereits intrauterin aktiven akustischen Reizverarbeitung sowie der postnatal während der ersten beiden Lebensmonate festzustellenden zunächst noch verminderten Sehschärfe, Kontrastsensibilität und Auflösungskapazität für räumliche Bilder (Leppänen/Nelson 2009: 3).

unterscheiden. Freudige und ärgerliche Laute⁴⁰ verändern dabei schon beim Neugeborenen die Verarbeitung der menschlichen Stimme in der rechten Hemisphäre (Cheng et al. 2012: 1417), so dass davon auszugehen ist, dass die in institutionelle Betreuung gegebenen Säuglinge ab Eintritt in die Krippe mit 10 Wochen die positive oder negative Färbungen der verbalen Interaktionen durch die Fachkraft bereits korrekt als emotional wahrnehmen und unter Umständen sogar bereits zwischen positivem und negativem Affekt unterscheiden. Hier entsprechend reichen affektiven Input von Anfang an zu geben, erscheint damit umso wichtiger, bedenkt man mit Nelson et al. (2013: 3), dass die neuronalen Defizite, die im Bereich der sensorischen Affektverarbeitung durch mangelnde Emotionserfahrungen in der frühen Kindheit entstehen, im Gegensatz zur kognitiven Verarbeitungsleistung nicht *post factum* kompensierbar sind.

Der erste Entwicklungsschub (4 bis 7 Monate)

Die Entwicklung hin zu einer erfolgreichen Emotionsdifferenzierung beginnt nachweislich erst im Alter zwischen 14 und 21 Wochen, wobei das Erkennen von Freude in Form einer eindeutigen zusätzlichen frontozentralen Aktivierung messbar ist (Poncet 2019: IV). Es ist die Zeit, in der das auf dem Zusammenspiel zwischen Erfahrung und Erwartung basierende neuronale Netzwerk zu funktionieren beginnt (Poncet 2019: 17) und der Übergang von der Emotionswahrnehmung zur Emotionsunterscheidung stattfindet (Heck et al. 2018: 1). Wahrgenommene Emotionen verlangsamen nun deutlich nachweisbar den Herzschlag, begrenzen die Aufmerksamkeit, die einem peripher auftretenden Objekt oder Ereignis gewidmet werden kann, und beeinflussen die Blickrichtung des Säuglings. Diese Schritte bereiten bereits die soziale Referenzierung (*social referencing*) vor, also das Verhalten des Kleinkindes, im Fall unsicherer oder ambiger Situationen die eigene Bewertung an den gezeigten Affekten der präsenten erwachsenen Person zu orientieren (Bayet et al. 2014: 477). Eine bimodale, also doppelt enkodierte Vermittlung von Emotionen erlaubt dabei bereits dem 3 bis 4 Monate alten Kind, relativ eindeutig die Basisemotionen zu unterscheiden, wenn die Emotion audiovisuell enkodiert war (Leppänen/Nelson 2009: 4). Bei unimodaler Vermittlung des affektiven Zustands wird diese Leistung jedoch noch nicht erbracht, sondern kann für den auditiven Kanal erst ab 5 Monaten, für den visuellen Kanal erst ab 7 Monaten nachgewiesen werden (Flom/Bahrick 2007: 14). Diese Diskrepanz ist dabei nicht der größeren Menge an Input, sondern der intersensorischen Redundanz geschuldet⁴¹. Für die institutionelle Betreuung von Kleinkindern bedeutet dies, dass frühpädagogische Fachkräfte bereits in ihrer

⁴⁰ Belin/Grosbras (2010) konnten eine entsprechend prioritäre Verarbeitung für alle bedrohungsindizierenden Emotionen, also neben Ärger auch Angst nachweisen, dies jedoch erst beim 7 Monate alten Kind.

⁴¹ Leppänen/Nelson (2009: 4) geben hier für die Entwicklung einer eindeutigen Dekodierungsfähigkeit emotionaler Gesichtsausdrücke das Zeitfenster zwischen 5 und 7 Monaten an.

Interaktion mit den Aller kleinsten auf die Kohärenz ihrer emotionalen Signale achten müssen⁴², soll eine gesunde affektive Sozialisierung des Kindes in Vollbetreuung (> 20 Std./Woche) gewährleistet werden. Auch die affektive Steuerung des kindlichen Verhaltens wird nur dann funktionieren, wenn die entsprechende Informationsredundanz dafür sorgt, dass eine eindeutige Bewertung der erwachsenen Emotion stattfinden kann. Lütke (2006: 163) fordert hier in der Tradition von Trevarthen einen „Austausch ganzer emotional-kommunikativer Erzählungen, sog. *Narrative*“ und betont die Notwendigkeit des Aufbaus einer emotional-narrativen Dyade, die sich erst über die „im Laufe der Zeit etablierenden längerfristigen emotional-kommunikativen Erzählstrukturen, -muster und -rhythmen“ konstituieren kann. Sprachvermittlung und affektive Sozialisierung sollten sich damit in einer bilingualen Krippe *per se* gegenseitig stützen und in ihren Effekten verstärken⁴³.

Eine weitere wichtige Entwicklung im Umgang mit negativen Emotionen, die zwischen dem 3. und 6. Lebensmonat festgestellt werden konnte, bezieht sich auf die kindliche Reaktion auf das *Still-face*-Experiment, bei dem die Mutter plötzlich den Gesichtsausdruck einfriert und zu kommunizieren aufhört. Während der Säugling mit 3 Monaten dieser Stress verursachenden Situation noch wenig eigenregulatives Verhalten entgegenzusetzen hat und lediglich mit gelegentlichem Wegschauen versucht, die eigene negative Erregung zu vermindern (Toda/Fogel 1993: 532), ist die Zeit der ablenkenden Fokussierung auf die Umgebung und dort befindliche Gegenstände mit 6 Monaten schon doppelt so lang (Toda/Fogel 1993: 536) und das Kind versucht sich durch Hand-zu-Mund-Interaktionen oder Berühren von Kopf oder Kleidung selbst zu beruhigen. Mädchen sind dabei gegenüber Jungen deutlich negativer von dem Abbruch der Mutter-Kind-Interaktion berührt und starren verstärkt auf ihre Extremitäten, um den gefühlten Stress zu reduzieren (Toda/Fogel 1993: 537). Diese experimentellen Erkenntnisse sollten auch die fröhpädagogischen Fachkräfte kennen, denn sie zeigen die zentrale Bedeutung der kindgerichteten multimodalen Interaktion, beispielsweise während Pflegesituationen. Hier könnte das schnelle Wegschauen des Babys im Fall fehlender Mimik und verbaler Ansprache seitens der Fachkraft fälschlicherweise als mangelndes Interesse des Kindes an einer Interaktion interpretiert werden und die Erzieher dazu verleiten, ihre ohnehin zu schwache Kommunikation noch weiter zu reduzieren oder gar ganz einzustellen. Dieser Effekt ist dabei gerade für die schon etwas älteren Kinder zu befürchten, da deren manuelle Beschäftigung den Eindruck vermitteln kann, das Kind sei doch glücklich und selbstgenügsam mit sich und seiner Umwelt beschäftigt, weshalb man die eigene Aufmerksamkeit ohne schlechtes Gewissen auf die Gruppe oder Gespräche mit Kollegen lenken könne. Bedenkt man überdies, dass kontingente Reaktionen in der Mutter-Kind-Dyade auch im Alter von 3 bis

⁴² Vgl. Devillers et al. (2014: 124) zur entlarvenden Inkongruenz zwischen kontrolliertem Verbalverhalten und den ungefilterten Paraverbalien und nonverbalen Signalen.

⁴³ Vgl. auch Seager et al. (2018) zu den sprachförderlichen Effekten einer Verbalisierung positiver Gefühle seitens der primären Bezugsperson, die selbst bei Kindern mit Trisomie 23 nachzuweisen ist.

4 Monaten mit weniger als 1 Sekunde Verzögerung nach dem emittierten Signal des Säuglings stattfinden (Léveillé et al. 2001: 262), erklärt dies auch die Notwendigkeit, die wickelnde, fütternde und mit anderen Proximitätsaufgaben beschäftigte Fachkraft von der Supervisionsverantwortung für den Augenblick der Interaktion freizustellen. Denn die erforderliche Reaktionszeit zur Gewährleistung einer entsprechend sichernden Kommunikation mit dem Kleinkind ist mit der Verantwortung für die gesamte Gruppe oder das weitere Umfeld der Fachkraft unvereinbar. Ob hier die Fachkräfte in Abhängigkeit von ihrer individuellen und professionellen Sozialisierungskultur unterschiedliche Sensibilitäten und Verhaltensweisen im Umgang mit den Säuglingen zeigen, wird daher ein wichtiger Aspekt der Feldstudie sein, will man eventuell davon abhängige Reizverarbeitungsmuster verstehen, die die Weitergabe sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenzen beeinflussen könnten.

Für die bilinguale frühkindliche Betreuung von besonderer Bedeutung ist überdies die Erkenntnis, dass Kinder – ungeachtet ihrer Familiarität mit der verwendeten Sprache – bereits mit 5 Monaten mit positivem Affekt auf eindeutig an sie gerichtete zustimmende Ansprache reagieren, während an sie gerichtete Verbote und Verneinungen zu negativem Affekt führen (Fernald 2020: 669). Eine Ausnahme stellt hier im Vergleich mit Nonsense-Englisch, Deutsch und Italienisch nur das Japanische dar (Fernald 2020: 669), was an der deutlich abweichenden Silben- und Intonationsstruktur liegen könnte (Tsunoda 1982). Für die deutsch-französischen Strukturen bedeutet dies, dass die unter der Rubrik „Postnatale Phase und erste 3 Monate“ geäußerte Hypothese hinsichtlich der Wiedererkennung positiver und negativer Emotionen beim Erwachsenen knapp 2 Monate später tatsächlich und ungeachtet der verwendeten Sprache der Fachkraft Gültigkeit besitzt (vgl. S. 97). Damit müssen sich Fachkräfte bilingualler Krippen dessen bewusst sein, dass Kinder, die in einer anderen Sprache zuhause sozialisiert werden, mitnichten unsensibel gegenüber den eigenen Unmutsbekundungen sind, auch wenn sie den semantischen Gehalt der Aussage noch nicht erfassen.

Zwischen dem 5. und 7. Lebensmonat wird schließlich ein weiterer Meilenstein in der psychoaffektiven Entwicklung erreicht. Es ist dies die Zeit, in der die emotionsverarbeitenden Gehirnregionen besonders aufnahmebereit sind und die Fähigkeit erlangen, emotionale Gesichtsausdrücke ungeachtet des emittierenden Senders oder der Intensität der gezeigten Emotion verlässlich zuzuordnen (Leppänen/Nelson 2009: 4). Glückliche und ärgerliche Äußerungen werden nun korrekt den entsprechenden körperlichen Anzeichen der jeweiligen Emotion zugeordnet (Heck et al. 2018: 4), Angst und Überraschung bleiben schwierige Konzepte, die selbst bei Erwachsenen gerade in der interkulturellen Begegnung noch Unverständnis hervorrufen können (Siebert 2002: 27–28)⁴⁴. Diese neue Verarbeitungsleistung, die auch mit einer verbesserten Sehleistung einhergeht, erlaubt es dem

⁴⁴ Als Erklärung könnte hier die beim Herstellen des Augengrußes seitens der Mütter oft zu beobachtende überzogene Mimik dienen, die in Form einer scherzhaften Überraschung angeboten wird (Klann-Delius 2016: 140).

immer selbständiger werdenden Organismus, zunehmend Verantwortung für die eigene Sicherheit zu übernehmen, was sich in der starken Anziehungskraft angsterfüllter Gesichter gegenüber den nunmehr weniger Aufmerksamkeit erregenden glücklichen Gesichtern nachweisen lässt (Peltola et al. 2009: 134, 141). Dass dies weder auf die Unbekanntheit dieser Gesichter noch auf die großen Augen zurückzuführen ist, konnte dabei eindeutig nachgewiesen werden (Leppänen/Nelson 2009: 4). Die dabei messbar verlangsamte Herzfrequenz könnte bereits die Vorbereitung des am Ende des ersten Lebensjahres voll ausgeprägten *Visual Cliff Behaviours* sein (Leppänen et al. 2010: 552), das darin besteht, dass das Kleinkind seine eigene Interaktion mit Objekten und die Bewältigung unbekannter Situationen daran ausrichtet, ob der Gesichtsausdruck der erwachsenen Bezugsperson Sicherheit und Gefahrenfreiheit signalisiert oder nicht. Um hier die Rückkopplung einzuholen, muss das Kind vorübergehend seine eigene Aktivität bremsen, was durch die physiologischen Veränderungen im Sinne einer Dämpfung befördert werden könnte.

In diesem Kontext ist es für die institutionelle Betreuung von Kleinkindern extrem wichtig, sich der Tatsache bewusst zu sein, dass die im Alter von 6 und 9 Monaten feststellbaren psychoaffektiven Fähigkeiten des Kindes bereits in den ersten zwei Lebensmonaten durch ein kontingentes Verhalten der Mutter angebahnt werden (Léveillé et al. 2001: 260). Verbringt also ein Kind ab 10 Wochen den Großteil des Tages an 5 Tagen in der Woche in Interaktion mit den frühpädagogischen Fachkräften, so darf vermutet werden, dass auch deren Interaktionsverhalten einen Einfluss auf die psychoaffektive Kompetenz des Kleinkindes haben wird. Möchte man hier die als förderlich festgestellten Interaktionsmuster aus der Mutter-Kind-Dyade zum Wohl des Kindes replizieren, so müssten auch ErzieherInnen darauf achten, nicht nur das Lächeln des Babys konsequent zu erwidern (Upregulierung), sondern vor allem auch dessen negative Gesichtsausdrücke und hochgezogene Augenbrauen – vor allem mimisch – zu ko-regulieren (Fonagy et al. 2018) bzw. zu downregulieren⁴⁵. Leichtes Stirnrunzeln hingegen darf dem mütterlichen Vorbild zufolge durchaus in Form eines neutralen Gesichtsausdrucks ignoriert werden und muss – außer zum Zweck eines empathischen Mitfühlens – vielleicht auch gar nicht gespiegelt werden (Léveillé et al. 2001: 271).

Die Tatsache schließlich, dass man beobachten konnte, dass Kinder im Alter von 6 bis 9 Monaten selbst mit der eigenen Mutter deutlich seltener den Blickkontakt suchen als noch in den ersten beiden Lebensmonaten, die Mutter jedoch im Fall eines Zustandekommens genauso prompt und verlässlich reagiert (Léveillé et al. 2001: 271), bedeutet für die frühpädagogischen Fachkräfte, dass der seltener gewordene suchende Blick des Kindes noch keine völlige Selbständigkeit andeutet. Vielmehr deuten die Forschungsergebnisse darauf hin, dass gute strukturelle Rahmenbedingungen, die Raum und Zeit für ein hohes Maß an

⁴⁵ Unter *down-regulation* versteht man die Verringerung der Erregungslast, unter *up-regulation* die bewusste Verstärkung des Gefühlten (Christophe et al. 2009: 60).

Reaktivität und Aufmerksamkeit geben, der Fachkraft erlauben sollten, allein über das Blickverhalten und die mimische Rückversicherung dem krabbelnden Kind in unsicheren Situationen unmissverständliches Feedback über die Akzeptabilität einer Fortführung der begonnenen oder geplanten Handlungsoption zu geben. Ob eine der besuchten Strukturen diese Rahmenbedingungen anbieten kann und inwiefern die Fachkräfte um eine entsprechende Reaktivität bemüht sind, wird bedeutsam sein, würde doch eine verstärkt nonverbale Regulierung kritischer Situationen zu einer verminderten verbalen Negativität und damit insgesamt zu einer positiveren Grundatmosphäre beitragen, die im Sinne der Weitergabe sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenzen anzustreben wäre.

Bedenkt man überdies, dass Studien zu den Interdependenzen der einzelnen Emotionsverarbeitungsebenen sowie den frühen Interaktionsmustern mit dem Säugling und Kleinkind belegen konnten, dass fehlende mütterliche Feinfühligkeit (vgl. Kap. 2.3.3.1) im Antwortverhalten auf die kindlichen Blickkontakte im Alter von 6 Monaten⁴⁶ eine Prädiktorfunktion in Hinblick auf defizitäres Sozialverhalten mit 7 Jahren besitzt, genauer für die persönlichkeitsdeterminierenden *Callous-unemotional Traits (CU-Traits)* (Bedford et al. 2017: 947; vgl. Heck et al. 2018: 2), ist das Desiderat, institutionelle Betreuung möge hier korrekt agieren und gegebenenfalls korrigierend intervenieren, von äußerster Dringlichkeit. Dass dies auch durchaus realistisch und umsetzbar ist, erklärt sich dabei aus der Tatsache, dass bereits mit 5 Wochen ein auffällig reduziertes Blickverhalten zur betreuenden Bezugsperson⁴⁷ auf die beginnende Entwicklung der *CU-Traits* hindeutet (Bedford et al. 2017: 948). Es könnte also von geschultem und aufmerksamem Krippenpersonal non-invasiv entdeckt werden. Eine ebenfalls non-invasive, nicht-medikamentöse Gegensteuerung im Krippenalltag ist dabei ebenfalls möglich, da die Ausschüttung des anxiolytischen, cortisolreduzierenden und die psychoaffektive Entwicklung stimulierenden Oxytocins durch Berührung, Wärme und entsprechende visuelle Reize⁴⁸ – wie dem empathischen Blickkontakt – jederzeit und relativ einfach stimuliert werden kann. Das Hormon entfaltet dann nicht nur eine inhibitorische Wirkung auf die Amygdala-Aktivität und fördert damit Vertrauen (Kret/De Dreu 2017)⁴⁹ und prosoziales Verhalten (Kokozaki 2017: 8), sondern es verändert auch die

⁴⁶ Zur Bedeutsamkeit dieses reziproken Blickkontakt-Suchens und -Haltens vgl. auch Klann-Delius (2016: 140).

⁴⁷ Inwieweit auch eine sehr schwache faciale Emotionserkennung bereits im Krippenalter als Indikator dienen kann, kann hier nicht beurteilt werden, da nur gesicherte Ergebnisse für die Korrelation zwischen verminderter Emotionserkennung im Alter von 6 Jahren und erhöhten CU-Traits mit 7 Jahren vorliegen (Young et al. 2017). Da hier jedoch eine kompensatorische Entwicklung durch die Begegnung mit anderen emotionalen Gesichtern als jenem der primären Bezugsperson im Laufe der frühen Kindheit möglich ist, kann vom defizitären Sprachverhalten nicht eindeutig auf Bindungsdefizite oder sozial bedingte Entwicklungsstörungen geschlossen werden.

⁴⁸ Uvnäs-Moberg/Petersson (2020: 63–66) weisen hier neben Hautkontakt, Wärme, streichelnder Berührung und Nahrung auch positive Geruchs-, Klang- und Lichtreize als Trigger für die Oxytocinausschüttung nach. Für die Auswirkungen speziell der olfaktorischen Reize auf die Emotionswahrnehmung vgl. Poncet (2019: 107–108).

⁴⁹ Die Tatsache, dass diese Wirkung selbst im Fall eines erlebten "Verrats" anhält (Kokozaki 2017: 8), wie er gerade im Peer-Kontext, aber auch in der Fachkraft-Kind-Interaktion durch die Einbindung des Erwachsenen in zahlreiche parallele Handlungszwänge jederzeit vorkommen kann, macht diesen Befund für die institutionelle Betreuung besonders relevant.

Verarbeitungswege für emotionale Gesichtsausdrücke. Besonders interessant mit Blick auf die Ausbildung der *CU-Traits* ist dabei der Umstand, dass Oxytocin die Aufmerksamkeit bei der Dekodierung aller emotionalen Gesichter tendenziell weg von der Mundpartie und hin auf die Augenpartie lenkt⁵⁰ – also genau den fehlenden Augenkontakt ausgleichen könnte, der zur hier beschriebenen Pathologie führt⁵¹ und auch an der bei Schulkindern diagnostizierten verminderten Dekodierfähigkeit für Emotionen beteiligt sein könnte. Speziell die Erkennung von Angst beim Gegenüber wird durch Oxytocin nachhaltig verbessert, so dass postuliert werden könnte, dass „Lesefehler“ bei der Dekodierung eines ängstlichen Gleichaltrigen und die daraus resultierende Verwechslung mit Wut für die in der Literatur beschriebenen aggressiven Verhaltensstörungen bei Kindern mit CU-Traits verantwortlich sein könnte⁵². Hierfür spricht auch, dass sich das konfliktive Verhalten aggressiver Schulkinder mit einem ausgeprägten Emotionswissen mit dem Älterwerden auswächst, wie von Salisch et al. (2015a: 83) nachweisen konnten. Diese klinischen Erkenntnisse machen Hoffnung darauf, dass es möglich ist, entsprechend unempathische und tendenziell therapieresistente Entwicklungsverläufe (Stadler 2012: 9, 13) schon innerhalb des ersten Lebensjahres, also bevor es zu den intensiven Peer-Kontakten kommt, zu vermeiden, wenn eine entsprechend einfühlsame und reaktive Betreuung gewährleistet werden kann. Im Rahmen bilingualer Einrichtungen müsste man aus diesen Einsichten in die multiple Bedingtheit der frühen psychoaffektiven Entwicklung eine Priorisierung der Emotionsarbeit und genannten Förderfaktoren gegenüber der frühen Sprachbildung ableiten, möchte man entsprechende Negativeffekte einer frühen zweisprachigen Bildung und Betreuung durch zu stark sprachlernfokussiertes Verhalten vermeiden (vgl. Feig 2020a: Kap. 2.2.4.).

Frühe Dekodierkompetenz und soziale Referenzierung (9-12 Monate)

Das Ende des letzten Lebensjahrs kennzeichnet sich auf psychoaffektiver Ebene durch eine Stabilisierung der Enkodierungs- und Dekodierungsfähigkeit des Kleinkindes. Dieser Lernfortschritt ermöglicht es dem Kind, affektive Signale erwachsener Bezugspersonen wie emotionale Intonation oder Gesichtsausdrücke sowohl als Indikator für angemessenes Eigenverhalten in unsicheren Explorationssituationen zu nutzen (vgl. die Ausführungen zur sozialen Referenzierung und dem *Visual Cliff Behaviour* auf den Seiten 44 und 47), als auch erwartbares Verhalten und Intentionen der erwachsenen Person anhand emotionaler Äußerungen und Blickverhalten vorherzusagen (Davidson et al. 2015: 312). Negative Ereignisse werden – unabhängig von der Kultur – nun deutlich als negativ erlebt (Poncet 2019:

⁵⁰ Dies gilt nicht nur für die Basisemotionen Ärger und Angst, für die die Augenpartie grundsätzlich besonders wichtig ist, sondern auch für Ekel und Freude (Kokozaki 2017: 38–39).

⁵¹ Zur zentralen Bedeutung des Augenkontakts für den Aufbau von Vertrauen zwischen Menschen vgl. Kret/De Dreu (2017: 1–2).

⁵² Zur Bedeutsamkeit der Dekodierung von Wut als notwendiger Indikator für die Identifizierung begangener Normbrüche s. auch Hareli et al. (2015: 2).

9) und nicht mehr mit Überraschung verwechselt, wie noch im Alter von 4 Monaten (Bennett et al. 2002: 1, 6). Einige Forscher sprechen daher ab diesem Alter von der Reifung der sozio-emotionalen Entwicklung und rücken damit den Fokus der kindlichen Entwicklung weg von der stark rezeptiven Verarbeitung der von außen kommenden Emotionen hin zur aktivierenden Emotionsverarbeitung als handlungsrelevante und handlungssteuernde Kompetenz.

Der Aufbau selektiver Bindungen, der mit ca. einem halben Jahr begonnen hat, kommt in dieser Zeit zum Abschluss, und das Kind ist nun in der Lage, eigene Bindungs- und Nähebedürfnisse als Mittel zur Fremdregulierung der eigenen negativen Gefühle unmissverständlich mitzuteilen und einzufordern (Zimmermann et al. 2013: 409). Es wird daher davon ausgegangen, dass am Ende des ersten Lebensjahres das Bindungsmuster mit der primären Bezugsperson deutlich definiert ist, weshalb das "Fremde Situation"-Experiment erst mit 12 Monaten durchgeführt wird (König 2002: 22) (vgl. die Ausführungen hierzu in Kap.93, S. 94). Zur Langzeitwirksamkeit dieser frühen sozioemotionalen Prägung, die gerade auch im Rahmen der vorliegenden Studie von Interesse ist, sei mit König (2002: 22) darauf verwiesen, dass die frühkindliche Bindungsqualität zur Mutter am Ende des ersten Lebensjahrs bereits über den späteren Kommunikationsstil mit 6 Jahren entscheidet:

Die mit einem Jahr sicher gebundenen Kinder, also diejenigen, die eine ausgewogene Balance zwischen Bindungs- und Explorationsverhalten gezeigt hatten, artikulierten mit sechs Jahren nach einer einstündigen Trennung von der Mutter flüssig und kohärent. Die meisten der früher als unsicher-vermeidend klassifizierten Kinder waren nach der einstündigen Trennung eher einsilbig, nicht an einem Dialog interessiert und wenig auskunftsbereit. Die Kinder, bei denen früher unsicher-ambivalente Bindungsmuster beobachtet wurden, wiesen im Gespräch mit sechs Jahren sprunghafte, übertriebene und altersunangemessene Dialoge auf. (König 2002: 22)

Auch Klann-Delius (2016: 167) berichtet aus der Studie von Main et al. (1985a: 84–86) über Unterschiede in der Konversationsflüssigkeit (*fluidity*), dem dyadischen Gleichgewicht (*dyadic balance*) sowie der Art und Orientierung des Fokus (*type and range of focus*) von sicher gebundenen Sechsjährigen gegenüber unsicher gebundenen Altersgenossen, die im selben Versuchssetting nachgewiesen werden konnten.

Für eine Struktur, die sich bewusst der Transmission und Förderung der sprachlichen Interaktionskompetenzen verschreibt, bedeutet dies, dass auch die Fachkraft-Kind-Bindung notwendigerweise als sichere Beziehung zu gestalten ist, soll eine sozial, also gesellschaftlich akzeptierte und sprachlich angemessene Kommunikationskompetenz angebahnt werden (vgl. Kap. 2.3.3). Dabei ist besonders hilfreich, dass „das einjährige Kind sein Arbeitsmodell von Bindung direkt in Verhalten umsetzt“ (König 2002: 22), so dass eine Diagnose des eigenen Bindungsmusters zu jedem Kind relativ leichtfallen dürfte.

Das zweite Lebensjahr und speziell ab 18 Monaten ist die psychoaffektive Entwicklung des Kindes von dem Lernziel der Autonomie geprägt. Befähigt durch die motorische Entwicklung, sich nun selbständig allen Objekten zu nähern, die Interesse erwecken, bzw. sich von ungeliebten Objekten und Situationen zu entfernen, beginnt das Kind nun die Steuerung angenehmer und unangenehmer Reize selbst in die Hand zu nehmen und dabei die soziale Umwelt als wichtige Informationsquelle in die Planung der eigenen Handlungen zu integrieren (Zimmermann et al. 2013: 409). Das Kleinkind nutzt nun das Blickverhalten des anderen, um dessen Wünsche und Ziele abzuleiten und Vermutungen über dessen Absichten anzustellen und wird sich dabei auch des Umstandes bewusst, dass diese mit den eigenen Wünschen kollidieren können (Davidson et al. 2015: 309). Das Kind beginnt Emotionswörter selbst zu benutzen und besonders seine Wünsche zu verbalisieren. Man könnte daher von dem Beginn der Entwicklung der *Theory of Mind* als wichtiger Komponente der sozialen Kognition⁵³ sprechen (Davidson et al. 2015: 309). Dabei scheint speziell das Erkennen des Blickziels einer anderen Person (*gaze following*) bei gleichzeitigem Vokalisieren ein Anzeichen für das beginnende Verstehen des Gegenübers zu sein, was sich schon wenige Monate später in einem verbesserten Wortverständnis und Gestikulationsverhalten niederschlägt (Brooks/Meltzoff 2005: 540–541). Auch das mütterliche Sprechen über emotionale Zustände und Gefühle im Alter von 15 Monaten konnte als determinierend für das soziale Verständnis mit 24 Monaten nachgewiesen werden (vgl. Chronaki et al. 2018: 11; Taumoepeau/Ruffman 2008: 298). Zudem besteht im Alter von 0 bis 3 Jahren grundsätzlich noch die Notwendigkeit, kindliche Emotionen durch die Benennung der erkannten affektiven Zustände kognitiv zu bearbeiten⁵⁴ bzw. zu ko-regulieren und so die spätere Selbstregulation vorzubereiten (Fonagy et al. 2018)⁵⁵.

Vor dem Hintergrund langer Betreuungszeiten in den deutsch-französischen Krippen und dem Wunsch, dem betreuten Kleinkind nicht nur Vokabelkenntnisse mitgeben zu wollen, sondern eine Einführung in das stark affektiv geprägte *Savoir-être* (Arnold 2011: 13) in beiden Sprachen

⁵³ Poisson/Poisson (2018: 46) sprechen hier vom Erwachen des sozialen Bewusstseins, das zwischen dem 16. und 24. Monat durch den Entwicklungsschub der serotonergen Kreisläufe sowie der oxytocinsensiblen hypothalamus-hypophysären Achse begünstigt wird und durch die Betonung von Empathie, Harmoniebedürfnis und der Ausrichtung an den Wünschen der direkten Umwelt einer Sozialisierung des Kindes Vorschub leistet.

⁵⁴ Angestrebt wird hier in erster Linie die Förderung der Fähigkeit zur kognitiven Reevaluation und nicht bloß eine expressive Unterdrückung, also das Nicht-Kommunizieren der Fühlereignisse (zu den beiden Mechanismen s. auch Christophe et al. 2009: 60).

⁵⁵ So betonen auch Leroy et al. (2014) die gegenseitige Bedingtheit endogener und exogener Emotionsregulierung, wenn sie schreiben:

[L]a régulation endogène des émotions relève non seulement de processus intra-individuels, mais également de processus interpersonnels trop rarement pris en compte [...]. [L]es états émotionnels du sujet font l'objet de différents processus de régulation exogène émis par les partenaires des interactions sociales. Il apparaît ainsi que les processus endogènes et exogènes interagissent et se complètent mutuellement pour favoriser à la fois l'adaptation aux situations émotionnelles et l'intégration au réseau social. (Leroy et al. 2014: 183–184)

und Kulturen anzustreben, wird der Vermittlung von Emotionsvokabular und dem erzieherseitigen Sprechen über Gefühle und Emotionen besonderes Augenmerk zu widmen sein. Diese Forderung erscheint dabei umso wichtiger, haben doch Studien bereits belegen können, dass ein Out-group-Sprecher den Vorteilen der Emotionserkennungskompetenz eines In-group-Sprechers (Elfenbein/Ambady 2002) umso näher kommt, je frequenter er Interaktionen mit und zwischen den Mitgliedern der anderen Kultur ausgesetzt ist (Elfenbein/Ambady 2003; Paulmann/Uskul 2014: 12). Gleichzeitig wird wertfrei zu akzeptieren sein, dass nicht jede der nebeneinander vermittelten Sprachkulturen den gleichen Grad an Expressivität haben müssen. So konnten beispielsweise McCluskey et al. (1975) nachweisen, dass mexikanische Schulkinder selbst bei Äußerungen semantisch unverständlichen Inhalts anhand der anderen Inputkanäle den affektiven Inhalt der Nachricht deutlich besser dekodieren konnten als Kinder der kanadischen Westküste, die jedoch wiederum ihren Peers einer bayrischen Kleinstadt an Expressivität der Emotionen voraus sind (Bormann-Kischkel et al. 1990: 370). Ob sich hier dementsprechend auch Unterschiede zwischen frankophonen und germanophonen Fachkräften ergeben oder andere Parameter ausschlaggebend für eventuell zu beobachtende Divergenzen sein können, wird die Feldstudie ermitteln müssen. In jedem Fall kann schon hier die Versprachlichung kindlicher Emotionen und das Sprechen über die Gefühle des Erwachsenen als entwicklungspsychologisches und didaktisches⁵⁶ Doppeldesiderat festgehalten werden.

Daneben beginnt das Kleinkind in der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahrs als prosozialer Akteur tätig zu werden. So konnte experimentell gezeigt werden, dass schon 18 Monate alte Kinder – von sich aus und ohne darauf angesprochen worden zu sein – einem Unbekannten bei der Verwirklichung einer Aufgabe helfen, wenn sie den Eindruck gewinnen, dass er diese tatsächlich nicht ohne Hilfe bewältigen kann (z.B. Tür mit vollen Armen öffnen) (van Hoogdalem et al. 2008: 1655–1656). Hier die Anfänge altruistischen Verhaltens sowie die Fähigkeit zu diagnostizieren, Absichten anderer Menschen zu erkennen und sich in ihre Lage hineinzusetzen, erscheint damit angemessen (Warneken/Tomasello 2006: 1301). Selbst in Konfliktsituationen können erste Parteinahmen und Unterstützungs- bzw. Versöhnungsversuche beobachtet werden, wenn der Erzieher weit weg ist. Unterstützung wird vor allem geleistet, wenn das am Konflikt unbeteiligte Kind mit einem der Kontrahenten zuvor gespielt hat, doch auch bei dyadischen Streitereien, versucht schon der Zweijährige durch Mitspielaufforderungen, Körperkontakt, das Anbieten von Gegenständen, Clownerien oder Entschuldigungen, eine als positiv bewertete Beziehung zu dem anderen Kind wiederherzustellen (van Hoogdalem et al. 2008: 1654–1655). Diese Tatsache spricht dafür, dass bereits im vorsprachlichen Krippenalter eine Erziehung hin zu Hilfsbereitschaft,

⁵⁶ Zur zentralen Rolle der interkulturellen Teilkompetenz des *Savoir-être* im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) v. Arnold (2011: 13) sowie Seidel (2012: 41, Fußnote 41).

Solidarität und einem achtsamen Umgang mit den anderen wirksam werden kann (Warneken/Tomasello 2006: 1302). Mit Blick auf deutsch-französische Betreuungseinrichtungen ergibt sich daraus die Frage, ob diese Modellierbarkeit des zukünftigen prosozialen und sozialen Verhaltens von den Fachkräften beider Länder gleichermaßen wahrgenommen und in tätige Vermittlung kulturell relevanter Interaktionsnormen umgesetzt wird. Speziell die Frage, bis wann man das Kleinkind noch für "zu klein" für derartige Lektionen hält bzw. ab wann man mit der Erziehung beginnt (auch Garnier 2017), könnte dabei stark vom Kindesbild der jeweiligen Kultur beeinflusst sein (vgl. Kap.2.4).

Integration in die Welt der Peers (24-36 Monate)

Im dritten Lebensjahr kommen die bereits am Ende des zweiten Lebensjahres beobachtbaren Entwicklungsthemen langsam zur Reife und die psychoaffektive Entwicklung orientiert sich zunehmend auf den Ausbau der sozialer Kompetenzen im Gleichaltrigenbereich hin (Zimmermann et al. 2013: 409). Das Verständnis für die Emotionen und Intentionen anderer sind bereits gut ausgebildet und sogar konfligierende Wünsche Dritter können zum Teil konkret benannt werden (van Hoogdalem et al. 2008: 1656; Rakoczy et al. 2007). Diese teils affektive, teils kognitive Leistung befähigt Dreijährige dazu, sich auch in Peer-Konflikte deutlich öfter und klarer einzumischen und bereits erste mediierende Interventionen durchzuführen, auch wenn diese zumeist zugunsten des gleichgeschlechtlichen Kindes ausfallen (van Hoogdalem et al. 2008: 1664–1665). Wie stark bereits hier die kulturelle Prägung der ersten Lebensjahre den Umgang mit Stress und Konflikten beeinflusst, konnten van Hoogdalem et al. (2008: 1656) in ihrer Studie in einer multikulturellen niederländischen Kindertageseinrichtung bereits nachweisen. So zeigten Kinder aus kollektivistischen Kulturen (konkret: aus Marokko und von den Antillen) eine deutlich höhere Interventionsbereitschaft im Fall von Peer-Konflikten als niederländische Kinder, die als Repräsentanten einer individualistischen Kultur gewertet wurden (van Hoogdalem et al. 2008: 1665). Auch auf Ebene der Konfliktbeilegungsstrategien, die dem Kleinkind seitens der Erwachsenen nahegelegt werden, sind Divergenzen möglich, wie das Beispiel der russischen *Mirilkas* (kurzer ritualisierter Friedensbesiegelungsreime) (Butovskaya et al. 2000: 249) verdeutlicht. Für die emotionale Bewertung von Wörtern und Konzepten konnten bereits entsprechende interkulturelle Unterschiede nachgewiesen werden⁵⁷. Selbst auf Ebene der neuronalen Verarbeitung auditiver Emotionssignale sind in diesem Alter bereits sprachbedingte Unterschiede angelegt. Konkret konnte Tsunoda (1982: 144) nachweisen, dass bei Sprechern des Japanischen und der polynesischen Sprachen nicht primär die rechte, sondern die linke Gehirnhälfte für die Verarbeitung dieser Reize aktiviert

⁵⁷ (für das das Sprachenpaar Deutsch-kanadisches Englisch Bormann-Kischkel et al. 1990; Beispielsweise für das Sprachenpaar Finnisch-Englisch Eilola/Havelka 2010; für das Polnische im Vergleich mit dem Französischen v. Kwapisz-Osadnik 2017).

wird, d.h. dieselben Hirnareale, die auch die Sprache sowie Naturgeräusche (Wellen, Wind, Tierschreie, Schnarchlaute, Lachen) und die Musik der japanischen Instrumente verarbeitet. Für den Vergleich der deutschen und französischen affektiven Sozialisierung sind derartige cerebrale Dispositionen noch nicht nachgewiesen, es stellt sich jedoch anhand der Ergebnisse zu den sozialisatorischen Divergenzen die Frage, ob hier nicht ebenfalls seitens der Fachkraft divergierende Habitus angelegt werden. Denn es sind die sozialen Interaktionen und die von den erwachsenen Sprechern vorgelebten Kategorisierungen und Benennungen affektiver Zustände und Emotionen, die die sozioemotionale Kompetenz des Kleinkindes anstoßen und vorantreiben (Cupa 2007: 28; Krejdlin 2008: 22). Unterbleiben ein entsprechend intensives Training und affektive Interaktionen jedoch, beispielsweise weil die Fachkraft aus falsch verstandener Rücksichtnahme auf das anderssprachig sozialisierte Kind auf Verbalisierung von Zusammenhängen jenseits von Objektbezeichnungen verzichtet, ist mit einer empfindlich reduzierten Emotionskompetenz im Schulalter zu rechnen (Thommen et al. 2004: 147), da die Selbstregulierungsfähigkeit nur durch entsprechend konstanten Input ausgebildet werden kann.

Denn [d]ie symbolische Re-Konfiguration des emotionalen Geschehens verläuft [...] nicht direkt vom emotionalen Erleben zum sprachlichen Etikettieren, sondern über die Vermittlung einer teilhabenden zweiten Person, die emotionale Teilhabe und Beobachtung in sich vereinigt. Diese fühlt die Emotionen des Ichs empathisch mit. Zugleich spiegelt sie die mitgefühlte Emotion in ihrem Ausdruck, so dass das Ich eine Korrespondenz zwischen Ausdruck und Gefühl herstellen und erkennen kann. Auf der Basis einer solchen gemeinsam geteilten Verständigung kann die zweite Person sprachliche Begriffe einführen, mit denen sich das subjektive Gefühl in der Welt der Sprache re-konfigurieren lässt. (Gebauer et al. 2017: 12)

Dieser interaktionistische Schwerpunkt kann auch seitens der Neurolinguistik bestätigt werden, denn die zunehmende Vernetzung mit den kognitiv-regulierenden Hirnarealen⁵⁸ als ausschlaggebend für Emotionskontrolle und prosoziales Verhalten erfolgt nur über den modellierenden Eingriff des Erwachsenen (von Salisch et al. 2015b: 803). Wird daher viel Zeit und Energie in die Vermittlung von Emotionswissen in der frühen Kindheit investiert, können selbst bei zwischenzeitlich aggressiven Kindern positive Entwicklungsverläufe konstatiert (von Salisch et al. 2015a: 83) und eine deutlich verbesserte Schulreife erreicht werden (von Salisch et al. 2015b: 792)⁵⁹. Dasselbe gilt für die Ausbildung der Empathie als wichtiger Sozialkompetenz, die nur über das Relais der Spiegelneuronen im Sinne einer

⁵⁸ Diesem Zusammenhang tragen neue Konzepte wie das neurosoziale Gehirn (*cerveau neurosocial*) oder der Beziehungsintelligenz (*intelligence relationnelle*) Rechnung (Ghanem 2016: 189). Fonagy et al. (2018) benutzen hierfür den Terminus der *mentalized affectivity*.

⁵⁹ Vgl. auch Bock et al. zu den Ergebnissen tierexperimenteller Untersuchungen haben gezeigt, dass Störungen dieser emotionalen Bindung zu Veränderungen der Gehirnorganisation und zu Defiziten nicht nur im emotionalen, sondern auch im kognitiven Bereich führen. Das Ziel unserer Forschungsarbeiten ist es, die zellulären und molekularen Mechanismen zu untersuchen, die der erfahrungsabhängigen Gehirnreifung zu Grunde liegen, und herauszufinden, in welcher Weise frühkindliche emotionale Erfahrungen diese Prozesse beeinflussen (Bock et al. 2003: 51).

Synchronisierung der affektiven Erregungspotenziale zweier Gehirne entstehen kann (Ghanem 2016: 189). Dieser Verantwortung müssen auch deutsch-französische Strukturen jenseits ihrer selbst gewählten sprachvermittelnden Mission nachkommen. Ob die dort vorzufindenden Interaktions- und Versprachlichungsmuster dazu geeignet sind, diesen Anspruch zu erfüllen, oder ob sich individuelle, strukturelle oder gar sozialisierungsspezifische Unterschiede feststellen lassen, soll daher im Rahmen der Feldbeobachtungen und gerade auch mithilfe der Audiomitschnitte überprüft werden. Denn die angestrebten Ergebnisse wären nicht nur an der Schnittstelle zwischen kindheitspsychologischen, neurowissenschaftlichen und didaktischen Interessen anzusiedeln und damit im Sinne eines biopsychosozialen Entwicklungsmodells vom Kind⁶⁰ von maximaler interdisziplinärer Relevanz, sondern sie könnten auch pragmatisch an den Bildungsinteressen ausgerichteten Strukturen dabei helfen, eventuelle eigene Defizite auf dem Gebiet der sekundären affektiven Sozialisierung der Kinder zu identifizieren und zu beheben (Pavlenko 2008b: 150–151).

2.2.3 Kognitive Entwicklung

Nachdem bereits im Unterkapitel zur psychoaffektiven Entwicklung deutlich wurde, dass Emotion und emotionale Kompetenz immer auch auf der Mitarbeit kognitiver Prozesse beruht, soll auch in diesem Unterkapitel nicht die rein mechanistische Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten im Sinne einer „Mechanik“ der Intelligenzentwicklung“ betrachtet werden, sondern die sogenannte kristalline Intelligenz als „Erwerb bedeutungsvollen Wissens“ (Krettenauer 2014: 13) in ihrer situativen und affektiven Bedingtheit. Dabei gilt: „Gehirn kann sich nur dann in seiner Leistungsfähigkeit optimieren, wenn ihm in früher Kindheit in ausreichendem Maße Leistung abgefordert wird“ (Braun/Stern 2007: 6). Dazu wird vor allem eine große Anzahl an Synapsen in den ersten Lebensjahren neugebildet, funktionslose Verschaltungen jedoch auch wieder abgebaut – wenn dies nicht durch ungünstige Außeneinflüsse wie Stress oder Bindungsdeprivation verhindert wird (Bock et al. 2003: 55–56). Neben dieser Remodellierung der synaptischen Netzwerke findet nachhaltige Neubildung von Nervenzellen vor allem in jenen Regionen statt, in denen es um Gedächtnis, Emotionssteuerung, räumliches Lernen und höhere assoziative Aufgaben geht (limbisches System, präfrontaler Cortex, Hippocampus), also jene Bereiche, die lebenslang gefordert und den fortwährenden Schwankungen der Umwelt des Individuums unterworfen sind (Braun/Stern 2007: 6–7). Diese beginnen jedoch tendenziell später zu reifen, eher ab Eintritt in die *École maternelle* oder den klassischen westdeutschen Kindergarten, so dass im Krippenalter vor allem die Verarbeitung der Sinnesleistungen und der Motorik im Vordergrund stehen wird (Braun/Stern 2007: 7). Der Frontalhirnbereich (Frontallappen) ist demgegenüber noch verhältnismäßig unterentwickelt und die Myelinisierung findet dort langsamer statt als in anderen Gehirnteilen (Braun/Stern

⁶⁰ Vgl. hierzu das bioökologische Modell von Bronfenbrenner/Morris (2006) bzw. Ahnert/Haßelbeck (2014: 36–39).

2007: 14). Dadurch ist für die ersten Lebensjahre noch eine unzureichende Inhibition der Amygdala-Aktivität und folglich ein unausgereiftes Furcht- und Angstverhalten zu erwarten. Wie französische und deutsche Fachkräfte mit diesem Wissen umgehen und an welchem Punkt sie den Ausgleich zwischen einschränkender Kontrolle und Vertrauen auf das *Visual Cliff Behaviour* ansiedeln, sollte dementsprechend als Produkt möglicherweise kulturell divergierender Repräsentationen des Kleinkindes überprüft werden. Daneben müssen sich die Akteure der frühkindlichen Betreuung darüber im Klaren sein, dass auch die exekutiven Funktionen sowie der für das Lernen relevante Nucleus Accumbens einen besonderen Entwicklungsbedarf in den ersten Lebensjahren aufweisen (Braun/Stern 2007: 14), wobei jedoch zu berücksichtigen ist, dass der Mensch zur Gruppe der Spezies gehört, die eine verspätete Performance zeigen (Braun/Stern 2007: 15). Das bedeutet, dass die tatsächlich in den ersten drei Lebensjahren inkorporierten Wissensinhalte und angelegten Fähigkeiten teilweise erst Monate oder Jahre später in anderen Zusammenhängen sichtbar werden (vgl. die in Kap. 2.2.2 immer wieder thematisierte zeitverzögerte Prägung der Emotionsverarbeitung). Dies bedeutet für frühpädagogische Fachkräfte, die die Kinder nur bis zum Alter von 3 Jahren begleiten (Frankreich), dass sie eine deutlich höhere Frustrationstoleranz aufbringen müssen als Kollegen, die die Früchte ihrer Arbeit – zumindest aus der Distanz – im Vorschulalter noch miterleben dürfen (Deutschland). Inwieweit hierfür ein Bewusstsein in den deutsch-französischen Strukturen vorhanden ist und wie die Fachkräfte damit umgehen, wird entsprechend relevant sein, will man die frühkindliche deutsch-französische Betreuung, Bildung und Erziehung in ihren Herausforderungen verstehen und angemessen stützen.

2.2.3.1 *Entwicklung vs. Lernen*

Wichtig ist in diesem Kontext auch die Unterscheidung zwischen der *Entwicklung* als einem phylogenetisch angelegten Programm, das sich außer bei pathogenen oder entsprechend schädlichen externen Einflüssen automatisch und ohne Zuordbarkeit zu bestimmten Auslösern selbst verwirklicht, und dem *Lernen*, das über das Relais verschiedener Methoden (Üben, Nachahmen, externe Kontrolle, Erklären, Spiel⁶¹) als Ursache-Wirkung-Kette funktioniert (Braun/Stern 2007: 18–19) und dementsprechend anfällig für Defizite und Störungen ist.

Lernen und die damit verknüpften Emotionen verursachen im Gehirn die [...] (schnellen) elektrischen und biochemischen und (langfristigen) strukturellen Veränderungen von Synapsen (= Informationskanäle). Das kindliche Gehirn kann in seiner enormen Leistungsfähigkeit kaum überfordert werden, die Gefahr liegt eher in einer Unterforderung. Es kann jedoch relativ leicht

⁶¹ „Als evolutionsbiologisch **älteste und ursprünglichste Form des kindlichen Lernens** kann das **Spiel** betrachtet werden. Aus psychologischer, pädagogischer, aber noch vielmehr auch aus biologischer Sicht ist seit langem klar, dass Spielen und Lernen gleichbedeutend sind [Hervorh.i.Orig.]“, schreiben Braun/Stern (2007: 19) und schließen damit nahtlos an Vygotskij (1978: 102) an, der seinerseits betonte: „In play a child always behaves beyond his average age, above his daily behavior; in play it is as though he were a head taller than himself [eig. recte; É.F.]“

emotional demotiviert werden, z.B. durch stupides „Pauken“ (nicht zu verwechseln mit gezieltem Wiederholen und sinnvollem Üben!), ständige Misserfolge, destruktive oder inkonsequente Kritik, Strafen, Demütigung. (Braun/Stern 2007: 18–19)

Denn sobald Angst ein Erlebnis oder eine Aktivität überlagert, findet eine Reduktion der kognitiven Leistung statt, die sich nicht in erster Linie in einer verminderten Qualität der Performanz (*performance effectiveness*) niederschlägt, sondern vor allem – aufgrund anderweitig gebundener Ressourcen – in Form einer reduzierten Verarbeitungseffizienz (*processing efficiency*) wirksam wird (Derakshan/Eysenck 2009: 168). Speziell das Arbeitsgedächtnis und dort gerade die phonologische Schleife⁶² (*phonological loop*), die für die „Aufrechterhaltung sprachlicher Informationen durch inneres Sprechen“ (Goschke 2013: 12) verantwortlich ist, sowie der visuell-räumliche Notizblock (*visuo-spatial sketchpad*) werden aufgrund der begrenzten Verarbeitungskapazität von 4-7 Chunks (Goschke 2013: 4) durch parallel eingehende Bottom-up-Aktivierungen (z.B. Angst) um Ressourcen beraubt (Derakshan/Eysenck 2009: 169–170). Die die für das Kurzzeitgedächtnis typischen kognitiven Funktionen Lernen, Problemlösen, Kopfrechnen oder Sprachverstehen werden dadurch empfindlich gestört. Verminderte Aufmerksamkeit, erhöhte Ablenkbarkeit durch aufgabenirrelevante, aber bedrohungsrelevante Reize und die reduzierte Ansprache des dorsolateralen präfrontalen Cortex und des ventral lateralen präfrontalen Cortex als wichtige Verarbeitungszentren für kognitive Top-down-Prozesse sorgen so für Lernergebnisse, die unvermeidbar hinter den elterlichen und strukturgewollten Zielen zurückbleiben werden. Denn nicht nur fehlendes Wissen hält Kinder davon ab, bestimmte Aufgaben zu lösen (Braun/Stern 2007: 61), sondern auch temporär oder grundsätzlich fehlende neuronale Ressourcen. Die Reduktion von angst- und stressauslösenden Umweltbedingungen in der Lernumgebung Krippe sind damit nicht nur vor dem Hintergrund der Bindungstheorie und psychoaffektiven Entwicklung als Mediatorvariablen gelingender Entwicklungs- und Lernprozesse wünschenswert, sondern mittelbar für den Sprachvermittlungserfolg entsprechend bilingualer Strukturen verantwortlich und damit imperativ.

2.2.3.2 Arbeitsgedächtnis und Erinnerungsleistung

Die Erinnerungsleistung beim Säugling scheint zunächst ab dem 2. Monat mit dem motorischen Gedächtnis, dem Wahrnehmungsgedächtnis sowie dem Affektgedächtnis zu beginnen. Ab dem 7. Monat gelingen dann bereits die Inter-Attentionalität oder Herstellung eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus und es setzt die Affektabstimmung (*affect attunement*) ein (Klann-Delius 2016: 158). Nicht nur sprachbegleitend und kommunikationsermöglichend wirkt schließlich die Gedächtniskomponente der

⁶² Siebert (2002: 32) spricht hier von der *artikulatorischen* Schleife und betont, dass erst diese „das Behalten der Wortfolge und der Prosodie eines Satzes“ als Vorbereitung für das Verstehen von Äußerungen ermöglicht.

phonologischen Schleife. Sie ist weitgehend biologisch determiniert und für den Erwerb einer Sprache zentral. So sollte bei der zweisprachigen frühkindlichen Betreuung stets mitbedacht werden, dass auditiv aufgenommene Informationen ohne Rehearsal innerhalb von 1,5 bis Sekunden wieder zerfallen (Goschke 2013: 19). Erst der Umweg vom phonologischen Speicher über den phonologischen Output-Buffer, der durch inneres Sprechen die Artikulationskontrolle aktivieren und damit den gehörten Inhalt für eigene Sprachproduktion verfügbar machen kann, erlaubt eine längerfristige Speicherung (Goschke 2013: 19). Dieses innere Sprechen kann jedoch beim Kleinkind für eine zeitverzögerte Reaktion sorgen, deren Berücksichtigung seitens der fröhpädagogischen Fachkräfte besonders wichtig erscheint. Denn die Terminierung und das Triggern von Aufforderungswiederholungen, Schimpfen, aber auch das Aufrechterhalten des Kommunikationskanals über die Reaktionszeit der erwachsenen oder älteren Kindes hinaus wird maßgeblich davon beeinflusst, welches zeitliche Aufmerksamkeitsfenster seitens der FröhpädagogInnen den interagierenden Kindern zugestanden wird, bevor eine entsprechende Sanktion (Missbilligung, Abbruch der Kommunikation) erfolgt (vgl. Feig 2020a). Für eine zweisprachige Sozialisierung werden demnach noch einmal längere Verarbeitungszeiten anzusetzen sein, gilt doch selbst im monolingualen Umfeld der phonemische Ähnlichkeitseffekt, der besagt, dass ähnlich klingende Wörter kurzzeitig schlechter behalten und auch undeutlicher reproduziert werden als unähnliche Wörter (Goschke 2013: 24). Zwischen zwei verschiedenen Sprachen sind hier nämlich – je nach Sprachenpaar – umso mehr Homophone oder partielle Homophone zu erwarten.

Hinsichtlich des genauen Entwicklungsablaufs der mittel- bis langfristigen Erinnerungsleistung beim Kleinkind gehen die Ansichten der Forscher partiell auseinander, doch dies ist vornehmlich den unterschiedlichen Bezugspunkten (z.B. deklaratives vs. nicht-deklaratives, episodisches vs. semantisches Gedächtnis) geschuldet (Siebert 2002: 37). Generell gilt, dass das deklarative Gedächtnis, das Daten, Fakten, Episoden speichert, bereits durch einmalige Erfahrungen erreicht werden kann und seine Inhalte für das Bewusstsein abrufbar bereithält (Siebert 2002: 34–35). Es kann damit deutlich besser explizit abgeprüft und angesteuert werden als das nicht-deklarative Gedächtnis, das als Speicherort der ebenfalls erfahrungs- und lernabhängigen motorischen Fertigkeiten ohne Beteiligung des Bewusstseins funktioniert. So sind es dort Übung und häufige Wiederholung, die dafür sorgen, dass prozedurales Wissen aufgebaut und situationsbedingt wieder semi-automatisch abgerufen wird. Für den Spracherwerb würde dies bedeuten, dass die Aussprache als motorischer Prozess wenig von bewussten Übungen und explikativen Korrekturen profitieren wird, während die Bedeutungsebene als Teil des semantischen Gedächtnisses einer expliziten Beschäftigung, wie sie die integrierte Sprachförderung mit der Modellierungstechnik der semantischen Extension explizit vorsieht (Vogt et al. 2015a: 100), sehr wohl zugänglich ist. Auch das von

Vogt et al. (2015a: 100) vorgesehene korrektive Feedback auf semantisch-lexikalischer Ebene erscheint vor diesem Hintergrund erfolgversprechend und sinnvoll, während sich für die phonetisch-phonologische Korrektur die Frage stellen lässt, ob sie tatsächlich zielführend wirkt (Keitel/Erfkamp 2007: 81–82) oder nicht vielleicht besser der rein repetitiven Bearbeitung, wie sie in Form von Reimen, Fingerspielen und Liedern kindgerecht umgesetzt werden kann, weichen sollte⁶³. Grundsätzlich wird jedoch gelten, dass immer dort, wo bereits ein größeres Wissen angesammelt wurde, das Kind besonders bemerkenswerte Fortschritte in der Gedächtnisleistung machen wird, während zu gänzlich neuen Themen selbst einfache Informationen schnell wieder vergessen werden (Braun/Stern 2007: 61). Für die Situation einer deutsch-französischen Krippe könnte dies bedeuten, dass Kinder, die derselben primären Sozialisierungskultur wie die Fachkraft angehören, auch auf Ebene der kulturellen Interaktionskompetenzen und des *tacit knowledge* einen quantitativen Inputvorsprung vor den anderssprachig enkulturierten Kindern besitzen, die sie – aus Sicht der Performanz – zu besseren Lernern und klügeren bzw. braveren Kindern machen, da sie auf bereits bekannten Wissensbestände aufbauen können. Dies könnte auch erklären, warum symmetrische ethnische Fachkraft-Kind-Dyaden ein geringeres Frustrationspotenzial und dementsprechend eine größere erzieherseitige Toleranzbereitschaft aufweisen (Ho et al. 2012: 342) bzw. warum die alloethnische Interaktion oft als fordernder empfunden wird und subjektiv weniger Erfolgserlebnisse für den Pädagogen bereithält (vgl. Kap. 2.3.3.5, S. 111).

2.2.3.3 Untersuchungsrelevante kognitive Wissensbestände der ersten drei Lebensjahre

Entgegen den allgemeinen Erwartungen an die Wissensbestände des Krippenkindes kann auf Grundlage der neusten Forschungsergebnisse schon dem Säugling ein grundlegendes Weltwissen attestiert werden, das für die Planung der sprachlichen und kulturellen Interaktionen zu berücksichtigen sein wird. So erweckt zwar die noch mangelnde Fähigkeit zur Koordination von Handlungsplänen (z.B. Greifen nachversteckten Gegenständen, von denen das Kind weiß, wo sie sind) den Eindruck, das Kind sei mit der Komplexität seiner Umgebung noch überfordert, tatsächlich kennen jedoch schon 3 bis 4 Monate alte Kinder das Konzept der Objektpermanenz oder das Wirken der Gravitation und mit knapp unter einem Jahr verstehen sie bereits Kausalbeziehungen, was ihnen bei der Memorisierung entsprechend motivierter Ereigniszusammenhänge hilft (Braun/Stern 2007: 39–41). Für die Vermittlung kulturell relevanter Interaktionsregeln würde dies bedeuten, dass schon mit dem Einjährigen zusammen das Prinzip der reflexiven Ko-Konstruktion sowie der gemeinsam geteilten Denkprozesse (*sustained shared thinking*)⁶⁴ angewendet werden kann und folglich nicht immer

⁶³ Für eine spielerische Bearbeitung der Aussprache sei hier allerdings im Sinne eines Synthesevorschlags auf das Konzept des artikulatorischen Modellierens in der Konversationstherapie von Bindel/Günther (2001) verwiesen, das sich ebenfalls den ludischen Zugang über Reime zunutze macht.

⁶⁴ Vgl. hierzu auch König (2007: 58).

die Notwendigkeit besteht, einfach nur Verbote zu setzen. Dies würde dabei nicht nur den Grundstein für eine verbesserte spätere Argumentationsfähigkeit legen, sondern sogar einem verbesserten Wörterlernen zuträglich sein. Konkret konnte Bhullar (2007: 38–39, 45) experimentell nachweisen, dass Kinder im Alter von 11 bis 13 Monaten in einer glücklichen Atmosphäre wie sie durch positive und anerkennende Ansprache entsteht, Wörter wiedererkannten, die sie im Fall einer negativen, missbilligenden Ansprache nicht erinnerten, obwohl ihre Aufmerksamkeit unter beiden Testbedingungen weitgehend gleich hoch gewesen war. Dass Kinder überdies bereits in diesem Alter auf zustimmende Äußerungen positiv, auf Verbote jedoch mit negativem Affekt reagierten und dies ungeachtet der Sprache, in der ihnen etwas verboten wurde (mit Ausnahme des Japanischen) (Bhullar 2007: 44–45)⁶⁵, legt frühpädagogischen Fachkräften bilingualer Einrichtungen auch vor dem Hintergrund des angestrebten Sprachlernerfolgs nahe, explikative gegenüber impositiven Sprechakten zu bevorzugen. Wie dieser Aspekt in der täglichen Praxis gehandhabt wird und ob hier jenseits individueller Vorlieben allgemeinere Tendenzen feststellbar sind, die systematisch bearbeitet werden könnten, bleibt damit mit besonderer Spannung abzuwarten.

Ab dem zweiten Lebensjahr erweitert sich dieses erste Verstehen des anderen hin zur beginnenden Ausbildung einer sogenannten *Theory of Mind* (Braun/Stern 2007: 44).

Das heißt, [...] [die Kinder] beginnen sich auf psychologische Konstrukte wie Absichten, Wünsche, Überzeugungen und Emotionen zu beziehen, um zu verstehen, wie unser Geist funktioniert und wie geistige Zustände unser Verhalten steuern bzw. beeinflussen. [...] In verschiedenen Untersuchungen konnte nachgewiesen werden, dass Kinder bereits mit zwei Jahren in der Lage sind, diesen Zusammenhang zu erfassen. So können Kinder in diesem Alter beispielsweise die Handlungen von Charakteren aus ihnen vertrauten Geschichten in Übereinstimmung mit deren Absichten und Wünschen vorhersagen (Braun/Stern 2007: 44)

Dass diese Entwicklung sich dabei nicht nur im familiären Umfeld und in der dyadischen Interaktion mit den primären Bezugspersonen entfaltet, sondern auch und gerade im Kontext sekundärer Bindungsbeziehungen institutioneller Betreuung hochrelevant und unterstützungswürdig ist, zeigt das integrative Modell von Denker (2012: 177), das die von Huber diagnostizierte „brüchige Integration von theoretischen Überlegungen zu Erziehungs- und Bildungsprozessen und denen der Bindungsentwicklung“ überzeugend überwindet (s. Abbildung 3).

⁶⁵ Dieses Phänomen kann mit Stern/Grabner (2014: 301) als Positivitätseffekt beschrieben und damit erklärt werden, dass beim Menschen eine grundsätzliche Präferenz bzw. ein Informationsverarbeitungsvorteil von positiver gegenüber negativer Information besteht.

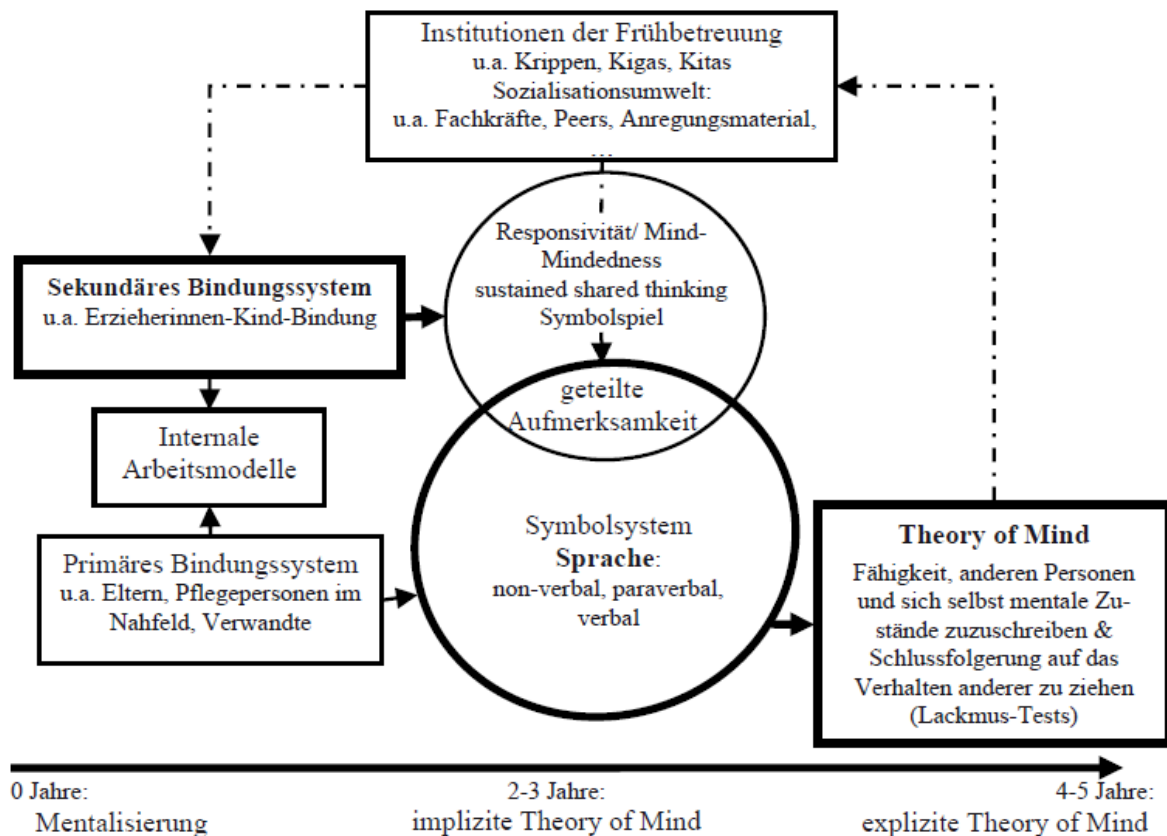


Abbildung 3: Zusammenhang von (sekundären) Bindungsbeziehungen und Theory of Mind (Denker 2012: 177, Abbildung 12)

Besondere Schwierigkeiten scheint dabei lediglich der Nachvollzug der Überzeugungen anderer zu machen, denn dem zweijährigen Kind fällt es noch schwer einzuschätzen, wie ein anderer handeln und denken wird, der nicht denselben Wissensstand hat wie es selbst. Schon ein Jahr später fällt dies bereits leichter (Braun/Stern 2007: 45), doch eine sichere Einschätzung der Überzeugungen anderer Personen im Sinne des *False-belief*-Tests⁶⁶ kann erst ab dem 5. Lebensjahr nachgewiesen werden. Da dies nicht nur für Kinder in Westeuropa und Nordamerika, sondern auch bei Pygmäenkindern festgestellt werden konnte (Braun/Stern 2007: 46), wird davon ausgegangen, dass auch die Kinder in den deutsch-französischen Krippen spätestens ab dem zweiten Lebensjahr dazu bereit sind, dass man mit ihnen über die Wünsche und Absichten anderer spricht. Dies wird speziell im Rahmen der Konflikteskalation von Bedeutung sein, da Kinder zwischen 2 und 3 Jahren in Anwesenheit des Erwachsenen noch auf dessen Intervention setzen und folglich für entsprechende Lektionen zum Thema Frieden halten und Frieden stiften offen sind. Das Erlernen der relevanten sozialen Interaktionsregeln der beiden ko-präsenten Sprach-Kulturräume sollte folglich in Form eines frequenten Sprechens über die Perspektive des jeweils anderen forciert und anhand der entsprechenden lexikalischen Einheiten (speziell Verben aus dem Bereich "Wünschen",

⁶⁶ Es handelt sich dabei um denselben Test, den Denker (2012: 177, Abbildung 12) als *Lackmus-Test* bezeichnet.

“Mögen”, “Wollen” und “Denken”) und morphosyntaktischen Strukturen (Konjunktiv/*Conditionnel*) für beide Sprachen gleichermaßen nachweisbar sein. Die Existenz unterschiedlicher Wahrnehmungsperspektiven (Braun/Stern 2007: 47) ist den Kindern bereits bewusst, so dass hierin ein idealer Ansatzpunkt für die im Sinne der interkulturellen Bildung angestrebte *Anti-Bias*-Erziehung identifiziert werden kann. Zudem benötigt die Fähigkeit, zu einer anderen Perspektive wechseln zu können, kognitive Flexibilität (Braun/Stern 2007: 64), welche wiederum auf Selbstkontrolle basiert. Die Selbstkontrolle ist mit 2 bis 3 Jahren noch nicht ausreichend ausgeprägt ist, was sich anhand der Schwierigkeiten der entsprechend jungen Kinder nachweisen lässt, die hierfür benötigte Steuerung der Aufmerksamkeit und Verringerung der *attentional inertia* (Braun/Stern 2007: 64) würde jedoch durch das institutionelle zweisprachige Umfeld und die damit einhergehende Notwendigkeit zum fortwährenden Unterdrücken vorhandener Automatismen zusätzlich trainiert werden. Inwieweit hier die deutsch-französischen Krippen das Potenzial nutzen, dass sich ihnen bietet, soll speziell anhand der Audioaufzeichnungen nachvollzogen werden.

2.2.4 Sprachentwicklung: allgemeine Etappen

In den Zeitraum der ersten drei Lebensjahre fallen sowohl die vorsprachliche als auch die erste sprachliche Phase. Beide Zeiträume sollen unter Verweis auf die zu beobachtenden Entwicklungsetappen nachfolgend skizziert werden.

2.2.4.1 Vorsprachliche Phase (0-4 Monate)

In der vorsprachlichen Phase finden die allmähliche Auslese und die wiederholende Übung sprachrelevanter Laute statt. Der 1. Lebensmonat und die folgenden drei Monate zeichnen sich dabei vor allem durch die rezeptive Sensitivität aus (Kauschke 2007: 13), die mithilfe der subliminalen statistischen Verarbeitung von Laut-Kookkurrenzen (Teinonen et al. 2009: 6) und der Erkennung von Übergangswahrscheinlichkeiten (Klann-Delius 2016: 139) die Segmentierung der Lautkette und damit die Worterkennung und Lautproduktion vorbereitet. Die intrauterin begonnene Aneignung der wichtigsten prosodischen Merkmale (Prochnow et al. 2019; Wermke et al. 2017) der Muttersprache(n) wird fortgesetzt und der visuelle Input zum artikulatorischen Geschehen bei der erwachsenen Bezugsperson unterstützt die Unterscheidung von Phonemen. Überdies scheint er auch die Identifikation von Phonemgrenzen in der frühesten Kindheit zu erleichtern (Teinonen et al. 2008: 850), so dass für die ersten vier Lebensmonate der Aufbau der auditiven und artikulatorischen Kompetenzen als zentrale Lernaufgabe festgehalten werden kann⁶⁷. Piaget hatte für diese Zeit (1.-4. Monat)

⁶⁷ Die Forschungen von Kauschke (2007: 13) konnten diese Etappen erst etwas später nachweisen, mit der Erkennung rhythmischer und prosodischer Merkmale der Muttersprache ab dem 4. Lebensmonat und einer Präferenz für das dominante Betonungsmuster der L1 ab dem 6. Monat. Junge/Cutler (2014: 533) weisen bei amerikanischen englischsprachigen Kindern ab 7,5 Monaten eine entsprechende Sensitivität gegenüber den

die Ausbildung erster Gewohnheiten als vorherrschendes Entwicklungsthema beschrieben (Klann-Delius 2016: 98), was mit den beobachtbaren Artikulationsübungen in Kongruenz steht.

Daneben wird für die frühkindliche bilinguale Betreuung zu bedenken sein, dass das menschliche Wesen ein von Geburt an musikalisches ist, dessen Ohr, aber auch alle Bewegungen und physiologischen Vorgänge durch Rhythmik geprägt sind (Trevarthen 1999: 157)⁶⁸. Trevarthen spricht hier von einem *Intrinsic Motive Pulse (IMP) of musicality*, der von dem bereits embryonal hierfür ausgeprägten funktionalen Neuronnetzwerk, der *Intrinsic Motive Formation (IMF)*, gesteuert wird. Dieses Netzwerk befähigt bereits den Säugling dazu, seine eigenen Bewegungen, Orientierungen, Bezugnahmen, aber eben auch Lautäußerungen in harmonischer Abstimmung und sequenzieller Koordination mit der Musikalität erwachsener Interaktionsangebote oder echter Musik zu gestalten (Trevarthen 1999: 158–160; vgl. Malloch 1999: 47–48) und dabei vor allem antizipatorisch die möglichen eigenen Einsätze im polyphonen Dialog vorherzusehen und zu nutzen (Gratier et al. 2015: 1–2, 7; Trevarthen 1999: 142, 174). Diese „rhythmic turns of protoconversation“ (Trevarthen 1999: 176) im Sinne der Sprachanbahnung, wann immer es geht, zu nutzen und eine entsprechend enge Orchestrierung der Kommunikationsbeiträge von Säugling und Bezugsperson zu gewährleisten, ist damit Aufgabe jeder interagierenden Bezugsperson.

Als transkulturell⁶⁹ nachweisbare und geschlechtsunspezifische⁷⁰ Charakteristika der an das Kleinkind gerichteten Sprechweise (*child-directed speech*) werden darüber hinaus mit Szagun (2013: 37, Tabelle 2.1) das „Sprechen in höherer Tonlage“, ein „[i]nsgesamt größerer Frequenzbereich der Töne, extremere Maxima und Minima“, „[s]t[ä]rkere Variabilität in der Tonlage, schnelleres Wechseln zwischen hoch und niedrig“, „[l]ängere Pausen“, „[k]lare Segmentation“, eine „[l]angsamere Sprechgeschwindigkeit“ sowie „[s]tereotype melodische Konturen“ in den Fachkraft-Kind-Interaktionen zu erwarten sein. Auch eine „[a]nsteigende Intonation ist [in der kindgerichteten Sprechweise] häufiger“ und sollte daher auch im Krippenbereich anzutreffen sein. Zwar geht aus den Untersuchungen von Fernald (1992: 399) hervor, dass nicht alle Kulturen eine entsprechend deutliche Überzeichnung der Intonation akzeptieren, da in manchen Gesellschaften eine Offenlegung der eigenen Affekte als unhöflich

dominanten Betonungsmustern sowie mit 9 Monaten gegenüber den phonotaktischen Einschränkungen der eigenen Muttersprache nach.

⁶⁸ Wermke et al. (2016: 5) kommen hier ebenfalls zu dem Schluss, dass eine grundlegende Sensibilität für musikalischen Rhythmus und metrischen Puls bereits ab Geburt vorzuliegen scheint.

⁶⁹ Auch wenn die Amplitude zwischen den höchsten und tiefsten Tönen bei amerikanisches und französisches Muttersprachlern mit Abstand am größten, bei Sprechern des Japanischen am geringsten war, so konnten doch immerhin dieselben Grundmuster für die kindgerichtete Kommunikation in amerikanischem und britischem Englisch, Deutsch, Französisch, Italienisch, Japanisch, Lettisch, Comanche, Mandarin und Xhosa nachgewiesen werden (Fernald 1992: 397–411). Hiervon auf eine Universalität des Phänomens zu schließen, wird noch als verfrüht wahrgenommen, da nicht zu allen Sprachen und Dialekten der Welt empirische Erhebungen vorliegen, aber unter Einbezug der Funktionalität dieses Kommunikationsstils scheint eine relativ weite Verbreitung des Phänomens zumindest wahrscheinlich.

⁷⁰ Aus der Studie von Fernald (1992: 399) geht hervor, dass das Phänomen für Mütter und Väter gleichermaßen charakteristisch ist.

wahrgenommen und sanktioniert wird, eine grundsätzliche Unterscheidung gegenüber der erwachsenengerichteten Sprache ist jedoch auch in diesen Sprachkulturen nachweisbar. Für die vorliegende Untersuchung besonders relevant ist in diesem Kontext jedoch, dass das Deutsche (wie das Japanische) zu den eher gering modulierenden Sprachen mit einer reduzierten Toleranz gegenüber dem Emotionsausdruck gehören, während das Französische (wie auch das amerikanische Englisch) eine ganz besonders starke Überzeichnung in der kindgerichteten Sprache aufweist (1992: 399). Wie dies die Akzeptanz möglicher Intonationsunterschiede in binationalen Teams beeinflusst und welche beobachtbaren Auswirkungen die divergierenden Intonationsgewohnheiten bei der Kommunikationsaufnahme mit Kindern anderer Muttersprachen oder der jeweiligen Nachbarsprache zeitigt, muss daher in der Feldstudie mit besonderer Akribie nachgehalten werden. Auch das umgekehrte Phänomen, dass das Babyweinen eines mit der französischen Sprache aufwachsenden Kindes bereits in Form der steigenden Intonation ein Charakteristikum der Muttersprache aufweist, während mit der deutschen Sprache aufwachsende Säuglinge bereits die fallende Intonation der deutschen Satzmelodie inkorporiert haben (Mampe et al. 2009: 1995) (s. Abbildung 4), könnte Auswirkungen auf die erzieherseitige Akzeptanz der vorsprachlichen Lautäußerungen homoglotter und alloglotter Kleinkinder haben.

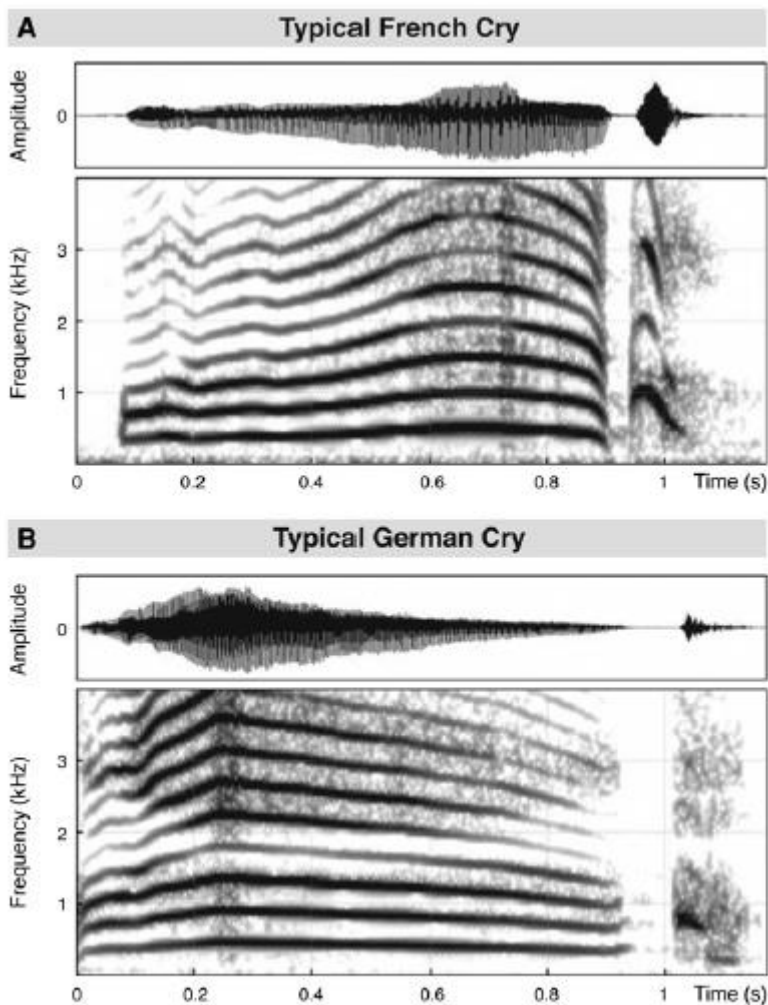


Figure 2. Time Waveform and Narrow-Band Spectrograms of a Typical French Cry and a Typical German Cry

Abbildung 4: Typisches Weinen eines muttersprachlich französischsprachigen und eines muttersprachlich deutschsprachigen Kindes (Mampe et al. 2009, S. 1995)

Wird überdies bereits im 3. Lebensmonat ein Kind in eine institutionelle Betreuung übergeben, in der es mit einer weiteren Umgebungssprache konfrontiert wird, so lässt sich auf Grundlage der hier resümierten Forschungslage postulieren, dass die bereits begonnene Mustererkennung und Teilnahme an „reziproken Lautnachahmungsspielen“ (Klann-Delius 2016: 22) zunächst durch den neuen Input verzögert und durch die anders strukturierten Sprachmelodien und Intonationsmuster vor neue Herausforderungen gestellt werden könnte. Die bereits wahrnehmbaren ersten Artikulations- und Imitations“erfolge“ können dadurch zwischenzeitlich ausbleiben und auch das Krippenpersonal kann durch fehlende oder unerwartete Reaktionen seitens des Kleinkindes demotiviert oder verunsichert werden. Ob dies auch beim Krippenpersonal der besuchten Strukturen zu beobachten sein wird und inwieweit der Rückgriff auf die Sprechart des *infant-directed speech* bzw. *motherese*, vielleicht im Vertrauen auf die zentrale Bedeutung der Prosodie sogar ein bewusster Einsatz von Gesang hier Erfolge zeitigen kann, soll die Feldstudie offenlegen. Mit Blick auf die Universalität

der Lautproduktionen des Säuglings und dessen extreme Anpassungsbereitschaft als beste Voraussetzungen für eine gelingende frühe bilinguale Betreuung erscheint ein solches Verhalten jedoch besonders wünschenswert und angemessen, denn „melody [is] the message in the first year of life“ (Fernald 1989: 1497). Eine bewusst musikalische Aufbereitung der angebotenen Sprache könnte damit die kindlichen Bedürfnisse mit den Spracherwerbswünschen der erwachsenen Akteure optimal versöhnen.

2.2.4.2 Beginn der sprachlichen Phase – erstes Phoneminventar und Prosodie (4-9 Monate)

Spätestens ab dem ca. 4. Lebensmonat ändert sich dann aber die Qualität und Intentionalität der Lautäußerungen.

Das Kind, das sich in den ersten drei Lebensmonaten artikulatorisch nur durch Schreien äußern kann, beginnt meist im vierten Lebensmonat mit langen Lall-Monologen: Es produziert lange Lautketten, in denen alle möglichen Laute vorkommen, auch solche, die in seiner sprachlichen Umgebung fehlen. (Ramge 2017: 59)

Es wird ein universelles Grundphoneminventar ausgeformt, das „einen Minimalkonsonantismus (/p/, /t/, /m/) und einen Minimalvokalismus (/a/, /i/, /u/, bzw. /ɛ/)" (Ramge 2017: 61) umfasst. Auf Grundlage der erkannten rhythmischen und prosodischen Merkmale der Muttersprache (Kauschke 2007: 13) wird dabei die Produktion von Lautkombinationen nach und nach an die Kombinatorik der Umgebungssprache angepasst. Das Kind artikuliert nun erste Vokal-Konsonant-Abfolgen nach dem Prinzip des maximalen Kontrastes – [pa], [ma] –, denen seitens der erwachsenen Bezugspersonen Bedeutung zugemessen wird. Die Lautproduktion wird damit zielgerichteter und bewusster Teil des intentionalen verbalen Austausches zwischen Kind und Umwelt (Ramge 2017: 60). So kategorisieren auch Junge/Cutler (2014: 533) die Lautäußerungen bereits sechsmonatiger amerikanischer Kinder als Wortäußerungen⁷¹. Die wiedererkannten und nachgeahmten hochfrequenten monosyllabischen Wörter dienen im Weiteren als Ankerwörter für die Segmentierung des Sprachflusses. Die Reduplikation dieser als relevant erkannten Silbenkerne führt dann im Rahmen des „repetitiven Silbenplapperns“ (*reduplicated babbling*) (Klann-Delius 2016: 22) zu den ersten „Wörtern“ der Babysprache und damit zur Vorbereitung der holophrastischen Phase (s. Kap. 2.2.4.3)

Auf Ebene der einzellautübergreifenden Prosodie kann bereits bei 9 Monate alten französischsprachigen Kleinkindern mit einer Frage-, Bestätigungs-, Aufforderungs-, Befehlsintonation und einem einschmeichelnden Intonationsduktus ein diversifiziertes Repertoire mit 5 der 10 im Französischen unterscheidbaren Basismuster nachgewiesen werden (Konopczynski 2007: 37). Dafür ist das Gehör frankophoner Kinder für Betonungen

⁷¹ „At six months, American-English infants can use a highly frequent name such as ‘mommy’ or their own name as an anchor to start detecting subsequent words“ (Junge/Cutler 2014: 533).

erst etwas später sensibilisiert, da das Französische als Silbensprache (*syllable-timed language*) auf dieses Merkmal als Indiz von Wortanfängen nicht im selben Maße angewiesen ist wie beispielsweise das Englische oder Deutsche als Wortsprachen (*stress-timed languages*) (Junge/Cutler 2014: 533). Doch auch hier werden Unterschiede zwischen den einzelnen Sprachen bzw. deren Varietäten zu berücksichtigen sein, bedenkt man, dass amerikanische Kinder dieses Merkmal bereits früher (mit ca. 9 Monaten) internalisiert haben als beispielsweise deutsche Kinder (mit ca. 12 Monaten) (Junge/Cutler 2014: 533–534). Für die frühkindliche deutsch-französische Betreuung wird dies bedeuten, dass entsprechend monolingual enkulturierte Kinder ein etwas anderes Entwicklungstiming im Spracherwerb aufweisen werden, als dies ohnehin aufgrund der Prämisse individualisierender Förderung zu berücksichtigen sein wird. Diese Einsicht erscheint für bilinguale Betreuungsstrukturen sehr wichtig, da ohne ein Bewusstsein für überindividuelle Divergenzen schnell der Eindruck entstehen könnte, die Kinder eines Sprach-Kultorraums seien aufgeweckter, klüger oder bessere Lerner, vielleicht auch nur kommunikativer als die des anderen.

Ungeachtet der Familiensprache kann des Weiteren beobachtet werden, dass Kleinkinder bereits zwischen dem ludischen Vor-sich-hin-Sprechen und dem dialogischen Kommunizieren mit einem Erwachsenen unterscheiden (Konopczynski 2007: 36). Während es nämlich im autistischen Selbstgespräch die gesamte Bandbreite seiner Stimme von 75 bis 2.000 Hz auslotet, reduziert es seinen Output in der Kommunikationssituation und nutzt mit einem Mittelwert von 340 Hz und einer Standardabweichung von 76Hz einen deutlich engeren und gemäßigeren Tonraum. Es sucht damit bewusst sein eigenes Vokalisieren an jenes des Erwachsenen anzugleichen (Konopczynski 2007: 36). Piaget spricht nun vom Beginn der Zweck-Mittel-Differenzierung und dem Erwachen der Intelligenz (Klann-Delius 2016: 98). Handlungen, die eine angenehme Reaktion oder ein willkommenes Ergebnis auslösen, werden nun bewusst wiederholt, um aktiv den positiv bewerteten Effekt – hier zunächst in Form des affektiven und kommunikativen Feedbacks der Bezugspersonen (Weinert 2004: 21) – herbeizuführen. Dadurch spielt in dieser Zeit gerade auch die nonverbale Kommunikation noch eine zentrale Rolle in der Anbahnung und Aneignung dialogischer Interaktionsmuster, denn die kindliche Mimik und Blickrichtung fungiert nun bereits als Frage, Aufforderung oder zur Etablierung eines gemeinsamen Bezugspunktes (Bruner 1974: 257). Bruner beschreiben hier eine progressive Gerichtetheit in der kommunikativen Tätigkeit des Kleinkindes, die von der lautlich-gestischen Aufmerksamkeitseinforderung (*indicating*) über die bereits multimodale zielgerichtete Orientierung des Kommunikationspartners hin auf ein gemeinsames Thema (*deixis*) verläuft, um im Rahmen des gemeinsamen Entdeckungsprozesses der Umwelt die Benennung oder Versprachlichung (*naming*) des Referenzpunktes zu aktivieren (Bruner 1974: 268–269). Denn es gilt mit Goldin-Meadow (2007: 741): „Children enter language hands first“. Kinder steuern damit den eigenen Wortschatzerwerb aktiv mit ihren Blicken und Händen, denn

die Gesten, die zuvor durch die Mutter versprachlicht wurden, finden im Nachgang früher und nachhaltiger Eingang in den kindlichen Wortschatz als die Konzepte, deren Versprachlichung nicht vom Kind aktiv eingefordert oder von der Mutter proaktiv geleistet wurde (Goldin-Meadow et al. 2007: 480–482). Die dementsprechend zunächst noch gestisch-mimisch und mithilfe der Paraverbalia bewältigten *Turns* oder Konversationsbeiträge werden damit als solche seitens der älteren Kommunikationspartner interpretiert, nachversprachlicht und in der Regel auch kontingent beantwortet und interaktionell weiterbearbeitet (Trevvarthen 1979: 334–335, 340, 346, vgl. auch Trevvarthen 2018). Gerade die dabei stattfindende gegenseitige Spiegelung und der Rollenwechsel zwischen Sender und Empfänger trainieren das Kind schon früh für die spätere Dialogizität der sprachlichen Interaktion (Bruner 1974: 277).

Ob hier männliche Fachkräfte eine andere Feedback-Dynamik zeigen als weibliche Fachkräfte, soll dabei als Frage aufgeworfen und wenn möglich mithilfe der Feldstudie beantwortet werden, da Untersuchungen mit japanischen Müttern und Vätern darauf hinweisen, dass hier Unterschiede vorliegen könnten. So wurde bei der elterlichen Kommunikation mit 3 bis 7 Monate alten Kindern beobachtet, dass die japanischen Mütter mehr positiven Affekt zeigten, mehr Back-Channel-Signale aussandten und sich ihr Interaktionsverhalten insgesamt durch eine eher abwartende, dafür aber prompt reagierende und den Beitrag des Babys imitierende Sprechweise charakterisierte (Niwano 2019: 6). Als Erklärung legt Niwano nahe, dass Mütter eventuelle eher ihre Bereitschaft zum Zuhören signalisieren und die kindliche Freude am selbstinitiierten Vokalisieren unterstützen wollen, während die Väter, die deutlich häufiger Umwelt- und Selbstbezüge herstellten sowie den Gebrauch von Gruß- und Frageformeln favorisierten, eher darum bemüht zu sein schienen, die Vokalisierung des Säuglings anzustacheln und dessen Aufmerksamkeit zu lenken (Niwano 2019: 6). Diese Tendenzen könnten auch im Feld Relevanz entfalten, es sei jedoch daran erinnert, dass die professionelle Rolle hier ein größeres Gewicht haben könnte als vielleicht bei den eigenen Kindern evozierte Interaktionshabitus.

2.2.4.3 Die Ein-Wort-Phase bzw. holophrastische Phase (9-18 Monate)

Im Zeitraum zwischen dem 9. und 18. Lebensmonat vollzieht sich beim Kleinkind der Übergang von der affektiven zur referenziellen Bedeutungszuweisung (Friend 2001: 1)⁷². Wird eine Äußerung hinsichtlich möglicher Zustimmung oder Ablehnung durch den Erwachsenen vom Kleinkind mit 9 Monaten noch auf Grundlage von dessen Intonation dekodiert, so zählt mit 18 Monaten bereits ausschließlich der erkannte semantische Inhalt, der beispielsweise anhand von Negationswörtern identifiziert werden kann (Friend 2001: 3). Für eine zweisprachige

⁷² Franco (1997) untergliedert diese Entwicklung noch enger, indem er als Abfolge der verschiedenen Kommunikationsinhalte von einem Übergang von der sensorischen zur affektiven (perinatal), der affektiven zur pragmatischen (3.-4. Monat) sowie schließlich der pragmatischen zur referentiellen Kommunikation ausgeht (rezipiert über Friend 2001: 2).

frühkindliche Betreuung würde dies bedeuten, dass auch und gerade beim frisch eingewöhnten Einjährigen trotz dessen beginnender verbaler Kommunikationsfähigkeit noch keine primär semantische Dekodierung der fachkraftseitigen Tröstungs- und Sicherungsversuche stattfinden wird. Ein explikativ-nüchternes Handling der morgendlichen Trennungssituation im Bestreben, „die Emotionen nicht weiter hochkochen zu lassen“, wird folglich *per se* nicht die gewünschte Wirkung erzielen können, bei der Fachkraft jedoch unter Umständen schnell als Uneinsichtigkeit oder Bockigkeit wahrgenommen werden. Hier die Notwendigkeit der vorsemantischen affektiven Kommunikation ins Bewusstsein zu rufen, erscheint damit eine wichtige Einsicht, deren Gültigkeit im Feld zu überprüfen sein wird.

Damit der Übergang vom affektiven zum referentiellen Kommunizieren in der hier betrachteten Phase zwischen 9 und 18 Monaten gelingt, bedarf es in den nonverbalen und melodiosen stimmlichen Interaktionen ausreichender Momente praktizierter gemeinsamer Aufmerksamkeit (*joint attention*), referenziellen Blickkontakts sowie der Erfahrung gemeinsamen konkreten Tuns (*joint activities*) mit der Bezugsperson. Denn nur über diese Mechanismen gelingt das Herstellen von Bezügen zwischen Lautäußerungen und realweltlichen Dingen oder Aktionen sowie der Aufbau kognitiver Strukturen über Gegenstände und Handlungen (Geissmann 2011: 23). Zusammen mit der erworbenen auditiv-artikulatorischen Kompetenz, dem phonologisch-prosodischem Wissen sowie der Gedächtnis- und Lernfähigkeit bilden diese Lerninhalte und Interaktionsstrategien die Voraussetzung für den beginnenden Wortschatzerwerb, der sich bereits ab dem 4. Monat bemerkbar machen kann (Geissmann 2011: 23; Weinert 2004: 22). Dabei erfolgt

[i]n einem ersten Prozess (*fast mapping*) [...] ein schnelles Zuordnen eines neuen Wortes zu einem neuen Objekt oder Ereignis. Das knapp zweijährige Kind ist für den Prozess des *fast mappings* auf nonverbale Hinweise wie Zeigen, Gesichtsausdruck, Blickrichtung und Intonation angewiesen [...]. Zugleich gehen Kinder selbst mit Erwartungen (*constraints*) an die Wortlernsituation heran. Sie nehmen beispielsweise an, dass sich ein neues Wort auf ein Objekt als Ganzes bezieht und nicht auf Teile davon.

In einem zweiten langsamen Prozess (*slow mapping*), der einige Wochen, Monate oder gar Jahre dauern kann, entdeckt das Kind die eigentliche Bedeutung eines Wortes. Es erkennt diejenigen Merkmale, welche für die Bedeutung relevant sind. Bis sich die Wortbedeutung eines kleinen Kindes derjenigen von Erwachsenen angenähert hat, macht es viele Übergeneralisierungen und Untergeneralisierungen [eig. Kursivierung; É.F.]. (Geissmann 2011: 25)

Die Anzahl der rezeptiv verstandenen Wörter liegt dabei immer deutlich über den bereits produktiv vorhandenen Wortschatzeinheiten (Szagun 2013: 196) und kann zwischen 10 und 14 Monaten bereits einen Umfang von ca. 60-70 Wörtern (Geissmann 2011: 23; Weinert 2004: 21) erreichen. Die sprachliche Phase ist damit – jenseits aller zu bedenkenden individuellen

Variabilität (Dale/Fenson 1996; Fenson et al. 2000) – am Ende des ersten Lebensjahres relativ deutlich für jedermann festzustellen (Ramge 2017: 60).

Kinder bezeichnen in der Einwortphase Dinge und Handlungen, die für sie bedeutsam sind. Es sind dies vor allem bewegliche Objekte, Tiere und auch soziale Wörter (z.B. *Ball, Auto, wau-wau, bitte, danke*). Der Wortgebrauch ist in der Einwortphase kontextgebunden⁷³. Bis ins Alter von etwa 1;6 Jahren verläuft der Worterwerb langsam [...]. Das Kind lernt jede Woche etwa zwei neue Wörter. Die Bedeutungsmerkmale, welche ein Kind mit einem Wort verbindet, sind noch instabil, diffus und weit von der Erwachsenenbedeutung entfernt." (Geissmann 2011: 23)

Dies kann man gut mit dem 4. und 5. Entwicklungsstadium nach Piaget (Klann-Delius 2016: 98) in Korrelation bringen, demzufolge in den Monaten 10-12 vor allem die Koordinierung zuvor erworbener Handlungsschemata und deren Anwendung auf neue Situationen oder das immer selbe Objekt im Mittelpunkt des kindlichen Tuns stehen, während von 12-18 Monaten neue Mittel zum Erreichen der eigenen Ziele erprobt werden. Genau dieses iterative Austesten von Wort-Welt-Kombinationen und deren Akzeptabilität seitens des erwachsenen Sprechers in einer ganz konkreten Interaktionskonstellation erlaubt es dem Kind, nach und nach den semantischen und situativen Hof eines Wortes zu erkunden und damit seinen verbalen Interaktionsradius auszudehnen. Ob hierbei neben den immer wieder als anfänglich am wichtigsten ausgewiesenen Namen (z.B. *Tom, Camille*), Inanimata (*Ball/balle*), Deiktika (*da, là*), sozialen Wörtern (*ja, nein, hallo, danke/oui, non, hâlo, merci*) und Bezugswörtern (*auf, runter/ouvre, en bas*) (Bassano 2000: 535–537; Braginsky et al. 2019: 52; Kauschke/Hofmeister 2002: 754) auch affektive Wörter früh in den Ein-Wort-Wortschatz Eingang finden, wie dies von Schieffelin/Ochs (1986: 180) für das Kaluli und auf West-Samoa nachgewiesen werden konnte, bzw. ob es hier Unterschiede in der Expressivität der französischen und deutschen Sprache gibt, wird die Feldstudie nachzuverfolgen suchen. Denn entsprechende Divergenzen würden ihrerseits in einer bikulturellen Enkulturation zu berücksichtigen sein. Auch die Frage, inwiefern und in welchen strukturellen Settings die hohe Reaktivität und kontingente Versprachlichungsleistung, erbracht werden kann, die alle Studien als notwendige Voraussetzung für einen entsprechend gelungenen Spracherwerb ausweisen, sollte dabei berücksichtigt und auf eventuelle individuelle oder kulturelle Muster hin untersucht werden.

Des Weiteren stellt sich die Frage, inwieweit die hier geschilderten allgemeinen Entwicklungstendenzen nicht auch sprachsystembedingte Partikularitäten aufweisen. Als grundsätzlich zu berücksichtigende Wortarten, die in der Feldstudie auf Inputebene

⁷³ Vgl. auch Kauschke/Hofmeister (2002: 744).

nachverfolgt werden können, können aus den deutschen, englischen und französischen Studien in der Regel folgende 10 Wortklassen übernommen werden (*Abbildung 5*)⁷⁴:

Wortart	Kategorie umfasst:
Nomen	Personen (Eigennamen) belebte und unbelebte Objekte (Gattungsbegriffe) abstrakte Nomen
Verben	objektbezogene Handlungen nicht objektbezogene Handlungen (Bewegung, Zustand, Ereignis) abstrakte und mentale Verben
Adjektive	Eigenschaften und Merkmale innere Zustände/Qualitäten Zahlwörter, Quantoren
Personal-soziale Wörter	<ul style="list-style-type: none"> • interaktionsregulierend: Kurzantworten (ja/nein) Floskeln und Grüße Gesprächssignale (hm) attention getting devices (guck mal) • expressiv: auf das persönliche Erleben bezogen Interjektionen
Onomatopöien	Lautmalerische Äußerungen
Adverbien (bei Müttern)	<ul style="list-style-type: none"> • unflektierbare Wörter, die meist nähere Umstände oder Bestimmungen ausdrücken
Relationale Wörter (bei Kindern)	<ul style="list-style-type: none"> • bei Kindern z.B. Ausdrücke für Auftauchen, Verschwinden
Pronomen	Personalpronomen, Demonstrativpronomen, Possessivpronomen
Funktionswörter	Präpositionen, Konjunktionen, Artikel, Fragewörter, Hilfsverben, Kopulaverben
Partikeln	Modal- und Abtönungspartikeln, Gradpartikeln
Sonstige	nicht klassifizierbare Wörter

Tabelle 1: Klassifizierung von Wortarten bei Müttern und Kindern

Abbildung 5: Wortartenentwicklung bei Müttern und Kindern (Kauschke 2007, S. 8, Tabelle 1)

Von diesen werden jedoch gerade zu Beginn im Deutschen eben nicht die stets als dominant empfundenen und gerne per Bilderbuch vermittelten Nomen erlernt, sondern die dingliche Umwelt des Kleinkindes gewinnt erst eine größere Relevanz, nachdem die personenbezogenen relationalen und Personen-sozialen Wörter und Floskeln erworben wurden (Kauschke/Hofmeister 2002: 753). Auch die Onomatopöien sind im Alter von 15 Monaten eine besonders wichtige Kategorie für die deutsche Sprache, die den Übergang von der dinglich-phonetisch geprägten Wahrnehmung der Umwelt zu deren symbolisch-lexikalischer Repräsentation überbrücken hilft (s. *Abbildung 7*). Wie diese Gegebenheiten in

⁷⁴ Vgl. Kauschke/Hofmeister (2002: 745). Die Studie von Kauschke (2007) beschreibt nur die Verhältnisse, die für deutsche Kinder und Mütter in der Spracherwerbsphase erhoben wurden. Die Erhebungen von Tardif et al. (2008) zu den sprachübergreifenden und sprachspezifischen Worterwerbsmustern bei angloamerikanischen (N=265), kantonesischen (N=369) und Putonghua (Hochchinesisch) (N= 336) sprechenden Kindern sowie die Untersuchung von Caselli/Casadio/Bates (1999) zu den kulturell bedingten Divergenzen im frühen Wortschatzerwerb von angloamerikanischen (N= 1001) und italienischen Kindern (N=386) legen jedoch nahe, dass auch zwischen französisch- und deutschsprachigen Kleinkindern Abweichungen zu erwarten sein werden. Die hier verwendete *Abbildung* dient daher lediglich als grobe Orientierung.

deutsch-französischen Krippen entsprechend genutzt werden und ob die sprachspezifisch teilweise abweichende Verlautlichung von Tier- und Maschinenlauten als konfliktiv wahrgenommen und gegebenenfalls nivelliert wird, auch wenn damit ein Verlust kulturell relevanten Wissens einhergehen würde, wird in der Feldstudie nachzuhalten sein.

Für den französischen Wortschatzerwerb wiederum steht an dieser Stelle als Vororientierung die Studie von Kern (2007) zur Verfügung, die über Kinderärztinnen und Kinderärzte Informationen zu 548 einsprachig französischsprachigen Kindern zwischen 8 und 16 Monaten erhoben und ausgewertet hat (s. Abbildung 6).

Table 3 Semantic distribution of receptive vocabulary according to vocabulary size

Semantic categories	Vocabulary size (number of words)						Total	Baseline
	1–20	21–50	51–100	101–150	151–200	>200		
1. Sound effects & animal sounds	12.6	10.6	7.2	6.2	5.8	4.4	8.7	3.3
2. Vehicles	1.0	2.0	2.3	2.6	2.9	2.5	2.2	2.2
3. Toys	1.6	3.4	3.6	3.0	2.9	2.2	2.9	1.7
4. Animal names	5.0	6.0	6.2	7.4	8.9	8.3	6.6	8.9
5. Food & drinks	4.6	6.0	5.7	6.1	6.7	7.5	5.9	8.5
6. Clothing	1.5	4.9	6.0	5.6	5.6	5.7	4.9	5.8
7. Words about time	0	0.2	0.2	0.5	0.7	1.3	0.4	1.7
8. Body parts	1.5	3.8	5.8	6.8	6.2	6.2	4.9	5.4
9. Furniture & rooms	0.3	2.9	4.9	6.0	6.8	6.6	4.2	6.0
10. Games & routines	27.3	21.0	13.1	9.1	7.3	6.1	15.3	4.8
11. Question words	0.4	0.5	0.6	0.5	0.8	1.1	0.6	1.5
12. Quantifiers	0.6	1.0	1.0	1.0	1.1	1.2	1.0	1.7
13. Pronouns	0.2	0.3	0.5	0.8	1.2	1.7	0.6	2.2
14. Small household items	3.0	6.7	8.7	10.8	10.9	10.0	7.9	10.0
15. Descriptive words	3.3	5.7	8.0	7.5	7.9	8.3	6.6	9.5
16. Action words	6.0	10.1	14.5	14.7	14.3	14.8	12.0	13.0
17. Outside things & places to go	2.7	2.4	3.3	4.7	4.4	5.6	3.5	6.7
18. People	27.5	11.9	6.9	4.7	3.5	3.8	10.4	4.5
19. Prepositions & locations	0.9	0.6	1.4	2.0	2.1	2.7	1.4	2.6
Total vocabulary (all children)	1015	4414	9957	12785	9114	12062	49347	414

Abbildung 6: Semantische und wortartenspezifische Analyse der ersten Wörter im Französischen in Abhängigkeit vom aktiven Gesamtwortschatz des Kindes (Kern 2007: 238)

Auf Grundlage des ausgewerteten Samples kann auch für das Französische neben der Dominanz von personenbezogenem, spielbezogenem und routinebezogenem Vokabular für die Gruppe der Onomatopoetika und Tierlaute eine erhöhte Bedeutsamkeit in der ersten Spracherwerbsphase nachgewiesen werden. Diese nimmt jedoch eine umso geringere Rolle ein, je umfangreicher das Inventar der Lexeme, also der semantisch gefüllten sprachlichen Zeichen ist. Dass auch diese Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren sind, da große individuelle Unterschiede in dieser Altersstufe bestehen, betont Kern (2007: 239) selbst in der Interpretation ihrer Ergebnisse. Darüber hinaus muss an dieser Stelle daran erinnert werden, dass die quantitativen Tendenzen, die hier resümiert werden, nie als absolute Aussagen zu verstehen sind, sondern immer nur die späteren Feldbeobachtungen orientieren und die Forscherin für mögliche Differenzen zwischen den beiden Krippensprachen sensibilisieren sollen.

Dies gilt dementsprechend auch für die Ergebnisse von Kauschke/Hofmeister (2002), die sich wie Kern (2007: 239) mit dem Anteil verschiedener Wortarten am Gesamtwortschatz von Kleinkindern auseinandersetzt (s. Abbildung 7).

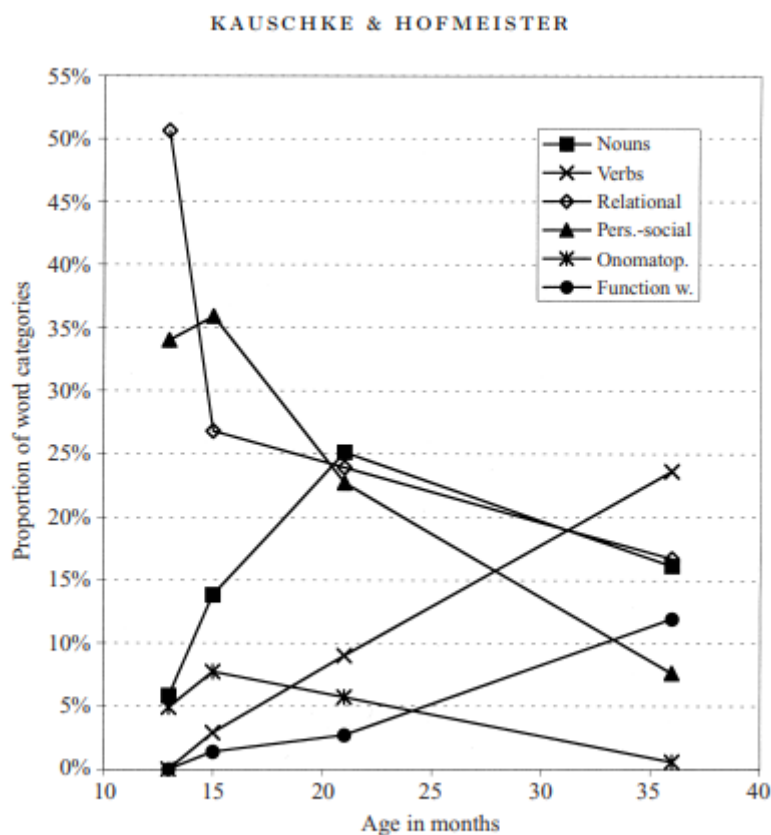


Fig. 3. Development of word categories (trends), $n = 28$.

Abbildung 7: Entwicklung der Wortarten bei deutschen Kindern zwischen 15 und 36 Monaten (Kauschke/Hofmeister 2002, S. 752, Fig. 3)

Dabei kommen die beiden Forscher (Kauschke/Hofmeister 2002: 735) auf Grundlage einer Längsschnittstudie mit 32 Kindern, die zwischen dem 13.ten und 36.ten Lebensmonat begleitet wurden, zu dem Schluss, dass ihre Befunde zur Frühphase des Wortschatzerwerbs im Deutschen nicht die gemeinhin in englischen Publikationen für das Englische postulierte Nomen-Verb-Asymmetrie abbilden, obwohl es sich bei beiden Sprachen um germanische Sprachen handelt. Für Sprachen wie das Dänische, Schwedische, Norwegische oder Russische kann die für das Englische typische Nominaldominanz sogar als minimal bis inexistent bewertet werden (s. Abbildung 8). Das Französische wiederum weist – ähnlich dem Deutschen (s. Abbildung 7, Monat 21-32) – zwar eine gewisse Dominanz von Nomina speziell im Wortschatz Zweijähriger auf (s. Abbildung 8), diese Zahlenverhältnisse enden jedoch auch dort zum Ende des 3. Lebensjahrs. Dies bedeutet, dass zwar die Wichtigkeit der referentiellen Sprache und damit der Nomen zu Beginn des Spracherwerbs nicht als widerlegt betrachtet werden soll (Braginsky et al. 2019: 64), jedoch für die beiden betrachteten Sprachen

Französisch und Deutsch potentiell zu beobachtende Input-Variationen auch vor diesem Hintergrund kritisch zu beleuchten sein werden.

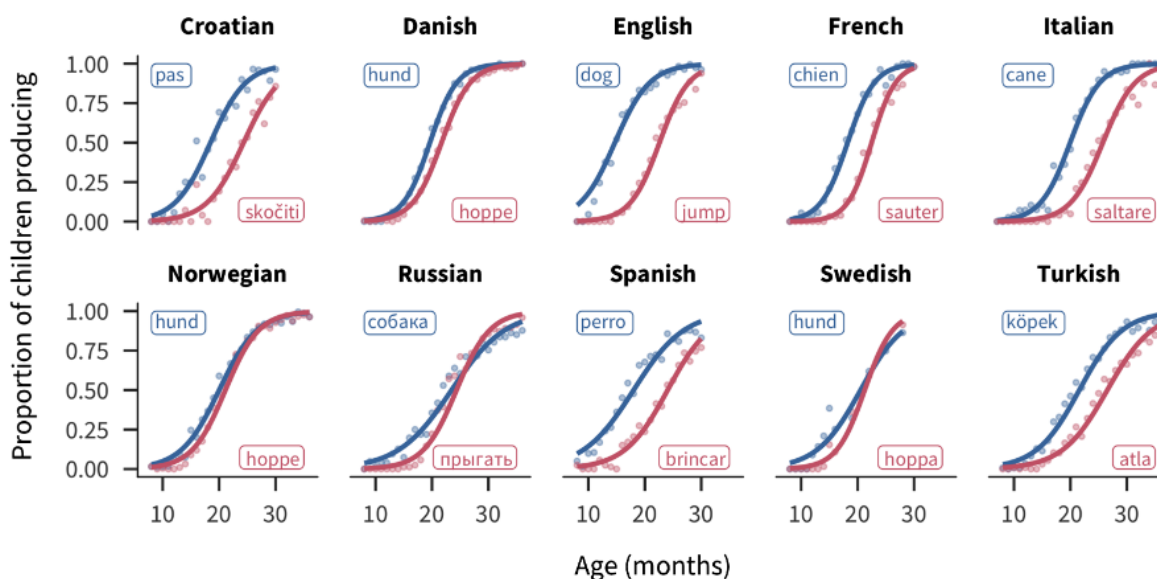


Figure 1. Example production trajectories for the words “dog” and “jump” across languages. Points show the proportion of children producing each word for each one-month age group. Lines show the best-fitting logistic curve. Labels show the forms of the words in each language.

Abbildung 8: Wortverständnis und Wortproduktion der Hochfrequenzkonzepte "Hund" und "springen" im Sprachvergleich (Braginsky 2019, S. 56)

Die Anzahl der vom Kind passiv und aktiv beherrschten *Types* sowie der messbaren *Tokens* schließlich variiert ebenfalls zwischen verschiedenen Sprachen, wie Braginsky et al. eindrucksvoll nachweisen konnten (v. Abbildung 9):

Table 1. Statistics for data from Wordbank and CHILDES. N indicates number of children.

Language	CDI items	Production		Comprehension		CHILDES	
		N	Ages	N	Ages	Types	Tokens
Croatian	388	627	8–30	250	8–16	12,064	218,775
Danish	381	6,112	8–36	2,398	8–20	4,956	195,658
English (American)	393	7,312	8–30	1,792	8–18	45,597	7,679,042
French (Quebec)	396	1,364	8–30	537	8–16	28,819	2,551,113
Italian	392	1,400	7–36	648	7–24	7,544	188,879
Norwegian	380	7,466	8–36	2,374	8–20	10,670	231,763
Russian	410	1,805	8–36	768	8–18	5,191	32,398
Spanish (Mexican)	399	1,891	8–30	788	8–18	33,529	1,609,614
Swedish	371	1,367	8–28	467	8–16	8,815	359,155
Turkish	395	3,537	8–36	1,115	8–16	6,503	44,347

Note. CDI = MacArthur-Bates Communicative Development Inventory.

Abbildung 9: Passiver und aktiver Wortschatz von 8- bis 30-monatigen Kindern ermittelt auf Grundlage des Communicative Development Inventory (CDI) (Braginsky 2019, S. 56)⁷⁵

⁷⁵ CHILDES bezieht sich auf die Ergebnisse, die aus den Transkripten der CHILDES Datenbank von MacWhinney (2000) gewonnen wurden.

Dass hier die Resultate jedoch immer auch vor dem Hintergrund kultureller Kommunikationsgewohnheiten bzw. gesellschaftlicher Gegebenheiten und nicht nur als systemlinguistische Resultate interpretiert werden dürfen, wird mit Blick auf Studien wie jene von Caselli/Casadio/Bates (1999: 106–107) für die Auswertung der im Feld gewonnenen Daten von besonderer Wichtigkeit sein.

Für die Fachkräfte deutsch-französischer Einrichtungen kann die hier präsentierte Abwägung und Synopse der wichtigsten Erkenntnisse zum Wortschatzerwerb in beiden Krippensprachen schon vorab dabei unterstützen, sich des Vorhandenseins entsprechender Unterschiede in der Dynamik des Wortschatzerwerbs der betreuten Kinder bewusst zu werden, um keine vorschnellen Schlüsse zu Förderbedürftigkeit oder mangelnder Responsivität seitens bestimmter Kinder zu ziehen. Auch der Aspekt der Fokussierung auf Personen-soziale Wörter, die von Kauschke/Hofmeister (2002: 752) für das Alter von 15 Monaten bei deutschen Kindern dokumentiert wurde und auf eine starke Interaktionsfokussierung verweist, ist vor dem Hintergrund der nivellierenden Umfeldbedingungen institutioneller Betreuung eine Reflexion wert. So sind nicht nur Unterschiede in den Fachkraft-Kind-Interaktionen beider Sprach-Kulturräume als Spuren der unterschiedlichen Sozialisierungswege denkbar, sondern auch Nivellierungstendenzen, die sich aus struktur- oder teamspezifischen Besonderheiten in den Kommunikationsgewohnheiten und Orientierungen ergeben können. Auch der Zeitpunkt der Eingewöhnung des Kindes kann in diesem Kontext unterschiedliche Auswirkungen auf Geschwindigkeit und Qualität des Wortschatzerwerbs haben. All diese Aspekte werden folglich bei der Interpretation der beobachteten Aneignungsprozesse sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenz im Sinne einer möglichen Relativierung der kulturanthropologischen Differenzhypothese zu berücksichtigen sein.

2.2.4.4 Zwei- und Mehrwortäußerungen und beginnende Grammatikalisierung (18-36 Monate)

Für das Ende des zweiten Lebensjahres wird in der Literatur oft aus Sicht einer quantifizierenden Perspektive ein sogenannter Wortschatzspurt⁷⁶ (Geissmann 2011: 24; Kauschke/Hofmeister 2002: 735; Weinert 2004: 22) bzw. eine Wortschatzexplosion (Szagun 2013: 69) diagnostiziert, die so jedoch nicht immer der Realität zu entsprechen scheint. Tatsächlich gibt es Hinweise darauf, dass der aktive und passive Wortschatz bei manchen Kindern exponentiell wächst (Bates et al. 1994), so dass die stärkere Zunahme an Lexemen erst ab ca. 24 Monaten deutlich hörbar wird. Andere empirische Studien sprechen hingegen für mehrere Schübe mit dazwischenliegenden Plateauphasen (treppenförmiges Wachstum) (Clark 1993; Goldfield/Reznick 1996; Menyuk et al. 1995; Robinson/Mervis 1998) oder

⁷⁶ Die Studien, die zu dieser Einschätzung geführt haben, sind vornehmlich jene von Goldfield/Reznick (1990), Bloom (1993), Robinson/Mervis (1998) und Dromi (1989). Für eine Revision des Konzeptes v. Ganger/Brent (2004).

beschreiben andere Wachstumsverläufe (Geissmann 2011: 24; für einen Überblick v. Kauschke/Hofmeister 2002: 737). Am ausschlaggebendsten für die Entwicklung zu einem "Spurter" oder "Nicht-Spurter" könnte dabei die Geschwisterlage sein, da besonders eklatante Wortschatzzuwächse vor allem bei Erstgeborenen festgestellt wurden, deren Eltern noch sehr viel Zeit für entsprechende Benennungsspiele haben (Ganger/Brent 2004: 628). Korrelationen zwischen Wortentwicklungsrhythmen und Wortschatzgrößen sind dabei jedoch nicht dokumentiert, so dass insgesamt davon auszugehen ist, dass deutsch-französische Krippen eine entscheidende Phase des Wortschatzerwerbs maßgeblich beeinflussen und begleiten werden, ohne dass hier jedoch dieselben Wortschatzerwerbsleistungen für alle Kinder oder bestimmte Kindergruppen (einsprachig/zweisprachig, französisch-sprachig/deutsch-sprachig) zu erwarten sind. Für die in den deutsch-französischen Krippen betreuten Kinder kann daher mit Kauschke/Hofmeister (2002: 746) lediglich erwartet werden, dass am Ende des zweiten Lebensjahres bereits eine deutlich größere Menge an Wörtern – gezählt wurden bei deutschen Kindern 649 *Types* im Alter von 21 Monaten gegenüber 187 *Types* mit 15 Monaten – vorhanden sein werden, die nun dazu genutzt werden können, komplexere Zusammenhänge durch Kombination von zwei oder mehr Wortschatzeinheiten zu versprachlichen (Geissmann 2011: 23).

Begünstigt wird dieser Übergang von den Einwort- über Zweiwort- bis hin zu Mehrwortsätzen durch die zunehmende Spezialisierung der linken Hemisphäre und dort speziell des frontotemporalen Lappens auf die Verarbeitung von Grammatikwörtern (Szagun 2004: 10). Denn während mit 20 Monaten, also der Zeit der Einwortäußerungen, Grammatik und Semantik noch nicht voneinander getrennt in der linken Hemisphäre verarbeitet werden, können bereits mit 28-30 Monaten unterschiedliche zerebrale Aktivitätsmuster für Lexeme und freie Grammeme nachgewiesen werden, auch wenn noch keine eindeutige frontotemporale Verarbeitung der Grammatikwörter stattfindet. Die Tatsache jedoch, dass das kindliche Gehirn bereits eine Kategorisierung nach lexikalisch-semantischer und grammatikalischer Funktion unternimmt, begünstigt mit Sicherheit die sinnvolle Kombination von Wörtern der geschlossenen (Grammatik) und offenen (Lexik) Wortklasse (2-Wort-Sätze). Auch den Übergang von der Selbstreferenz per Vorname zur Verwendung des Subjektpronomens *ich/je* ab zwei Jahren (Schulz 2007: 73) könnte unter anderem dieser Etappe der Gehirnentwicklung geschuldet sein.

Am Ende des dritten Lebensjahres schließlich (36-42 Monate) erleichtert die frontotemporale linkshemisphärische Präferenz für Grammatikwörter und damit die eindeutige Erkennung und Unterscheidung von sinn- und funktionstragenden Einheiten die Bildung ganzer Sätze unter freier Kombination von Wörtern grammatischen und semantischen Inhalts. Dies könnte bedeuten, dass eine individuell frühere oder spätere Hirnreifung mehr über den Fortgang des

Spracherwerbs auf Ebene der Syntax entscheiden könnte als die jeweilige Inputquantitäten⁷⁷, der Typus der konkreten Muttersprache oder kulturelle Sozialisierungsmuster. Dennoch sollen nachfolgend auch kulturell und sprachsystembedingte Unterschiede in der Sprachentwicklung französischer und deutscher Kinder beleuchtet werden, um mögliche Herausforderungen für die deutsch-französische frühkindliche Betreuung identifizieren zu können.

Zu den hierfür relevanten Gebieten des Spracherwerbs zählt die beginnende Grammatikalisierung erworbener Lexeme in Form der Nominal- und Verbflexion. Für den Beginn des entsprechenden Übergangs vom referentiellen (Einwortäußerungen) zum propositionalen Sprechen (Zwei- und Mehrwortsätze) nennt Szagun in ihrem Aufsatz (2004: 10) noch eine Altersspanne von 28-30 Monaten, in ihrem späteren Übersichtswerk (2013: 71) justiert sie dieses Zeitfenster auf Grundlage neuerer Studien nach und spricht nunmehr von 17-25 Monaten. Diese Ergebnisse passen zu der Studie von Tomasello (1992) über die Aneignung der Wortklasse "Verb", in der ebenfalls ab 18 Monaten ein erster flektierter Gebrauch von Verben bei englischsprachigen Kindern beobachtet werden konnte, bzw. der Untersuchung von Bassano (2000) mit französischsprachigen Kindern. Während bei Letztgenannten das Wollen und Wünschen (*vouloir*) als erste intentionale Handlungen besonders früh in den Wortschatz aufgenommen wird (ab 15 Monaten), richtet sich der Fokus am Ende des zweiten Lebensjahrs (ab ca. 18 Monaten) nun auf das Können/Dürfen (*pouvoir*), Wissen (*savoir*) und Müssen (*il faut*) (Bassano 2000: 538), womit die Regeln der Umwelt gegenüber den Absichten des französisch enkulturierten Individuums auch im Sprechen Eingang finden. Die Aktivierung der hochgradig unregelmäßigen Zustandsverben *être* und *avoir* sowie ihr Gebrauch als Hilfsverben folgt hier deutlich langsamer. Formeln wie *ça y est* "fertig" oder *il y a* "es gibt" ebenso wie stark situational-interaktional geprägte Imperative vom Typus *donne* "gib", *tiens* "nimm", *regarde* "guck mal", *fais voir* "zeig" oder modalisierende Phraseologismen wie *j'arrive pas* "kann nicht" oder *j'aime pas* "mag nicht" erlauben schließlich den ersten Zugang zur Verbflexion (Bassano 2000: 538) und können als *Prêt-à-porter*-Formen direkt korrekt in den eigenen Diskurs eingebaut werden, bevor das Entdecken von Regelmäßigkeiten zur analogischen Anwendung auf neue Einheiten befähigt. Im Deutschen stehen demgegenüber von Anfang an die Aktionsverben im Vordergrund (*anzieh'n, haben, geht* im Alter von 16 Monaten, *nehmen, malen, spielen, fahren, machen, gucken, holen, abmachen* mit 20 Monaten) (Szagun 2013: 130), während das Wortpaar *geben/nehmen* vom deutschsprachigen Kind erst sehr spät vervollständigt zu werden scheint (Szagun 2013: 128). Konkret wurde das Verb *geben* im Oldenburger Korpus von Szagun (Szagun 2013: 130) bis zum 29. Monat überhaupt nicht dokumentiert und dieser Umstand wird von Szagun (2013:

⁷⁷ Vgl. La Morgia/Billington (2019: 126), die für die Zeit zwischen 24 und 29 Monaten eine hohe individuelle Variabilität zwischen Inputquantität und Wortschatz ausmachen konnten und eine Stabilisierung der Korrelation erst gegen Ende des 3. Lebensjahres, zwischen 30 und 37 Monaten, beobachteten.

128) mit dem eher spät einsetzenden kognitiven Verständnis zu Kausalzusammenhängen erklärt. Da jedoch französische Kinder bereits mit 18 Monaten *donne* und *tiens* begreifen und auch deutschsprachige Forscher sich darin einig sind, dass Kausalzusammenhänge bereits am Ende des ersten Lebensjahres verstanden werden (vgl. Kap. 2.2.3.3, S. 59), sei hier an die Möglichkeit erinnert, dass es sich bei der Zeitverzögerung in der Aneignung dieses Konzeptes im Deutschen ebenso um die Spur einer weniger auf soziale Interaktion und Höflichkeit angelegten Sozialisierungskultur handeln könnte. Als Gründe für die grundsätzlich verhältnismäßig frühe Relevanz von Verben im Französischen nennt Bassano (2000: 555) umgekehrt rein grammatische bzw. sprachimmanente Merkmale wie die Tatsache, dass viele flektierte Formen des Französischen Homophone sind, was die Anzahl der zu beherrschenden Formen reduziert. Daneben besteht im Französischen für das Kleinkind die Notwendigkeit, wichtige Interaktionen wie etwa das Einfordern von Aufmerksamkeit oder Handlungen, die Lokalisierung von Dingen oder das Anzeigen einer vollendeten Handlung mit Verben auszudrücken. Für das Deutsche ist weder die Erleichterung durch Homophonie ins Feld zu führen, noch benötigt das Kleinkind für viele Interaktionen Verben, da Funktionswörter wie *da*, *auf*, *ab*, *hier*, *weg* (Szagun 2013: 130) die im Französischen verbal bewältigten Kommunikationsakte bestreiten. Frühpädagogische Fachkräfte werden hier in der eigenen Sprache und im Austausch mit Kindern derselben Familiensprache stets die idiomatisch typischen Versprachlichungsmuster verwenden. Ob sie jedoch auch mit dem anderssprachigen Kind dieselben Verbalisierungsgewohnheiten an den Tag legen und wie sie mit unter Umständen von ihren Erwartungen abweichenden Wortschatzerwerbsverläufen umgehen, wird im Rahmen der Analyse von besonderem Interesse sein.

Mit Blick auf die Nominalmorphologie ist umgekehrt auffällig, dass Artikel als Genus-/Numerus- und (im Deutschen) Kasusmarker im Deutschen relativ früh auftreten (*die* mit 16 Monaten, *den* mit 20 Monaten) (Szagun 2013: 129–130), während im Französischen zwar ebenfalls ab 18 Monaten eine erste Verwendung dokumentiert werden kann, eine wirkliche Integration in die Sprechleistung jedoch erst ab 27 Monaten zu konstatieren ist (Bassano 2000: 541–542). Hier soll gegenüber der kulturellen Hypothese eine sprachimmanente Erklärung vorgeschlagen werden, indem daran erinnert wird, dass der determinationslose Nominalgebrauch im Französischen durch den Teilungsartikel *de* eine deutlich höhere Frequenz aufweist als dies im Deutschen der Fall ist.

Für den Prozess der Aneignung eines grammatischen Paradigmas “Nomen” oder “Verb” schließlich können für beide Sprachen dieselben Treiber identifiziert werden. Denn während im erstgenannten Fall die am häufigsten mit Artikel gebrauchten und im frühen Wortschatz hochfrequenten konkreten Inanimata die Grundlage für die Ableitung einer verallgemeinerten Grammatikregel bilden, entsteht der flektierte Verbgebrauch vor allem auf Grundlage der zunehmenden Verwendung von Aktionsverben (Bassano 2000: 521). Die besondere Stellung

der Aktionsverben könnte dabei nicht zuletzt auch durch die Multimodalität der ihr zugehörigen Akquisitionsprozesse begründet sein, denn das Hören von Aktionsverben aktiviert immer auch die sensorimotorischen Neuronalkreisläufe des Gehirns, wie Antognini/Daum (2019) nachweisen konnten. Für die sprachförderliche Interaktion der Fachkraft mit dem Kind bedeutet dies, dass Sprechen über Dinge und Tätigkeiten – wie dies häufig ritualisiert im Rahmen von Bilderbuchbetrachtung geschieht – im Krippenalltag allgegenwärtig sein sollte. Das Konzept der alltagsintegrierten Sprachförderung (Kammermeyer et al. 2017; Löffler/Vogt 2015; beispielsweise Vogt et al. 2015b) berücksichtigt diesen Aspekt bereits. „Ich nehme das Thema des Kindes wahr und trete mit ihm in einen längeren Dialog“, lautete dementsprechend das Motto, nach dem sich ErzieherInnen stets richten sollen (Vogt et al. 2015b: 418).

Von besonderem Interesse für ErzieherInnen ist in diesem Zusammenhang auch die Tatsache, dass neue Nomina relativ schnell – wenn auch zunächst noch mit Fehlern – in einen deklinierten Gebrauch übernommen werden, während Kinder bei Verben zunächst noch zur stereotypen Wiederholung in den bekannten Floskeln und Phraseologismen neigen (Bassano 2000: 527–528). Diese unterschiedliche Sicherheit im Umgang mit Nomina und Verben spiegelt sich auch in der Präferenz alter oder neuer Lexeme in Abhängigkeit von deren Wortklasse: Während französischsprachige Kinder einer Untersuchung mit 23 Monaten nach Erwerb eines neuen Verbs lieber wieder eine Tätigkeit fokussieren, deren Bezeichnung sie schon länger kennen, orientiert sich die Aufmerksamkeit des Kindes bei Angebot neuer Nomina sofort auf diese (Millotte 2008: 99). Dies könnte nicht nur mit der Frequenz oder der Konkretheit des fraglichen Lexems zusammenhängen, sondern maßgeblich auch von der Komplexität und syntaktischen Einbindung der beiden Wortklassen bedingt sein (s. auch Bassano 2000: 555; Braginsky et al. 2019: 60). So wäre eine Satzendstellung des Verbs, wie sie im Koreanischen, aber auch im Japanischen, Türkischen, Persischen oder Baskischen als unmarkierte Wortordnung anzutreffen ist, ebenso wie ein häufiger isolierter Gebrauch in Einwort-Äußerungen oder sehr kurzen Sätzen einer frühen Übernahme in den aktiven Wortschatz zuträglich. Wie hier also die Fachkräfte mit grammatischen Fehlern im Nominal- und Verbbereich in beiden Sprachen umgehen und welchen Wert sie der Bildung korrekter Formen beimessen, könnte tatsächlich je nach Sprache divergieren und soll folglich im Rahmen der empirischen Datenanalyse nachverfolgt werden.

Neben diesen vor allem quantitativen Veränderungen zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr, bei denen Verben auf der Ebene der *Tokens*, d.h. der Frequenz, die zentrale Rolle der Nomina aus den ersten Sprachlernphasen nach und nach übernehmen (Bassano 2000: 535), kann doch auch auf qualitativer Ebene eine Veränderung in der verbalen Interaktion des Kleinkindes konstatiert werden:

Das Baby wird zum Kleinkind mit wesentlich zielorientierteren Handlungen, besseren Kategorisierungs- und Gedächtnisleistungen (Rauh 2008). Das Kind baut von Gegenständen und auch von sich selbst allmählich eine klare Vorstellung auf (Mathieu 2010). Es merkt, dass es eine eigenständige Person ist, die selbst Absichten und Ziele verfolgen kann. Mit dem Entdecken der Symbolfunktion von Wörtern gelingt es dem Kind, seine konkrete Welt im Hier und Jetzt zu verlassen. Es tritt nun in die neue Welt der Vorstellungen und Phantasien ein. Das Kind entdeckt, dass es mit Wörtern Nichtvorhandenes, Vergangenes, Zukünftiges und Phantasien ausdrücken kann. Es merkt, dass es mit Wörtern beim Gegenüber Vorstellungen auslösen kann. Es realisiert, dass es mit Wörtern seine Welt mit derjenigen des Gegenübers teilen kann. Dies motiviert das Kind, aktiv nach Bezeichnungen für neue Objekte, Handlungen, Personen und Orte zu fragen (Was-, Wer-, Wo-Fragen). Bessere auditive Diskriminierungsfähigkeiten und eine höhere Kapazität des phonologischen Arbeitsgedächtnisses erleichtern dem Kind, Wortformen aus dem Sprachfluss herauszuhören und zu speichern (Plunkett 1993; Glass et al. 2008). Auch Fortschritte in der phonetisch-phonologischen Entwicklung führen dazu, dass es dem Kind besser gelingt, Wortformen zu erkennen und zu produzieren. (Bassano 2000: 535)

Kurzum: Das Kind gewinnt formulatorische Freiheit und damit auch auf verbaler Ebene die Kontrolle über seine Umwelt und Interaktanden. Es beginnt seine Umwelt zunehmend in thematische Felder zu gliedern (Körperteile, Lebensmittel, Möbel) und erste Oberbegriffe zu formen (z.B. *copain, bête*) (Bassano 2000: 536). Gemeinsames Nachdenken über die Welt (*sustained shared thinking*) (s. Kap. 2.2.3.3, S. 59) ist damit die Form der Interaktion, die den Austausch zwischen Fachkraft und Kind im letzten Krippenjahr prägen sollte, um nicht nur den Wortschatzerwerb zu fördern, sondern vor allem auch das argumentative und diskursive Wissen anzulegen, das sich spätestens bei Schuleintritt in Form verbesserter Leseleistung, eines höheren verbalen und nonverbalen IQs (Geissmann 2011: 26–27) sowie eines verbesserten Weltverständnisses niederschlagen wird.

Als zuträglich für diese Sprachförderaufgabe, vor allem aber auch für die angestrebte Vermittlung kultureller Interaktionskompetenz erweist sich in dieser Zeit die Verbesserung der „Gedächtnisleistung für Handlungen und Ereignisse (*scripts*)“ (Geissmann 2011: 24), denn gerade die performativen Sprechakte wie Danken, Bitten, Grüßen und der gesamte Bereich der Höflichkeit umfassen stets mehr als nur einzelne Lexeme. Es geht hier um Regelsysteme (Bernicot 2000: 57) und komplette Handlungschoreographien unter Einbeziehung komplexer situativer, sozialer und interaktiver Faktoren⁷⁸, die über die Identifikation des Kindes mit seinen Artgenossen und der Anerkennung ihrer Funktion als Modell jeden Spracherwerb immer auch zu einem kulturellen Lernen werden lässt (Tomasello 2006). Bedenkt man zudem mit Kerbrat-

⁷⁸ Vgl. Ramge (2017: 16) zur Aufforderung als sozialer Handlung bzw. ausführlich zum Erlernen der Bitt-Handlung als fester interaktioneller Choreographie (2017: 18–21). Zur Gefahr, bei fehlender interkultureller Kompetenz Höflichkeitsformeln wörtlich zu übertragen, anstatt funktional äquivalente Handlungsmuster zu verwenden vgl. auch Wlosowicz (2015: 133).

Orecchioni (1992: 159), dass es unmöglich ist, die Wirkung kommunikativer Interaktionen ohne Berücksichtigung von Höflichkeitsprinzipien zu beschreiben oder zu verstehen, wird deutlich, dass bei den größeren Krippenkindern der Fokus der Fachkraft-Kind-Interaktionen weg vom reinen Wortschatz- und Grammatikerwerb sowie einer listenden Erfolgskontrolle gehen muss und sich bewusst auf die Einübung der wichtigsten Interaktionsmuster konzentrieren müsste. Dies erscheint dabei für bilinguale Einrichtungen umso imperativer, definiert man Höflichkeit nicht nur mit Leech (1983) als Prinzip, um freundschaftliche Kontakte und damit die Kooperativität des Interaktionspartners aufrechtzuerhalten, sondern mit Brown/Levinson (1978, 1987) vor allem als Mittel zur Konfliktvermeidung (Jin-Ah 2012: 105–106). Dass dies in diesem Alter bereits gelingen kann und wird, legen die neurolinguistischen Befunde nahe, die für Zwei- bis Dreijährige eine situationsgerechte und sprecherunabhängige Sprachverarbeitungsleistung nachweisen konnten, die jeder derzeitigen Computersimulation weit überlegen ist (Weinert 2004: 16). Die vorliegende Arbeit geht damit davon aus, dass neben dem strukturellen Priming (von Lehmden 2013: 33) auch ein interaktionales Priming stattfinden kann, dessen Umsetzung durch die französischen und deutschen Fachkräfte bzw. das pädagogische Programm der verschiedenen Strukturen näher beschrieben werden soll, um *Promising practices* und Handlungsbedarfe zu identifizieren.

Die Entdeckung des "Ich" im 3. Lebensjahr (Nex 2011: 31) und damit die beginnende Behauptung gegenüber der Umwelt schließlich stellt an die Fachkräfte in bilingualen Settings besondere Anforderungen hinsichtlich einer sensiblen Unterstützung und Begleitung der sprachlichen Identitätskonstruktion und Selbst-Repräsentation des emergent zweisprachigen Kindes. Speziell die Frage, wie hier das zweisprachige Setting auf ursprünglich einsprachige Kinder und deren Erwerb einer ersten Zweitsprache auswirkt, wird folglich bei den Immersionspraktika im Auge zu behalten sein, um gegebenenfalls zielgruppengerechte Interaktionsmuster für geburtlich und institutionell zweisprachig werdende Kleinkinder ermitteln zu können.

2.3 Entwicklungspsychologische Grundlagen: Prinzipien der frühkindlichen Entwicklung

Der Mensch als *physiologische Frühgeburt* (Portmann 1951), also als Wesen, das im Vergleich mit anderen Säugetieren ca. ein Jahr "zu früh⁷⁹" auf die Welt kommt, kompensiert dieses potentielle Manko durch ein hochadaptives Nervensystem und eine Umweltbezogenheit, die es dem Säugling und Kleinkind ermöglichen, innerhalb der ersten drei Jahre eine Hirnreifung zu erreichen, die den anfänglichen Rückstand mehr als aufholt. Welche Prinzipien und

⁷⁹ Hiermit ist der entwicklungsbiologische Rückstand bis zum Erreichen der motorischen Autonomie gemeint, der zwischen menschlichen Säuglingen und Säugetierjungen festgestellt werden kann.

Kompetenzen hierbei entwicklungsprägend und folglich im Rahmen frühkindlicher Betreuungssettings zu berücksichtigen sind, soll hier kurz umrissen werden, um die jeweils kulturell geprägten Spezifika nachfolgend besser nachvollziehen zu können.

2.3.1 Multimodalität und Interaktivität der frühkindlichen Entwicklung

Neueste Erkenntnisse aus der Kindheitspsychologie, Neurolinguistik und speziell aus der Forschung zur *Embodied Cognition (EC)*⁸⁰ (*embodiment/cognition incarnée*) haben Hinweise darauf geliefert, dass eine gesunde frühkindliche Entwicklung nicht nur – wie bisher angenommen – allgemeine, kulturübergreifende Konstante aufweist, sondern über die auf die Mutter einwirkenden Einflüsse auch bereits *in utero* eine Prägung durch die unmittelbare Umgebung erfährt (Gratier et al. 2017: 160). So sorgen bereits die zirkadianen Rhythmen der Mutter für eine erste pränatale Gewöhnung an kulturelle Zeitgestaltungsmuster, die sich im Sinne einer transnatalen Kontinuität weiter verfestigen, findet kein Milieuwechsel statt (Gratier et al. 2017: 160). Die gesamte postnatale Entwicklung beim Menschen setzt diese Umweltgebundenheit und Umweltdependenz fort, da kindliche Entwicklung immer als aktive Anpassungsprozesse der bereits funktionalen und interaktiven Sinne des Kleinkindes in einem multimodalen Umfeld zu denken ist (Bruner 1983, 1987; Nagy/Molnar 2004: 55; vgl. Trevarthen 2002: 165–166). Das entsprechende Umfeld wird vom Erwachsenen – idealerweise – in Form einer *redondance intersensorielle* (Gratier et al. 2017: 159–160), d.h. einer Übereinstimmung des sensorisch, motorisch, sozial, affektiv und kognitiv übermittelten Inputs kohärent ausgestaltet, um eine immer zielgenauere Mimesis der in der Lebensumwelt des Kindes relevanten Interaktionsmuster und Fähigkeiten zu erreichen (Gratier et al. 2017: 160). Dafür beginnt der Säugling schon 42 Minuten nach der Geburt, die Bewegungen des anwesenden und mit ihm interagierenden Erwachsenen nachzuahmen, wie Meltzoff/Moore (1998) nachweisen konnten (Sorter et al. 2003: 779). Dass dies dank der ab Geburt operativen Spiegelneuronen⁸¹ (Rizzolatti/Fabbri-Destro 2008; vgl. Uithol et al. 2011: 608)⁸² nicht nur in

⁸⁰ Alternative Termini, die in diesem Forschungsfeld genutzt werden, sind im Französischen das Adjektiv *incarnée*, im Englischen die Zusätze „*embodied, situated, embedded, dynamically coupled, distributed, extended, enacted* oder *grounded [cognition]*“ (Weber 2017: 9–10). Im Deutschen wird zumeist der Anglizismus übernommen bzw. von *verkörperlichtem Denken* und *verkörperlichter Kognition(swissenschaft)* gesprochen.

⁸¹ „Spiegelneuronen (*mirror neurons*) sind eine bestimmte Klasse visuomotorischer Neurone [...]. Sie sind durch das funktionelle Charakteristikum definiert, dass sie sowohl aktiv werden, wenn [...] [man] selbst eine bestimmte Handlung ausführt, als auch, wenn [...] [man] ein anderes Individuum [...] beobachtet, wie es diese Handlung ausführt. [...] Besonders interessant ist, dass die Beobachtung *bedeutungsvoller* Handlungen („*meaningful actions*“) die sog. Broca-Region (Brodmann Areal 44 und teilweise 45) aktiviert.“ (Lüdtke 2006: 161, Fußnote 1)

⁸² Rizzolatti et al. (1996: 131) konnten nachweisen, dass sich die Aktivität der Spiegelneuronen eben nicht auf eine motorische Mimesis oder oberflächliche Nachahmung (Mimikry) beschränkt, sondern die beobachteten Aktionen oder Emotionen tatsächlich als neuronale Erregungspotentiale und psychophysiologische Veränderungen in Gehirn und Organismus aktiv sind. Meltzoff/Moore (1977, 1994) hatten dieses Konzept bereits unter dem Terminus des « *active-intermodal-mapping* (AIM) beschrieben, demzufolge „(visuell) beobachtete Verhaltensäußerungen anderer Menschen und eigene (propriozeptiv wahrgenommene) Verhaltensäußerungen automatisch“ (Elsner 2014: 314) abgeglichen werden, so dass selbst „Neugeborene dazu in der Lage [sind], Bewegungen zu imitieren, die sie bei sich selbst nicht sehen können“ (Elsner 2014: 314). Diese Verbindung zwischen Verhaltensbeobachtung und Verhaltensausführung über das Relais der „gemeinsame[n] supramodale[n] kognitive[n] Repräsentation“ (Elsner

Form synchroner Spiegelung geschieht, sondern auch in Phasen rein aufmerksamer Präsenz des Erwachsenen (den sog. *passive face-periods*) (Meltzoff/Moore 1989: 11) im Sinne einer intentionalen und die Interaktion stimulierenden Wiederholung der gerade gesehenen Bewegungen zu beobachten ist⁸³, verdeutlicht, in welchem Maße schon der Säugling aktiv kommunizierender Interakteur und auf gezielte Interaktion angewiesen ist (Piaget 1952; vgl. Trevarthen/Aitken 2001: 3). Bedenkt man zudem mit Stark/Bischof/Scheich (Stark et al. 1999, 2000, 2001), dass jede gelungene Interaktion nicht nur zur Optimierung der neuronalen und synaptischen Netzwerke und zur Anpassung der Verhaltenssteuerung führt, sondern darüber hinaus mit einer Dopaminausschüttung belohnt wird (Braun/Meier 2004: 507, 509–510), wird deutlich, wie wichtig für eine gesunde postnatale (Lern-)Entwicklung und Prägung der achtsam begleitende Erwachsene ist. Umgekehrt führt das Ausbleiben der entsprechenden hirneigenen Belohnung nämlich zu Entmutigung und Frustration und beeinträchtigt damit die die Ausreifung der lernrelevanten Gehirnsysteme, was in spätere Lern- und Verhaltensdefizite münden wird, wie neurobiologisch nachgewiesen werden konnte (Braun/Meier 2004: 513; Braun/Bogerts 2000).

Wichtig bei diesen neurologischen Grundlagen ist jedoch eine Unterscheidung zwischen dem empathischen Interesse⁸⁴ für das Gegenüber (Virat 2014: 12–13; Dörnyei 2001: 36), das auch bei konstruktiver Kritik und einem korrigierenden, also “negativen” Feedback positive emotionale und motivationale Effekte beim Kind zeitigen kann (Drăgan/Ganea 2013: 37; Dörnyei 2001: 41)⁸⁵, und dem meist gutgemeinten, de facto jedoch vom Verhalten des Kindes entkoppelten ununterbrochenen Loben, das durch seine Sinnentleertheit letztlich nur Desinteresse kommuniziert. Auch sollten die neurowissenschaftlichen Befunde im Sinne von Hinweisen auf förderliche Entwicklungsfaktoren und nicht als deterministische Ursache-Wirkungs-Ketten werden, bei denen eine bestimmte Quantität und Qualität der elterlichen oder fachkraftseitigen Aufmerksamkeit und liebevollen Förderung als Garant für Entwicklungs- und Bildungserfolge gelten dürfen. Für die frühkindliche Betreuung und Weitergabe interaktioneller Kompetenzen soll daher an dieser Stelle lediglich eine Sensibilisierung dafür erreicht werden, wie wichtig die dyadische Interaktion in natürlicher Kommunikation ist, da sie die fortwährende Hirn- und Körpersynchronisierung und -koordination zwischen den Interagierenden steuert (Falandays et al. 2020: 543,552)⁸⁶. Diese endet erst, wenn es zu Widerspruch, Streit oder bewusster Täuschung kommt (Falandays et al. 2020: 552). Damit kann bereits beim Kleinkind postuliert werden, dass das Ende der Synchronisierung auch das Ende einer produktiven

2014: 314) erfolgt jedoch nur, wenn das Beobachtete auch als signifikant bewertet wird (Schwarzer/Degé 2014b: 98).

⁸³ Zur Bedeutsamkeit vor allem der zeitverzögerten Imitation nonverbaler Stimuli für die soziokognitive Entwicklung des Kleinkindes vgl. Nagy/Molnar (2004: 60).

⁸⁴ Zur Bedeutsamkeit des ehrlichen Interesses als motivationaler Faktor s. auch S. 76 bzw. Boundy et al. (2016).

⁸⁵ Hier sprechen beispielsweise die Feldbeobachtungen von Soos/Tanner (2017: 25–26) eine sehr deutliche Sprache.

⁸⁶ Vgl. Kuhlen/Allefeld/Haynes (2012) und Pérez/Carreiras/Duñabeitia (2017).

Kommunikation und damit das Scheitern des gemeinsam geplanten Kommunikationsziels – wie beispielsweise der Vermittlung sprachlicher oder kultureller Inhalte – besiegelt. Damit Multimodalität und Interaktivität ihre entwicklungsförderliche Wirkung entfalten können, werden sie folglich stets seitens des Erwachsenen mit Kongruenz und Authentizität umzusetzen sein.

2.3.2 Zone der nächsten Entwicklung (Vygotsky) und (*parental*) *scaffolding*

In der westlichen Welt und dort speziell in der weißen Mittelschicht spielt als Motor der frühkindlichen Entwicklung vor allem die dyadische 1:1-Beziehung zwischen Mutter (mittlerweile auch Vater⁸⁷) und dem Kind eine zentrale Rolle (Bailleul 2017: 49; Schieffelin/Ochs 1986: 171, 176–177)⁸⁸. Diese Erwachsenen, aber eben auch die frühpädagogischen Fachkräfte, die sich – je nach Land und Betreuungsform – oft schon ab dem dritten Lebensmonat um ein Kind kümmern, gestalten hierfür bewusst die *zona blizhaichego razvitia* oder Zone der nächsten Entwicklung (*zone du développement le plus proche*⁸⁹) (Chaiguerova 2011: 60) nach Vygotsky, um so die in der Entwicklung anstehenden Lernprozesse und Kompetenzen in greifbare Nähe zu rücken und damit erreichbar zu machen (Minier 2016: 14; vgl. Yvon/Zinchenko 2011: 136). Das Aufbauen auf den bereits beim Kind vorhandenen Fähigkeiten (Wood et al. 1976a: 90) und das Angebot entsprechend fordernder Lernsituationen und Anreize, zu deren Umsetzung der Erwachsene angemessene Hilfestellung bietet, sich bei Übernahme der Kontrolle durch das Kind jedoch sofort zurückzieht⁹⁰, wird nach Wood, Bruner und Ross (1976) als *Scaffolding* (frz. *échaffaudage*) bezeichnet und von Forschern wie Hammond et al. (2012: 271) speziell mit Blick auf die elterliche Fördertätigkeit unter dem Terminus des *parental scaffolding* näher untersucht.

Landry et al. (2002) konnten diesbezüglich bereits entsprechend positive Auswirkungen des mütterlichen Scaffoldings auf verbaler Ebene im Alter von 3 Jahren auf die Ausdrucksfähigkeit mit 4 Jahren sowie die exekutiven Funktionen wie Arbeitsgedächtnis, Inhibition/Impulskontrolle oder kognitive Flexibilität⁹¹ bei Schuleintritt mit 6 Jahren nachweisen. Verbales Scaffolding verbessert damit nicht nur den Erwerb von sprachlichen Interaktionskompetenzen, sondern

⁸⁷ Vgl. hierzu beispielsweise Pratt et al. (1988: 836–837) oder die vergleichbaren Bindungsrepräsentationen bei 4-5-Jährigen in der Untersuchung von Bacro/Florin (2008: 113). Zur möglicherweise zentralen Bedeutung auch der Väter für die kindliche Entwicklung sei auf die Studien von Braun verwiesen, der zufolge bei Säugetieren die Abwesenheit des Vaters sogar signifikant negative Veränderungen an der Hirnstruktur nachweisen konnten.

⁸⁸ Dafür zeitigt nicht zuletzt auch das in Kap. 2.3.1 beschriebene Phänomen des *brain-to-brain entertainment* (Pérez et al. 2017) verantwortlich.

⁸⁹ Der bislang in der französischsprachigen Literatur gebräuchlichere Terminus und von Vygotsky (1985: 114) selbst eingeführte Terminus lautet *zone proximale de développement* (vgl. im Dt. Zone der proximalen Entwicklung). Da sich in dieser französischen Bezeichnung jedoch das Adjektiv *proximale* auf die Zone und nicht auf die Entwicklung zu beziehen scheint und damit zu Missverständnissen einlädt, wird hier auf die von Chaiguerova (2011) gut argumentierte neue Terminologie zurückgegriffen.

⁹⁰ Bernier et al. (2010: 335) sprechen daher auch von einer Unterstützung der kindlichen Autonomie (*autonomy support*).

⁹¹ Miyake et al. (2000) unterscheiden bei den exekutiven Funktionen drei Teilkomponenten: kognitive Flexibilität (*shifting*), Inhibition (*inhibition*) und die Auffrischungs- und Speicherleistung des Arbeitsgedächtnisses (*updating*).

dient auch als Mediatorvariable für eine verbesserte Selbstregulation (Hammond et al. 2012: 279–280) und hat im Kontext der vorliegenden Untersuchung zur Weitergabe linguistischer und kultureller Interaktionskompetenzen in bilingualen Krippengruppen eine besondere Bedeutung. So spielen für Erstgeborene in Hinblick auf den Übergang von den einfacheren dyadischen Kommunikationsmustern hin zu komplexen kommunikativen *Turn-Taking*-Regeln in der Interaktion mehrerer Sprecher in westlich geprägten Ländern die Interventionen der frühpädagogischen Fachkräfte in den Betreuungsstrukturen oft eine wichtige Rolle (Schieffelin/Ochs 1986: 171), während in Sprachräumen wie jenen des Kwara'ae, Basotho, Kaluli oder des Samoanischen (Schieffelin/Ochs 1986: 176) das Kind schon im familiären Umfeld in die deutlich vielschichtigeren sozialen Interaktionsregeln der Mehrsprecherkommunikation hineinwächst⁹². Inwiefern hier jedoch die französischen und deutschen Kinder gleichermaßen oder überhaupt in dieses Schema der *white middle class infants* (Schieffelin/Ochs 1986: 171) passen, die primär mit der Choreographie einer dyadischen, kindzentrierten und nicht von außen unterbrochenen Kommunikation im Inneren von Räumen aufwachsen (Schieffelin/Ochs 1986: 176), kann an dieser Stelle nicht automatisch abgeleitet werden. Es wird vielmehr erstens zu bedenken sein, dass weder Frankreich von Norden nach Süden und Osten nach Westen einen homogenen Kulturraum darstellt noch für das wiedervereinigte Deutschland postuliert werden kann, dass ost- und westdeutsche Eltern und Fachkräfte dieselben Sozialisierungsmuster und Erwartungen teilen. Zweitens wird beispielsweise mit Grossmann/Grossmann (2007: 19–20) kritisch zu hinterfragen sein, ob außerhalb des Kontextes von Entwicklungsländern die gleiche Akzeptanz und Wertigkeit dieses Leitbildes besteht, das nicht zuletzt stark durch entwicklungsbiologische Forschungen zu sozial lebenden Säugetieren und die Erkenntnisse der UNICEF bzw. der Leche-Liga zur verringerten Kindersterblichkeit bei entsprechend guter Mutter-Kind-Bindung geprägt wurde⁹³. Diese Aspekte werden daher in Kap. 2.4 unter dem Titel des Kindheitsbildes in Frankreich und Deutschland erneut zu hinterfragen sein. Denn eine ab Geburt vorliegende physiologisch-neuronale Einschränkung der kleinkindlichen Aufmerksamkeit, die einen engen Interaktionsfokus mit wenigen Personen rechtfertigen würde, kann auf Grundlage der Untersuchungen von McHale (2007) und Schwinn (2011) nicht bestätigt werden.

Daneben kann für die Berücksichtigung der Zone der nächsten Entwicklung und des *Scaffoldings* vermutet werden, dass ErzieherInnen diesbezüglich nicht nur Muster und Vorstellungen aus ihren eigenen primären oder dominanten Sozialisierungskulturen

⁹² Vgl. die Untersuchung von Schwinn (2011: 203), die auch für chilenische Kinder ein stärkeres Engagement in triadischen Interaktionen nachweisen konnte als für Kinder vergleichbarer deutscher Familien.

⁹³ Vgl. hierzu auch das FAZ-Interview mit Elisabeth Badinter vom 25.11.2013 zum Mutterbild in Frankreich und Deutschland (FAZ - Elisabeth Badinter 2013).

übernehmen⁹⁴ und damit unter Umständen nicht den vom Kind erwarteten Gewohnheiten entsprechen, sondern auch – ähnlich dem Postulat des *motherese* oder *caregivers' speech*⁹⁵ – einen für die Fachkraft-Kind-Interaktion typischen Interaktionsstil entwickeln können (1986: 171), der in seiner Eigenheit auf transkulturelle Parallelen hin zu analysieren sein wird. Untersuchungen zum auch von Vätern und anderen Erwachsenen, ja sogar älteren Kindern verwendeten *motherese* haben die Wirksamkeit der sprachmodulierenden Prinzipien wie etwa die erhöhte Stimmlage und charakteristische Tonhöhenverläufe bereits transkulturell nachweisen können (Broesch/Bryant 2015)⁹⁶, so dass sich hier die Frage stellt, ob für den *caregivers' speech* dasselbe gilt.

Eine Erkenntnis, die jedoch in Studien aus dem europäischen Raum belegt werden konnte und für die frühkindliche Betreuung und Erziehung in Frankreich und Deutschland im Hinterkopf zu behalten sein wird, besagt, dass entsprechende Fachkraft-Kind-Interaktionen im Sinne des *Scaffolding* ihre förderliche Wirkung für die frühkindliche Entwicklung primär entfalten, wenn der Erwachsene hierfür einen offenen und respektvollen dialogischen Interaktionsstil mit dem Kind wählt (Hännikäinen/Rasku-Puttonen 2010; vgl. Muhonen et al. 2016: 145), bei dem er dem kindlichen Interakteur auch die Rolle des aktiven Gesprächsgestalters erlaubt (*child-initiated teaching dialogues*) (Muhonen et al. 2016: 150–151)⁹⁷. Diese Einsicht entspricht dabei voll der Position Vygotskijs, der mit der Wahl des Zentralterminus der *obuchenie* als Bezeichnung für die erwachsene Anleitung des Kindes eben die Transmission und Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Kompetenzen und kognitiven Aktivitäten als bilateralen Lehr-Lern-Prozess, als Ergebnis einer Kooperation zwischen Lehrendem und Lernendem in den Mittelpunkt der eigenen Entwicklungstheorie stellt (Schneuwly 1995: 26; Vygotskij 1990): „L'*obuchenie* est un processus bilatéral, effectué par l'enseignant (enseignement) et par l'apprenant (apprentissage)“ (Vygotskij 1990: XX). Doch auch aus entwicklungsbiologischer Sicht lässt sich diese Einsicht untermauern, bedenkt man, dass das Kind bereits in den ersten drei bis vier Lebensmonaten in der – prototypischen – Mutter-Kind-Dyade symmetrische und asymmetrische, stets jedoch dialogische Aufmerksamkeits-, Antizipations- und (Proto-)Kommunikationsmuster (Hecking 2008: 15–16, 53–54) erwirbt, die es als Agierender und Reagierender tätig und intentional mitgestaltet

⁹⁴ Zur deutlichen Divergenz in den Stilen der kommunikativen Fachkraft-Kind-Interaktionen, beispielsweise bezüglich ihrer Bereitschaft, unverständliche Äußerungen des Kindes aufzugreifen und zu klären vgl. auch Schieffelin/Ochs (1986: 173–174).

⁹⁵ „Das *motherese*, auch *baby talk*, *child directed speech* oder Ammensprache genannt, ist eine besondere Sprechweise, die sich – ebenso wie der mimische Ausdruck – durch Vereinfachung, Verdeutlichung, Übertreibung auszeichnet“ (Klann-Delius 2016: 141). Besonders charakteristisch ist hierfür „ein besonderes, prosodisch angereichertes Sprachangebot“ (Weinert 2004: 21).

⁹⁶ Eine interessante Ausnahme scheinen hier die Mohave-Indianer zu bilden, die im Neugeborenen einen Alt-Geborenen, also eine alte, wiedergeborene Seele sehen und einen entsprechend respektvoll-erwachsenen Kommunikationsstil mit den Babys pflegen (Cyrulnik 2009: 95–96).

⁹⁷ Diese Haltung ist beispielsweise in dem mittlerweile weltweit Beachtung findenden neuseeländischen Curriculum frühkindlicher Bildung *Te Whariki* als handlungsleitender Grundsatz verankert (vgl. Lezim 2018: 5).

(Nagy/Molnar 2004; vgl. Papoušek 1994; Trevarthen/Aitken 2001)⁹⁸. Das zwischen dem sich intensiv kümmernden Elternteil und dem Kind entwickelnde Fine-Tuning soll daher mit Trevarthen und ihrer Theorie der *Innate Intersubjectivity* (Trevarthen 1998: 15)⁹⁹ als transaktionaler Entwicklungsraum definiert werden, „in dem die durch „*brain–brain-conversation*“ etablierte Intersubjektivität dem kulturellen Lernen und damit vor allem auch dem Erlernen der verbalen Sprache dient“ (Lüdtke 2006: 164).

Da dieses *Scaffolding* jedoch eine Reihe sehr unterschiedlicher Techniken, Fokuspunkte und Einsatzgebiete umfassen kann (s. z.B. Pratt et al. 1988) und hier speziell auf seinen Einsatz bei den unter-3-Jährigen hin beleuchtet werden muss, wird sich Kap. 2.6 explizit mit den für die frühkindliche Förderung der Sprach- und Kulturkompetenz relevanten Aspekten auseinandersetzen.

2.3.3 Bindungsqualität und emotionale Sicherung

Die Forschung der letzten Jahre und Jahrzehnte hat offengelegt, dass kindliche Entwicklung und speziell die Ausbildung der spracherwerbsrelevanten Kognition nicht allein mit individuell-kognitivistischen Theorien erklärt werden kann, sondern erst als Zusammenspiel zwischen kognitiven und emotionalen Prozessen im intersubjektiven Austausch gelingt (Lüdtke 2006: 160). „Dies lässt den Schluss zu, dass die Lernbereitschaft wie die Lernprozesse eines Kindes in viel stärkerem Maße vom sozio-emotionalen Kontext abhängig sind, als bisher angenommen“ (Lüdtke 2006: 160). Als Erklärungshintergrund für die in der Feldstudie beobachteten Phänomene der Sprach- und Kulturtransmission sind daher an dieser Stelle folgende interaktionistischen Ansätze aus der Entwicklungspsychologie und der Frühpädagogik zu berücksichtigen:

- die Bindungstheorie nach Bowlby
- die Theorie der Feinfühligkeit nach Ainsworth
- die *Innate Intersubjectivity Theory* nach Trevarthen
- das Konzept der *safe spaces* von Conteh/Brock (2011: 3–6; vgl. Rothmann et al. 2005: 57 und 75), das für den Bereich der Erziehungswissenschaften von Smeets et al. (2015a: 15) fruchtbar gemacht wurde und im Bereich der mehrsprachigen Frühpädagogik speziell von Young und Mary (2017b; 2016) untersucht wird,
- das bio-ökologische Modell von Bronfenbrenner/Morris (2006) sowie
- das integrative Modell zur Lehrer-Schüler-Beziehung von Pianta (1999).

⁹⁸ Für einen kurzen Überblick über entsprechende klinische Studien der letzten Jahrzehnte vgl. Hatzinikolaou (2015: 266).

⁹⁹ Vgl. Trevarthen (1974, 1979) und Trevarthen/Hubleby (1978).

2.3.3.1 Das Phänomen der frühkindlichen Bindung

Die auf Bowlby (1969: 194, vgl. 1973, 1980, 1987, 1988) zurückgehende ethologische Bindungstheorie erkennt in der starken affektiven Ausrichtung (Bindung) des Säuglings und später des Kleinkindes auf seine Bezugspersonen – und dabei speziell auf die Mutter – ein phylogenetisch angelegtes Verhaltensprogramm, das der Sicherung des Überlebens dient (Becker-Stoll 2018: 79–80).

Bindung entsteht phasenweise und in einem gegenseitigen Anpassungsprozess zwischen dem Kind und seiner Bezugsperson (Ainsworth, 1972; Bowlby, 1969). Während das Kind vorerst auf alle Personen in ähnlicher Weise reagiert, lernt es im ersten Lebensjahr zwischen den Bezugspersonen zu unterscheiden und bildet eine Präferenz für einzelne Personen heraus. (Keller et al. 2013: 87) (1972)

Das Kind bindet sich dabei an Personen, die sich verlässlich in seinem unmittelbaren Umfeld aufhalten und im Sinne des komplementären, genetisch angelegten Programms des Fürsorge- und Pflegeverhaltens¹⁰⁰ dazu bereit sind, sich feinfühlig (Ainsworth 1972)¹⁰¹ um die körperlichen und affektiven Bedürfnisse zu kümmern und negative Erregungszustände wie Angst oder Unwohlsein für das Kind zu regulieren (Becker-Stoll 2018: 80). Die zunächst stark physiologisch-biologische Interpretation des Begriffes wurde dabei nach einigen Jahren der Debatten und Kontroversen zunehmend von einer Deutung ersetzt, in der die emotionalen Bedürfnisse des Kindes und damit die psychologische Seite in ihrer zentralen Bedeutung anerkannt und gewürdigt wurden (Champenois/Tereno 2016: 159–160). Ausschlaggebend für die Ausbildung einer solchen Bindung sind die Fähigkeit des Kindes, der kontaktaufnehmenden oder -erwidernden Person mit dem Blick zu folgen, ihr zuzuhören und nach ihr zu greifen (vgl. Trevarthen 2018), sie durch intentionale, rhythmisch strukturierte und zielgerichtete Körper-Stimmkoordinationen zu einem aktiven Austausch anzuregen (Trevarthen 2002: 164–165) sowie einfache sensomotorische Antwortmuster wie Weinen, Nähe-Suchen und Anklammern physiologisch umzusetzen (Becker-Stoll 2018: 80). Seitens des Erwachsenen muss die Bereitschaft und Fähigkeit vorliegen, durch angemessene Nähe, liebevollen Körperkontakt (Becker-Stoll 2018: 80) und multimodale, situationsangepasste Interaktionen (s. Kap. 2.3.1**) eine verlässliche Schutzzone aufzubauen, die dem Kind als sichere Ausgangsbasis (*secure base*) oder sicherer Hafen (*haven of safety*) für die Auseinandersetzung mit der noch fremden Umwelt (Exploration) dienen kann (Ainsworth et al. 1978: 22; vgl. Keller et al. 2013: 78). Die hierfür ausschlaggebenden Komponenten, die von Ainsworth (1969) mit Blick auf das mütterliche Verhalten identifiziert wurden und von Ziegenhain et al. bei der Entwicklung der Skala elterlicher Feinfühligkeit (SeF) für die

¹⁰⁰ Vgl. hierzu das Konzept des "intuitiven Elternverhaltens" (*intuitive parenting*) nach Papousek/Papousek (1987).

¹⁰¹ Der Begriff der Feinfühligkeit wurde zunächst unter enger Fokussierung auf die Mutter-Kind-Bindung von Ainsworth unter dem Terminus der *maternal sensitivity* eingeführt (Grossmann et al. 2013: 443).

deutschsprachige Präventionspraxis aufgegriffen wurden (Künster/Ziegenhain 2014: 23; Ziegenhain et al. 2009, 2010), umfassen die Paradigmen der Feinfühligkeit (*sensitivity* vs. *insensitivity*), des Zusammenspiels (*cooperation* vs. *interference*), der Annahme (*acceptance* vs. *rejection*) und der Verfügbarkeit (*accessibility* vs. *ignoring/neglecting*) gegenüber dem Kind. Diese werden jedoch – in Übereinstimmung mit der transaktionalen Intersubjektivitätstheorie nach Trevarthen – immer erst in der Erwachsenen-Kind-Dyade wirksam, sodass mit Bronfenbrenner/Ceci (1994: 568) von nicht-additiven Synergieeffekten zwischen genetisch programmierten Verhaltensmustern und der modifizierend-modulierend wirkenden Umwelt ausgegangen werden darf. Es sei jedoch an dieser Stelle daran erinnert, dass trotz einer erwiesenermaßen kulturübergreifenden positiven Bedeutung der sicheren mütterlichen Bindung (Belsky/Fearon 2008: 302; Mesman et al. 2008: 883), die für monomatrische und polymatrische Kulturen gleichermaßen nachzuweisen ist, nicht für alle kulturellen Kontext *per se* als Erziehungsziel supponiert werden dürfen. So scheint es zwar wahrscheinlich, dass eine sichere Bindung zur primäre Bezugsperson von der französischen und deutschen Gesellschaft gleichermaßen als ideale Gelingensbedingung für die frühkindliche Entwicklung anerkannt und angestrebt wird, ob sich hier jedoch nicht vielleicht Unterschiede in den Anbahnungsstrategien oder in den resultierenden Verhaltensmustern feststellen lassen, wird die Auseinandersetzung mit dem Bild vom Kind (Kap. 2.4) zunächst theoretisch sowie die Feldstudie in der Praxis zu hinterfragen haben. Die Feststellung, dass nicht nur für außereuropäische Gesellschaften wie beispielsweise die ländliche Mapuche-Bevölkerung in Chile (Farkas et al. 2017) andere Bindungsmuster sozial erwünscht sind und dementsprechend intentional in der frühkindlichen Mutter-Kind-Interaktion hergestellt werden, sondern auch für die ehemalige DDR (Ahnert/Lamb 2001) deutliche Abweichungen gegenüber dem westdeutschen Bild gelungener frühkindlicher Erziehung zu konstatieren sind, mahnen hier zur Vorsicht bei der Formulierung von Schlüssen und Bewertungen¹⁰².

2.3.3.2 *Der zeitliche Ablauf der frühkindlichen Bindung*

Hinsichtlich der zeitlichen Koordinierung und Ausdifferenzierung der hier beschriebenen Anpassungsprozesse des Kleinkindes an seine Umwelt sind für den Bereich der unter-3-Jährigen alle vier von Bowlby (1969, 1987) beschriebenen Phasen ausschlaggebend. So wird für die ersten drei Monate im Allgemeinen davon ausgegangen, dass die vom Säugling zur Kontaktaufnahme und Einforderung von Pflege und Aufmerksamkeit emittierten Signale zunächst noch ungerichtet sind (Stichwort: *vorbereitende Anhänglichkeit*) (Becker-Stoll 2018: 80, 82). Diesen Umstand nutzt das französische – aber beispielsweise auch das tschechische

¹⁰² Für eine grundsätzliche Kritik an der Verwendung der Attachment-Kategorien als Erklärung für behaviorale Muster und der Konstruktvalidität des „Fremde Situation“-Paradigmas vgl. beispielsweise Waters/Deane (1985).

Betreuungssystem der frühen Kindheit (Ulova 2005: 179)¹⁰³, indem dort die Kinder bereits nach 10 Wochen den Übergang von der häuslichen in die institutionelle Betreuung absolvieren. Das entsprechende Timing profitiert vom entwicklungsbiologischen Umstand, dass die Ausbildung einer Bevorzugungshierarchie (Stichwort: *entstehende Bindung*) erst zwischen dem 3. und 6. Lebensmonat stattfindet. Beginnen sich in dieser Lebensphase auch die Reaktionsbereitschaft und Differenziertheit der Austauschbeziehung zunehmend auf eine Person zu konzentrieren, so bleibt die Ansprechbarkeit gegenüber anderen Personen jedoch zunächst noch bestehen (Becker-Stoll 2018: 82). Dies sollte sowohl einer sicheren Bindung an die Eltern als auch dem Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zu institutionellen Bezugspersonen zuträglich sein. Erst in der dritten Phase zwischen dem 6. und 12. Lebensmonat tritt das ein, was als *ausgeprägte Bindung* bezeichnet wird und sich dadurch charakterisiert, dass eine – zumeist die Mutter – oder wenige, allerdings kontinuierlich präsente und in Interaktion tretende¹⁰⁴ Bezugspersonen klar favorisiert werden. Zu dieser Person sucht das Kleinkind durch Robben, Krabbeln und stimmliche Signale den Kontakt aufrecht zu erhalten (Becker-Stoll 2018: 82; vgl. Grossmann/Grossmann 2007: 13).

Der mobile Säugling bestimmt jetzt aktiver und motorisch selbstständiger die gewünschte Nähe zur Bindungsperson. Die Lautäußerungen werden differenzierter, und er lernt, die Reaktionen seiner Bindungspersonen auf sein Verhalten differenzierter immer genauer vorherzusagen. (Grossmann/Grossmann 2007: 12)

Mit Freude, Zufriedenheit, Wut, Missfallen, Überraschung, Interesse und Traurigkeit ist der Säugling bereits dazu in der Lage, sieben verschiedene Emotionen zu verspüren und mimisch-facial zu kommunizieren (Hecking 2008: 82), er beginnt jedoch auch bereits, gut erkennbar auf die Gefühle des ihm bekannten und vertrauten Gegenübers zu reagieren (Ibáñez 2005: 96). Die Ansprechbarkeit und Freundlichkeit gegenüber anderen Menschen wird in diesen Monaten jedoch deutlich reduziert (Becker-Stoll 2018: 82), weshalb deutsche Fachkräfte gegenüber den Eltern gerne den Begriff der *Fremdelphase* verwenden. Zur Natürlichkeit und Notwendigkeit dieses Entwicklungsschrittes, der aus Sicht der eingewöhnenden frühpädagogischen Fachkraft eher suboptimal für den Übergang Familie-Krippe ist, gilt jedoch mit Zimmermann/Çelik/Iwanski (2013):

Der Aufbau selektiver Bindungen an einzelne Bezugspersonen ist eine frühe Entwicklungsthematik, die zwischen dem sechsten und zwölften Lebensmonat besonders salient und häufig beobachtbar ist. Ein Kind lernt in dieser Phase, wie es eigene

¹⁰³ Vgl. hierzu auch die deutsche Entwicklungsforscherin im Bereich der frühen Kindheit, Lieselotte Ahnert (2007: 15), die in ihrem Bericht für das Land NRW auf die Belastung des Kleinkindes durch die Transition Familie-Kindertagesbetreuung hinweist und betont, dass diese besonders stark ausfällt, „wenn die Betreuung gegen Ende des ersten Lebensjahres des Kindes begonnen wurde. Studien zeigen, dass die Kinder sich vor dieser Zeit besser als danach adaptieren, und sich dann auffallend verlangsamt eingewöhnen, wenn der Betreuungsbeginn abrupt erfolgt (Rauh, Ziegenhain, Müller & Wijnroks, 2000)“.(2000)

¹⁰⁴ Vgl. Champenois/Tereno (2016: 160).

Bindungsbedürfnisse in der jeweiligen Beziehung ausdrücken kann und welche Konsequenzen dies hat. Das Bindungsmuster als Muster der Emotionsregulation negativer Gefühle dient nun als Basis für die Bewältigung der nächsten Entwicklungsthematik, der Entwicklung von Autonomie im zweiten Lebensjahr und auch noch späterer Entwicklungsthematiken [...]. (Zimmermann et al. 2013: 409)

Diese Phase wird daher in der Logik des west- und heute auch gesamtdeutschen Betreuungssystems in der Regel erst abgewartet, bevor mit einem Jahr die Transition in die institutionelle Umgebung begonnen wird¹⁰⁵. Viele deutsche Kleinkinder starten damit in die frühkindliche Betreuung in der vierten Phase der sogenannten *zielkorrigierten Partnerschaft*, in der das Kind beginnt, die Absichten und Handlungen des Gegenübers als von den eigenen Wünschen und Plänen abgetrennt wahrzunehmen und die Erfüllung der eigenen Bedürfnisse gegenüber jenen des erwachsenen Interaktionspartners auszuhandeln (Becker-Stoll 2018: 82). Hier spielt die beginnende Sprachkompetenz eine entscheidende Rolle, denn erst

[m]it dem wachsenden Verständnis für ihre Worte beginnt das Kind die Ziele der [...] [Bezugsperson] zu verstehen und worin der Interessenkonflikt zwischen [ihren] Plänen [...] und seinen eigenen Wünschen bestehen könnte. Das Kind versucht nun sprechend argumentativ das aktuelle Vorhaben der [...] [Bezugsperson] so zu beeinflussen, dass sie seinen eigenen Wünschen entgegenkommt. Kinder beginnen in der vierten Phase damit, die Ziele der Bindungsperson kognitiv zu verstehen, als positiv oder negativ zu empfinden und zu bewerten. (Grossmann/Grossmann 2007: 13–14)

Diese Phase entfaltet sich zwischen dem 12. und 36. Lebensmonat und es ist dies der Moment, an dem das Training der Frustrationstoleranz für das Kleinkind beginnt, indem es sich beispielsweise an die in der französischen Erziehung selbstverständliche *pause*¹⁰⁶, also das Warten auf Bedürfnisbefriedigung gewöhnen muss. Dazu gehört auch, dass das Baby, das sich an die Pflege durch eine andere Person gewöhnt hat, zwar vorübergehend stärkere Missfallensbekundungen bei Weggang der familiären Bezugsperson(en) zeigen wird, das einmal zur außerfamiliären Person (oder den Personen im Plural) gefasste Vertrauen sorgt jedoch dafür, dass sich ein gesund entwickeltes oder „sicher gebundenes“ Kind relativ schnell wieder beruhigen lässt (Becker-Stoll 2018: 82; Grossmann/Grossmann 2012: 126–127). Die Tatsache, dass das Kleinkind jedoch bereits ab dem ca. 18. Lebensmonat auch den Wunsch entwickelt, dem Gegenüber dabei zu helfen, dessen Ziele zu erreichen (van Hoogdalem et al. 2008: 1656), lässt diese Phase für eine phasenweise Trennung von den primären Bezugspersonen und die Öffnung gegenüber einem erweiterten Personenkreis, wie er in der

¹⁰⁵ Vgl. auch die Argumentation von Bowlby (2007: 314) zugunsten einer Aufnahme erst ab 9 Monaten, wenn bereits eine sichere Bindung zu einer primären Bezugsperson – nicht notwendigerweise der Mutter – aufgebaut wurde.

¹⁰⁶ Vgl. hierzu beispielsweise auch den Artikel in ZEIT online vom 20.06.2013 (Drückers 2013).

Kindertagesbetreuung vorgefunden wird, aus entwicklungsbiologischer Sicht ebenfalls geeignet erscheinen.

Hinsichtlich der Gestaltung der Eingewöhnung in deutsch-französischen Krippen lässt sich vor diesem Hintergrund postulieren, dass aufgrund ihrer professionellen und individuellen Sozialisierung französische Fachkräfte von der in Deutschland üblichen längeren Eingewöhnungszeit unter Anwesenheit der primären Bezugsperson sowie der späten Transition Familie-institutionelle Betreuung unter Umständen ebenso wenig überzeugt sind wie deutsche Fachkräfte von der in Frankreich praktizierten frühen Trennung und schnellen Übergabe nach drei Tagen. So ergab die qualitative Erhebung von Tichy (2018: 72–75) dass die befragten deutschen Erzieherinnen sogar mit der in bayrischen Institutionen erlebten Eingewöhnung nach dem Berliner Modell unzufrieden waren und von sich aus immer wieder darauf aufmerksam machten, dass weder fehlendes Weinen noch der Unwille, sich abends wieder von den Eltern abholen zu lassen, Zeichen eines 'glücklich eingewöhnten' Kleinkindes seien. Die Reibungslosigkeit der geschilderten Übergänge und Eingewöhnungen – wie sie alle Praxisratgeber und Leitfäden für frühpädagogische Fachkräfte kolportieren –, scheinen damit weitgehend fiktiven Charakter aufzuweisen. Stattdessen muss in der Praxis frühkindlicher Betreuung in institutionellen Strukturen von einem regelmäßigen Verschweigen der Probleme des Kindes ausgegangen werden, das nicht zuletzt auch aus dem Unwillen der Eltern resultiert, der unbequemen Wahrheit über das Trennungsleid ihres Kindes ins Auge zu sehen. Die Gemengelage dieser Faktoren führe damit – so die Befragten der Studie – zum systematischen „seelischen Brechen“ der Kinder. Umgekehrt leistet die Ausbildung der französischen Fachkräfte der Angst Vorschub, eine zu affektive, zu individuelle Bindung mit dem Kind einzugehen und dadurch zum Auslöser unkontrollierbarer Gefühle und Nähebedürfnisse, zum Bezugspunkt einer „relation affective trop engagée“ zu werden (Tichy 2018: 386). Oder, wie es Giampino (1999: 69) formulierte: „les auxiliaires de puériculture étaient très angoissées par la crainte d'un attachement trop fort“.

Wie sich folglich die deutsch-französischen Strukturen zum Thema Eingewöhnung positionieren, kann für die Zusammenarbeit und Kohärenz im Team nachhaltige Auswirkungen haben. Eine Idee zugunsten einer optimalen Synergie zwischen französischen und deutschen Habitus, die an dieser Stelle angeregt werden kann, bestünde darin, die Eingewöhnung der Kinder bedarfsgerecht unter den Fachkräften zu verteilen. Dies würde unter Umständen bedeuten, ältere Kinder, die ab einem Jahr die Struktur besuchen sollen, möglichst von der deutschen Fachkraft übernehmen zu lassen, selbst wenn die Familiensprache und Umgebungssprache nicht das Deutsche ist, um deren positive Einstellung gegenüber der späteren Transition und die Erfahrung mit stufenweisen Eingewöhnungsmodellen wie dem Berliner oder Münchner Modell zugunsten von Kind und Eltern zu nutzen (vgl. Schulz/Wulfes 2018: 29). Umgekehrt bietet sich für Eltern, die ein Kind schon sehr früh in die institutionelle

Betreuung geben oder geben müssen, die französische Fachkraft als besserer Ansprechpartner an. Speziell bei Alleinerziehenden (*famille monoparentale*) kann hier das Verständnis für das Elternteil und ein nicht-moralisierender Umgang mit der Bezugsperson und deren Entscheidung eine deutliche Entlastung darstellen und so für einen konfliktfreieren Übergang bei gleichzeitigem Aufbau einer sicheren Fachkraft-Kind-Bindung sorgen. Denn gibt es auch kein ideales Alter für den Übergang Familie/Krippe, so kann man doch mit Blick auf eine gelungene Transition der *puéricultrice* Laurence Rameau¹⁰⁷ rechtgegeben werden, wenn sie betont, dass der beste Zeitpunkt immer dann ist, wenn die Eltern dafür bereits sind – und eine nicht wertende Annahme der elterlichen Entscheidung spielt hier eine zentrale Rolle, um auch im Sinne des *social referencing* über das elterliche Vertrauen dem Kind eine angstfreie Eingewöhnung bieten zu können. Ob ein entsprechend einstellungsorientiertes Modell anstelle sprachgesteuerter Zuweisungsmechanismen tatsächlich angewendet wird, bleibt zu überprüfen, genauso wie die Frage, ob es – so es im Feld nachgewiesen werden kann – auch positive Effekte erzeugt, wenn die Fachkraft nicht bilingual ist (s. Kap. 2.3.3.5).

Schon an dieser Stelle kann jedoch postuliert werden, dass Einstellung und Sprache gleichermaßen bedeutsam bei der Ausgestaltung einer gelingenden Transition sein werden, gilt doch auf der anderen Seite, dass die Familiensprache als bindendes Element zwischen der familiären und der institutionellen Umgebung – ähnlich dem *Doudou*, das das Kind immer begleitet (Morfaux/Wendland 2019: 331) – eine wichtige sichernde Funktion erfüllt und die Transition und Einbindung des kleinen Kindes ebenfalls erleichtern kann (Couëtoux-Jungman et al. 2010: 305) (s. Kap. 2.3.3.5). Haddad (2018: 100–101) spricht daher auch bei den Familien- oder Ahnensprachen von “sichernden Sprachen” (*langues sécurisantes*). Aus theoretischer Sicht lässt sich damit vorab keine Empfehlung formulieren, sondern nur vermuten, dass ähnliche Auffassungen von Bindung und emotionaler Sicherung nur dann im Sinne einer gelingenden Beziehungspartnerschaft zwischen Fachkraft und Eltern wirksam werden können, wenn zumindest auf einer Seite auch ein bilingualer Akteur den Dialog führen kann.

2.3.3.3 Bindungsqualität und emotionale Sicherung in der institutionellen Betreuung

Grundsätzlich beginnt die emotionale Sozialisierung und das Hineinwachsen in die Emotionsregulierung ab dem ersten Tag der Ontogenese (Leclaire 2015: 91) und es ist diese Erfahrung des Säuglings,

dass eine bestimmte Gefühlsäußerung vom Gegenüber wahrgenommen, mimisch und sprachlich markant gespiegelt, eine bestimmte Bedeutung zugewiesen und prompt und

¹⁰⁷ So schreibt Moreau (2017: online) für die Zeitschrift *Parents*: „Il n’y a pas d’âge propice pour commencer la crèche. Pour Laurence Rameau, l’idéal serait d’attendre que les parents soient prêts. En effet, il est souvent difficile pour une jeune maman de laisser son bébé de 2-3 mois avec d’autres personnes“.

angemessen [...] geantwortet wird [...] [, wodurch] das Kind einen Repräsentanten des Gefühls bilden und dieses Gefühl und seinen Ausdruck besser kennen lernen [kann]. (Stenger 2012: 27)

Diese Anbahnung der Symbolisierfähigkeit wird daher auch von Papoušek/Papoušek (1987) als maßgeblich für den Erwerb einer Sprache verstanden und folglich für die vorliegende Untersuchung zu den Fachkraft-Kind-Interaktionen im Sprachvermittlungsprozess als relevant erkannt. Damit solche Transmissionsprozesse jedoch überhaupt möglich sind, erweist sich das Erlernen eines positiven Bindungsmusters, die Ausbildung einer sicheren Bindung als zentral. Das Konzept der sicheren Bindung stammt von Ainsworth und ihren Mitarbeitern (1978) und wurde im Rahmen ihrer Analyse der verschiedenen Bindungsmuster zwischen Mutter und Kind als notwendige Voraussetzung für eine ungestörte psychische Entwicklung und angstfreie Zuwendung des Kleinkindes zur Umwelt nachgewiesen (Becker-Stoll 2018: 84–85).

Auf physiologischer Ebene lässt sich feststellen, dass nur das sichere Bindungsmuster, also die berechnete Erwartung des Kindes (Weinfeld et al. 1999: 70), in angemessenem zeitlichen Abstand bedürfnisgerecht umsorgt zu werden¹⁰⁸, dafür sorgt, dass Stressreaktionen wie der Anstieg der Herzfrequenzrate oder des Cortisolspiegels während beängstigenden Erlebnissen wie der "Fremden Situation" (*Strange Situation*)¹⁰⁹ ausbleiben (Grossmann/Grossmann 2012: 143) oder zumindest relativ schwach ausfallen bzw. schnell wieder auf die Normalwerte zurückfallen (Becker-Stoll 2018: 85, 152; Lisonbee et al. 2008: 1818). Sogar die mentale Repräsentation einer sicheren Bindungsperson wie sie beim Kleinkind über Fotos, Kuscheltiere (*doudous*) oder das Schnuffeltuch mit dem Geruch von zuhause evoziert werden kann oder soll (Morfaux/Wendland 2019), erweist sich hier für die Cortisolreduktion als wirksam (Bryant/Chan 2015). Diese Ergebnisse gelten dabei nicht nur für die primäre Mutter-Kind-Bindung oder die oft in der Forschung vernachlässigte¹¹⁰ Vater-Kind-Beziehung (Ferreira

¹⁰⁸ Grossmann/Grossman (2012: 133) sprechen hier mit Main/Kaplan/Cassidy (1985) von einer „Integration negativer Gefühle in zielgerichtetes Handeln“.

¹⁰⁹ Die *fremde Situation* wurde von Ainsworth und ihren Mitarbeitern als Testsituation erfunden und besteht darin, das Kind mit seiner Mutter in einem Wartezimmer der Gegenwart eines neu hinzukommenden Fremden auszusetzen, bevor die Mutter für 3 Minuten das Zimmer verlässt und wiederkehrt (vgl. Grossmann/Grossmann 2012: 87). Die Reaktionen des Kindes bei Alleinlassen mit einem Fremden, nach Rückkehr der Mutter sowie in Anwesenheit beider Personen soll Aufschluss darüber geben, welches Sicherungs- und Zuwendungsverhalten das Kind von seiner Mutter gewohnt ist. Alternative Ermittlungsmethoden sind Beobachtungsbögen wie der *Q-Sort* von Waters und Deane (1985), der auch für das Französische adaptiert wurde, der *90-item Maternal Behavior Q-Sort* von Pederson/Moran (1995) oder die von Violon et al. (2017) validierte französische Adaptation des portugiesischen Fragebogens "*Percepção de Comportamento de Vinculação-Professor*" von Dias et al. (2004) (vgl. Champenois/Tereno 2016: 161–162).

¹¹⁰ So merken Grossmann/Grossmann (2007: 19–20) kritisch an: „Hier liegt eine bislang noch bemerkenswerte Schwäche der Bindungsforschung, die sich traditionell etwas zu ausschließlich mit der engen Variante von Mutter-Kind-Bindungen befasst hat, ohne der weiteren Ökologie der kindlichen Entwicklungsbedingungen die gebührende Aufmerksamkeit zu widmen. Dies betrifft vor allem Väter (Grossmann u. Grossmann 2004, Kap. III), Großmütter (siehe dazu Voland et al. 2005) und die evolutionär begründete beständige Kooperation mit am Nest helfenden „Allomüttern“ (Hrdy 2000; 2005). Die Ausschließlichkeit der engen Mutter-Kind-Bindung ist eine nicht unbedingt positive Entwicklung in westlichen Kleinfamilien, die in ihrer Ausschließlichkeit wohl nur dann positiv betrachtet werden kann, wenn Mütter weitreichende Unterstützung erfahren und Freiheit in der Kooperation mit anderen für ihren selbstbestimmten Spielraum haben. Sonst herrscht Stress, der die Bindungsbeziehung eher belasten als

et al. 2016: 1830), sondern sie können auch auf die Beziehung zur wichtigsten fröhpädagogischen Fachkraft, der sogenannten Bezugserzieherin (frz.: *référent*) übertragen werden (Ferreira et al. 2016: 1830; vgl. Grossmann/Grossmann 2012: 260–262). Eine verhältnismäßig gute Fachkraft-Kind-Beziehung kann hier sowohl den für unsicher-ambivalent gebundene Kinder typischen Anstieg des Cortisolspiegels über den Tag hinweg abpuffern als auch eine entsprechende Stressreaktion als Folge auf eine dyadische Fachkraft-Kind-Interaktion im Rahmen einer gemeinsamen Aufgabenlösung vermeiden (Lisonbee et al. 2008: 1825). Auch die hohe Herzfrequenz und gestörte Aufmerksamkeit im Spiel, die für die scheinbar schon früh autonomen unsicher-vermeidenden Kinder charakteristisch sind (Grossmann/Grossmann 2012: 152–153) und späteren Aufmerksamkeitsstörungen Vorschub leisten (Grossmann/Grossmann 2007: 24), können durch eine sichere Bindung zur Bezugserzieherin deutlich reduziert und dauerhaft positiv beeinflusst werden (Al-Yagon/Mikulincer 2006: 22; Grossmann/Grossmann 2007: 22). Denn es gilt: „Bindungsmuster bleiben plastisch und sind im Verlauf der Entwicklung veränderbar“ (Krettenauer 2014: 6)¹¹¹ Dass auch hier die überangepassten unsichtbaren Stressreaktionen des unsicher-vermeidend gebundenen Kindes (Becker-Stoll 2018: 85; vgl. Grossmann/Grossmann 2012: 152) in Form anhaltend überhöhter Cortisolkonzentrationen in die Physiologie des Kindes eingreifen, ist dabei umso bedeutsamer, bedenkt man, dass dauerhaft erhöhte Cortisolkonzentrationen in der frühen Kindheit nicht nur Jahre später noch beim achtjährigen Schulkind messbar sein werden (Koch et al. 2010: 956) und dort zu erhöhter Aggressionsbereitschaft und Defiziten in der Konfliktregelung führen wird (Halberstadt et al. 2001: 106, 109; Mc Cartney/O’Connor 2006: 105–106)¹¹², sondern bereits in der frühesten Kindheit die Weichen dafür stellen wird, dass das für die Ausbildung der exekutiven Funktionen notwendige Hirnwachstum nur bedingt oder gar nicht stattfinden kann (Landers/Sullivan 2012: 8; vgl. Violon/Wendland 2018: 391)¹¹³. Dies lässt sich mit Ghanem (2016: 190–191) damit erklären, dass ein anhaltend überhöhter Cortisolspiegel bereits gebildete Neuronen zum Platzen bringt und damit beim Säugling oder Kleinkind zu einer Atrophie speziell der Amygdala, des Hippocampus und des präfrontalen Cortex führt (Ghanem 2016; Shonkoff et al. 2012: 235–237). Diese Hirnareale sind jedoch maßgeblich an der Emotionsregulierung und der Steuerung der exekutiven Funktionen beteiligt und zugleich auch der Sitz des emotionalen Gedächtnisses sowie des Arbeitsgedächtnisses (Lotstra 2002: 79; Minier 2016: 9). Eine spätere erfolgreiche Verarbeitung affektiver und kognitiver Informationen wird damit aufgrund reduzierter

fördern kann“ (Belsky et al. 1995). Ein positives Gegenbeispiel für Bindungsforschung zu Vätern stellt beispielsweise die Untersuchung von Rosen/Burke (1999) dar.

¹¹¹ Vgl. Weinfield et al. (1999: 75). Zur Notwendigkeit entsprechend korrigierender außerhäuslicher Bindungsmuster kann mit Champenois/Tereno (2016: 160) darauf verwiesen werden, dass nur etwa 60% der Kinder ein sicheres Bindungsmuster aufweisen. Die Dringlichkeit geschulter fröhpädagogischer Fachkräfte erscheint damit besonders augenscheinlich (vgl. Verissimo et al. 2017: 6).

¹¹² Vgl. auch die Studien von Denham (1986, 1998) und Denham et al. (2015).

¹¹³ Zu den Auswirkungen unsicherer Bindungen auch noch in der Pubertät vgl. beispielsweise Berthereau (2017) und Gaëtan/Gaëtan (2017).

Hirnsubstanz und vor allem fehlender synaptischer Vernetzungen *a priori* eingeschränkt oder gar verunmöglicht (Center of the Developing Child - Harvard University 2005: 3; Minier 2016: 12–13). Forscher der verschiedensten Wissenschaftsgemeinschaften sind sich daher heute einig, dass das Verhalten frühpädagogischer Fachkräfte unter bindungstheoretischen Gesichtspunkten zu gestalten ist, da auch ihr Verhalten gegenüber dem Kleinkind dessen internale Arbeitsmodelle (*Modèle intérieur opérant (MIO) d'attachement*) zum Thema Bindung nachhaltig prägen (speziell zur Fachkraft-Kind-Bindung als Mediatorvariable für das prosoziale Verhalten s. Ferreira et al. 2016: 1863; vgl. Tereno/Tessier 2017: 129) und als wirksame Puffer gegen toxischen Dauerstress wirksam werden können (Center of the Developing Child - Harvard University 2005: 4)¹¹⁴. Besonders ermutigend sind in diesem Zusammenhang die Ergebnisse von Buyse/Verschueren/Doumen (2011: 45–46), die nachweisen konnten, dass Vorschulkinder mit unsicherer Bindung an die Mutter keine höhere Tendenz zu aggressivem Verhalten im Gruppenverband zeigten, wenn sie dem Erzieher gegenüber eine sichere Bindung aufbauen konnten, und dass dies umso leichter fiel, je sensibler der entsprechende Pädagoge war (Tereno/Tessier 2017: 128). Darüber hinaus lassen sowohl der Nachweis der unmittelbar positiven Auswirkung einer sicheren Vater-Kind-Bindung auf das prosoziale Verhalten des Kindes (Ferreira et al. 2016: 1830) als auch die Bedeutsamkeit der väterlichen Unterstützung¹¹⁵ speziell im Bereich des erfolgreichen Explorierens ab dem 2. Lebensjahr (Grossmann/Grossmann 2007: 20) mit besonderer Spannung auf die Rolle und Strategien männlicher Erzieher bei der Vermittlung sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenz blicken.

Gleichzeitig sollte aus interkultureller Perspektive mit Borke/Doege/Kärtner (2011: 22) daran gedacht werden, dass die hier beschriebenen Abläufe und Dynamiken zwar für die Entwicklung der in Deutschland und Frankreich aufwachsenden Kinder gleichermaßen zutreffen könnten, jedoch nicht müssen. So könnte ein Teil der Kinder eine weniger intensive Trennungs- und Eingewöhnungsarbeit benötigen, da die innergesellschaftliche Diversität dafür sorgt, dass die Strukturen auch von Kinder frequentiert werden, die aus Familien mit verbundensorientierter Kultur stammen, in denen man das Kleinkind schon früh an die Übergabe an andere Personen gewöhnt. Außerdem besteht durchaus auch die Möglichkeit,

¹¹⁴ Zur nachgewiesenen positiven Bedeutung einer guten Fachkraft-Kleinkind-Beziehung bei aggressiven Kindern vgl. die ersten Ergebnisse von Meehan et al. (Meehan et al. 2003), auch wenn deren Untersuchungen zunächst nur eingeschränkte Aussagen zu afroamerikanischen und hispanischen Kindern in Amerika zuließen.

¹¹⁵ „[Väter] beeinflussten die Qualität sicherer Bindungsentwicklung ihrer Kinder weniger durch feinfühliges Verfügbarkeit, wenn das Kind verunsichert war, sondern eher durch feinfühliges Unterstützung des spielerischen Erkundungsdranges ihrer Kinder. Während also die Mütter (im statistischen Gruppeneffekt) eher die sichere Basis bei Leid und Widrigkeiten waren, vor allem im ersten Lebensjahr, gaben die Väter (ebenfalls im statistischen Gruppeneffekt) Rückhalt und Zuversicht beim Explorieren, besonders ab dem zweiten Lebensjahr. Das ist deshalb zum Verständnis der Bindungsentwicklung so wichtig, weil Kinder genauso wie Erwachsene innere Sicherheit brauchen, um sich den Risiken unsicherer und oft ambivalenter Erfahrungen auszusetzen. Langfristige sichere Bindungsentwicklung von Kindern beruht auf einer Balance zwischen „Sicherheit tanken“, meist bei der Mutter, und versichernder, vergewissernder Ermutigung bei neuen Erfahrungen, meist durch die mit dem Können und Wollen der Kinder wohl vertrauten“. (Grossmann/Grossmann 2007: 20)

dass deutsche und französische Kinder nicht gleichermaßen elternzentriert aufwachsen, sondern unter Umständen bereits früh an multiple Betreuungskontexte gewöhnt werden. Sollte dies der Fall sein, würde hier ebenfalls eine schnelle Eingewöhnung weniger Stress und Cortisolanstieg für die Kinder bedeuten als im Fall von Kindern, die in Familien mit autonomiezentriertem Fokus aufwachsen. Das Konzept des Bezugserziehers mit anfänglich entsprechend intensiver Betreuung des neu ankommenden Kindes erweist sich jedoch auch in diesem Zusammenhang als bedeutsam und wichtig (Borke et al. 2011: 22).

Die dementsprechend erzieherseitig aufzubauende sichere Bindung und die im täglichen Miteinander zu leistende emotionale Sicherung muss dabei immer über ein konsistent feinfühliges Verhalten erfolgen.

Die Feinfühligkeit einer erwachsenen Bezugsperson beinhaltet, eine Situation aus der Perspektive des Kindes zu sehen. Dazu gehört die Fähigkeit, die verbalen und nonverbalen Signale des Kindes aufzunehmen, sinnvoll zu interpretieren und darauf prompt und angemessen zu reagieren. Feinfühligkeit geht mit offener und gleichzeitig taktvoller und akzeptierender Kommunikation einher und, falls erforderlich, dem Aufzeigen von möglichen Handlungsalternativen [...]. (Grunwald 2020: 17)¹¹⁶

Besonders wichtig sind in diesem Kontext für die Anbahnung einer sicheren Bindung jedoch nicht nur die Perspektivübernahme und Partnerschaftlichkeit im dialogischen Austausch als aktive Gestaltungsprinzipien, sondern vor allem – und dies wird gerade im Rahmen der institutionellen Betreuung gerne übersehen (Feig 2020a: Kap. 2.2.4.) – die Reaktivität der Bezugsperson, indem sie zeitnah auf die Signale und Bedürfnisse des Kindes reagiert und sich vor allem als zuhörende, Impulse aufnehmende und antwortende Kraft versteht (Bouchard et al. 2010: 372; vgl. Grossmann/Grossmann 2012: 171–172)¹¹⁷: „Die Erzieherin kümmert sich um das Kind und versucht ganz Ohr für dessen Bedürfnisse zu sein [eig. Übers.; É.F.]“¹¹⁸ (Lesur 2008: 155). Dazu gehört auch, als sichere Basis für alle Kinder gut sichtbar und zugänglich präsent zu sein, ohne jedoch durch zu große Nähe die Interaktion und das Freispiel zwischen den Kindern zu hemmen (Legendre 2016: 6–8). Werden diese Vorzeichen erfüllt, so können auch Tagesbetreuerinnen und frühpädagogische Fachkräfte der institutionellen Betreuung die Rolle der sicheren Basis für das betreute Kleinkind übernehmen und dessen psychologische Entwicklung entsprechend positiv beeinflussen (Grossmann/Grossmann 2012: 166). Bei dieser Handlungsempfehlung ist jedoch stets zu berücksichtigen, dass nicht jede frühpädagogische Fachkraft gleichermaßen empfindsam ist oder denselben Grad an Feinfühligkeit erreichen wird, selbst wenn ein grundsätzliches Bewusstsein für die

¹¹⁶ Vgl. auch Voicu (2018: 275) bzw. zu den Hintergründen die von Grunwald (2020: 17) herangezogenen Arbeiten von Ainsworth/Bell/Stayton (1971) und Bowlby (2006).

¹¹⁷ Die in der englischsprachigen Literatur gebräuchlichen Schlagwörter sind in diesem Kontext die Methoden „Wait and Listen“, „Follow the child's lead“ und „Encourage Verbal Turn-Taking“ (vgl. Bouchard et al. 2010: 376).

¹¹⁸ „[L]’EJE accueille l’enfant et tente d’être à l’écoute de ses besoins“, lautet der Originaltext bei Lesur (2008: 155).

Bedeutsamkeit dieser handlungsleitenden Orientierung vorhanden ist. Es geht folglich wie auch bei den zuvor behandelten Aspekten nie darum, das Anforderungsportfolio für frühpädagogische Fachkräfte mit zusätzlichen Maximen zu überladen oder ideologisch einzufordern, dass die hier geforderten Handlungsmuster in jedem Augenblick eines Tages einzuhalten wären. Viel wichtiger erscheint es für Fachkräfte sich der Konsequenzen ihres Handelns auf das Verhalten und Entwickeln der Kinder voll bewusst zu sein und zu verstehen, dass die gerne als "Bemuttern" beschriebene Responsivität gegenüber dem Kind eben nicht ein unprofessionelles Verhalten darstellt, sondern im Gegenteil unabdingbarer Teil einer qualitativen Frühförderung und Betreuung ist.

Auch für den Auftrag der Sprachvermittlung scheint eine entsprechende Disposition des Fachpersonals ideal, wenn man mit Ikonomu (2015: 187) daran erinnert, dass „Feinfühligkeit [...] im Zusammenhang mit den Bemühungen der zweisprachigen Erziehung eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg sein [kann¹¹⁹]“. Bedenkt man überdies mit Underhill (1989: 256), dass Sprachen lernende Kinder oft gar nicht mehr Ermutigung benötigen, sondern einfach einen ehrlich aufmerksamen Zuhörer – und "Hinschauer" (Boundy et al. 2016) – brauchen, darf bereits hier vermutet werden, dass eine entsprechende Haltung der pädagogischen Fachkraft einen tiefgreifend positiven Effekt auf die Lernatmosphäre haben wird (Finch 2001: 4). So halten Grossmann/Grossmann (2012) in ihrer Studie zum mütterlichen Sprechverhalten zum entsprechend *behutsam-liebevoll* genannten Redestil fest:

Die Mütter dieser Gruppe redeten nicht sehr viel, aber sie antworteten prompt auf die Laute ihres Kindes. Sie reagierten auf alle Laute, als ob es Fragen oder Mitteilungen an sie wären, und sie antworteten darauf erklärend. In der Auszählung waren fast 35% ihrer Sprechakte Antworten auf Äußerungen ihres Babys und keine Gesprächsinitiativen. Sie gingen besonders zuverlässig auf Laute ein, die Unzufriedenheit ausdrückten. Sie beruhigten oder trösteten das Kind, bis es gut beruhigt war. (2012: 130)

Diese Ergebnisse sind für die Übermittlung sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenzen in den deutsch-französischen Krippen besonders interessant, wenn man bedenkt, dass nur „[d]urch Zuwendung, Sicherheit und Hilfe zur Stressreduktion [...] das Kind in seiner Selbstständigkeit und in seinem Selbstvertrauen gestärkt [...] [wird], neue Lernerfahrungen zu machen“ (Keller et al. 2013: 87). Damit kann nicht nur der träge-neutrale Redestil als sowohl für die emotionale Sicherung des Kindes als auch die sprachliche Anregung ungeeignet klassifiziert werden. Auch der scheinbar der Sprachförderung zuträgliche unbekümmert-spielerische Redestil, bei dem das Kind mit verbalen

¹¹⁹ Diese Aussage ist dabei als Feststellung einer Tendenz, nicht als feste Ursache-Wirkung-Regel zu interpretieren betont doch der Autor selbst im Weiteren: „Umgekehrt ist festzuhalten, dass die Feinfühligkeit als Erfolgsfaktor für zweisprachige Erziehung alleine nicht genügen kann. Sonst wären die Werte zur Feinfühligkeit bei den Müttern, die ihre Kinder erfolglos zweisprachig erzogen haben, hier schlechter gewesen – das war allerdings nicht der Fall“ (Ikonomu 2015: 187).

Aufmunterungen und Anregungen überhäuft wird (Grossmann/Grossmann 2012: 130) ist vor diesem Hintergrund kritisch zu bewerten, wenn der Aspekt der Unbekümmertheit überwiegt. Denn in diesem Fall wird auf Unzufriedenheit nur mit Ablenkung reagiert und insgesamt agiert die Person zu ungeduldig, um dem Kind Sicherheit und die Möglichkeit zu bieten, selbst in die Rolle des aktiven Gestalters und Sprachproduzenten zu schlüpfen. Ein stark spielerisches Element hingegen scheint in Kombination mit ausgeglichenen Anteilen liebevoll-behutsamen Sprechens durchaus positive Sprachlernanreize ohne psychische Gefährdung setzen zu können (Ikonomu 2015: 163–164). Diesen Einsichten tragen Sprachförderkonzepte wie *Mit Kindern im Gespräch (U3)* (2017) von Kammermeyer/Roux oder die von Löffler/Vogt (2015) herausgegebenen Strategien der *Sprachförderung im Alltag* mit ihrem Fokus auf Fragestrategien und den bewusst dialogisch-entwickelnden Denkprozessen (*sustained shared thinking*) bereits Rechnung (König 2007: 108). Ob sich hier jedoch in der Praxis der besuchten bilingualen Krippen Unterschiede manifestieren, die auf überindividuelle Einflussfaktoren wie die professionelle Sozialisierung oder die primäre Sozialisierungskultur der Fachkraft zurückzuführen sind oder ob beispielsweise ein individuell bedingtes Missverständnis vom Konzept der Sprachförderung vorliegen kann, wird mit besonderer Sorgfalt zu prüfen sein.

Dies gilt auch und gerade mit Blick auf die kulturell divergierende Gestaltung der Eingewöhnung (*acclimatation/adaptation*) in bilingualen Kindertageseinrichtungen sowie auf die Frage der konsequenten Zuordnung eines Bezugserziehers/*Référent en crèche*. So stimmt die Studie von Violon (2018: 327) besonders nachdenklich, liefert sie doch den Nachweis dafür, dass trotz der einhelligen Meinung – auch der französischen – Forscher in der Praxis französischer Krippen und Kindertagesstätten (*Centres de multi-accueil*) eine sehr heterogene Umsetzung festgestellt werden kann, die von der Begleitung des Kindes während der kompletten ersten drei Jahre bis hin zum völligen Verzicht auf diese Sicherungsstrategie reicht (vgl. auch Violon/Wendland 2014). Auch in der Aus- und Weiterbildung französischer Fachkräfte der frühen Kindheit scheint die Bindungsnotwendigkeit des Kleinkindes innerhalb der Krippe und damit die Bedeutung des Referenzerziehers nur eine marginale Rolle einzunehmen (Violon 2018: 329; Violon/Wendland 2014: 603). In der deutschen Ausbildung werden Gefühlsarbeit und Beziehungsorientierung hingegen auf Ebene eines Bachelorstudiums als verpflichtende Inhalte erkannt und im Rahmen von Praktika handlungsorientiert vertieft (Hess 2019: 163). Auf Ebene der Erzieherinnenausbildung werden Münchner und Berliner Eingewöhnungsmodell als gute Methoden einer sanften und entwicklungspsychologisch idealen Bindungsarbeit vermittelt¹²⁰. Für den Alltag konnte die in

¹²⁰ Mündliche Mitteilung der Erzieherin und Anleiterin Sabrina Blissenbach vom Familienzentrum bzw. der Kindertagesstätte Brunnenkinder e.V. in Köln (18.06.2018). Für eine aus der Praxis stammende Kritik an dem zu forschen Herangehen an das Kind, das beim Berliner Eingewöhnungsmodell für die Fachkraft vorgesehen ist, sei hier aus Interview 5 der Studie von Tichy (Tichy 2018: 68–69) zitiert: „Die Mama (oder die Bezugsperson) soll sich ja hier von Beginn an zurückhalten und nur als sicherer Hafen im Hintergrund wirken. Die Erzieherin geht also gleich aktiv auf das Kind zu, um ‚die Bindung aufzubauen‘. Für mich widerspricht sich das schon im Kern. Wenn

einer Münchner Kinderkrippe mir sehr guter Betreuungsqualität durchgeführte Pilotstudie von Samel/Wedlich (2018: 37, 50) jedoch belegen, dass hier von 22 Kindern immerhin 5 Kinder trotz eigenständiger Aufmerksamkeitsanforderung gegenüber der Fachkraft systematisch deutlich weniger Aufmerksamkeit erhielten als dies ihren Bedürfnissen entsprochen hätte – ganz entgegen der Einschätzung der Erzieher. Dies lässt erahnen, dass selbst bei optimalen strukturellen Bedingungen und grundsätzlich guter professioneller Orientierungsqualität der Fachkräfte auch in deutschen Strukturen Defizite auf der Ebene der Bindungsarbeit nachzuweisen sind (Sulz 2018: 56). Bestätigen lässt sich diese Vermutung sogar mit Blick auf den allgemeinen Krippenalltag, in dem Personalmangel, Zeitdruck und rigide Vorgaben der Leitung, aber auch die mangelnde Disponibilität sowie das schlechte Gewissen der Eltern dafür sorgen, dass gerade auch die als vorbildlich gepriesene deutsche Eingewöhnung nicht selten viel zu schnell ‘durchgezogen’ wird – auf Kosten der Bedürfnisse des Kindes (Tichy 2018: 67–70). So berichten Erzieherinnen in der Studie von Tichy (2018) von Eingewöhnungen im Zwei-Wochen-Takt, von Trennungen ohne bewusstes Abschiednehmen und der Satz „Da muss es [das Kind] jetzt eben durch“ besiegelt die Kapitulation aller in der Theorie gelernten guten Vorsätze vor der Realität. „Besonders schlimm war, zu sehen, wie Kleinkinder leiden und weinen oder Wutanfälle bekommen und aggressiv werden und dafür von den überforderten ErzieherInnen angebrüllt und angemekelt werden.“, heißt es da beispielsweise im Interview 6 bei Tichy (2018: 67–68) und die Fachkraft in Interview 8 gibt zu Protokoll:

„Mir tut es einfach weh zu sehen, dass die Kinder wegen der Trennung von ihren Müttern oder Vätern so leiden. Und ihr Leiden nicht gehört wird, sondern ignoriert. Wir fangen sie auf, so gut es geht. Aber das ist nicht dasselbe und wir Pädagogen können nicht das wieder reparieren, was geschädigt wurde, als wäre nichts passiert. Es tut weh, mitanzusehen, wenn ein Kind unaufhörlich nach der Mutter ruft, sich in den Schlaf weint, an der Tür wartet, bis es endlich abgeholt wird.“ (Tichy 2018: 68)

Bisherige Studien weisen damit darauf hin, dass in der Praxis beider Länder, in der eine gewisse „abgestumpfte Härte“ zum ErzieherInnenberuf dazugehören scheint, maximal graduelle Unterschiede herrschen, so dass die größten Divergenzen auf der Ebene der

die Bezugsperson sich zurückzieht bzw. nur passiv verhält und die Erzieherin das Kind sofort aktiv anspricht, wird das kindliche Bindungsverhalten aktiv (Fremdsituation). Hier liegt meiner Auffassung nach ganz klar eine Situation vor, in der das Kind die Nähe und die Fürsorge der Bindungsperson (Mutter) erstmal unbedingt braucht. Ich empfand diese Vorgehensweise als sehr unangemessen und unangenehm. Mich stieß dieses Vorgehen regelrecht ab. Ich halte es für viel respektvoller und wertschätzender (...), wenn das Kind zunächst gemeinsam mit der Mutter einfach die neue Umgebung kennenlernen und erkunden darf. Nach jeweils ca. 45 bis 90 Minuten an den ersten drei Tagen, an denen die Mutter dabei war, folgte am vierten Tag die erste Trennung. Mir dreht sich der Magen rum, wenn ich daran denke. Es ist für meine Begriffe vollkommen absurd, dass sich nach im Schnitt drei Stunden Gesamtzeit eine Bindung zwischen Erzieherin und Kind aufgebaut haben soll. Im besten Fall weiss das Kind nach dieser Zeit vielleicht den Namen (bei entsprechendem Alter des Kindes) der Erzieherin. Was für eine unglaubliche These, in diesem Fall von einer aufgebauten Bindung zu sprechen. Das Kind kann sich meiner Meinung nach ja nur vollkommen allein gelassen und überrannt fühlen, wenn die Mutter jetzt geht.“

Einstellungen der Fachkräfte und folglich in ihrem Umgang mit und ihrer Bewertung von den Verhältnissen zu erwarten sind (Tichy 2018: 72–73)¹²¹.

Für die konkrete Wahl eines Eingewöhnungsmusters in deutsch-französischen Strukturen lässt sich auf Grundlage der hier referierten bindungstheoretischen und physiologischen Befunde postulieren, dass das unsicher-ambivalent gebundene Kind mit überhöhter Trennungsangst und fast völlig fehlender Explorationsbereitschaft (Becker-Stoll 2018: 83; Grossmann/Grossmann 2012: 154–155) in beiden Betreuungssystemen eine hohe Stabilisierungsleistung seitens der Fachkräfte einfordern und sogar von der schnelleren Eingewöhnung im französischen Stil profitieren wird (Braukhane/Knobeloch 2011: 6), da es die Anwesenheit der familiären Bezugsperson nicht wirklich als Regulierungshilfe annehmen kann (Grossmann/Grossmann 2012: 154–155). Unsicher-vermeidend und sicher gebundene Kinder könnten hingegen in beiden Systemen unter Umständen ganz unterschiedlich bewertet und aufgefangen werden. Zumindest lässt sich schon jetzt feststellen, dass ein unsicher-vermeidend gebundenes Kind, das für Fachkräfte immer auf den ersten Blick pflegeleicht wirkt (Grossmann/Grossmann 2012: 154), mit der schnellen 3-Tage-Eingewöhnung klassischer französischer *Crèches* deutlich besser zurechtkommen wird als das sicher gebundene Kind¹²², für das von Laewen/Andres/Hédervári-Heller (2013: 80–82) in ihrem Berliner Eingewöhnungsmodell *a priori* eine längere Eingewöhnungszeit unter Anwesenheit der familiären Bezugsperson vorgesehen wird¹²³. Hier sind folglich mit Blick auf das Kindeswohl seitens der in Frankreich und Deutschland ausgebildeten Fachkräfte divergierende Perspektiven auf die Notwendigkeit einer längeren Eingewöhnung und Einbeziehung der Eltern möglich und erwartbar und die Frage nach der konkreten Lösung der Thematik in den besuchten Strukturen von besonderem Interesse. Speziell die aus den gefundenen Lösungen resultierenden Zufriedenheitswerte der Teammitglieder und mögliche diesbezügliche Meinungsverschiedenheiten innerhalb des Teams werden dabei aufzuspüren sein.

Zur Frage, ob außerhäusliche Betreuung in der frühesten Kindheit und sichere Bindung grundsätzlich als widersprüchlich zu denken sind (Belsky 2004), geben neuere Studien aus dem deutschsprachigen Bereich die Antwort, dass sowohl sehr kurze (< 3 Std./Woche), aber eben auch eher lange (> 20 Std./Woche) Betreuungszeiten einer positiven Entwicklung des Trennungsleids nicht zuträglich zu sein scheinen, da auch bei regelmäßiger langer Fremdbetreuung kein Gewöhnungseffekt, sondern eher sogar eine Hypersensibilisierung

¹²¹ So konstatiert eine bayrische Erzieherin in der Studie von Tichy (2018: 72–73): „Es kommt auf den Erzieher an. Ist er selbst das harte Programm, ohne Eingewöhnungszeit in der ehemaligen DDR durchgegangen, so wird schon mal über das Kind gelästert, wie z. B. ‚Heulboje‘.“ (Interview 6).

¹²² Vgl. die Untersuchung von Forschungen von Laewen/Andrés/Hédervári (2013: 34–35), die auch im deutschen Kontext nachweisen konnten, dass „sowohl eine zu kurze als auch eine zu lange Eingewöhnungszeit die Entwicklung des Kindes ungünstig beeinflussen kann“ (Bauer et al. 2009: 6).

¹²³ Zur positiven Wirkung der Anwesenheit der sicheren Basis für das Kind, die sich u.a. auch in der Vermeidung einer deutlich erhöhten Cortisolproduktion spiegelt, vgl. Gunnar/Donzella (2002: 206).

einzutreten scheint (Grossmann/Grossmann 2012: 152). Verschiedene Studien aus den sechziger und siebziger Jahren in der Tschechischen Republik ergaben für eine partielle Fremdbetreuung bei primär häuslich-mütterlicher Umsorgung in den ersten drei Lebensmonaten keinerlei negative Effekte, jedoch immer gravierendere Entwicklungsrückstände ab dem sechsten Lebensmonat, die sich sowohl in rein physiologischen Aspekten wie Übergewicht oder erhöhter Infektanfälligkeit als auch in Defiziten in der Motorik und Sprachentwicklung manifestierten (Ulova 2005: 175–176). Da bei verbesserter Betreuungs- und Interaktionsqualität, Fachkraft-Kind-Schlüssel und anregender Ausstattung der Einrichtungen zwar Verbesserungen bei den körperlichen Anzeichen sowie ab einem Alter von drei Jahren erreicht werden konnten, jedoch weiterhin Rückstände auf der Ebene der sprachlich-intellektuellen und psychoaffektiven Entwicklung der Kleinsten festzustellen waren¹²⁴, kamen Forscher wie Koch (1961), Nováková (1957) und Matějček (1960, 1962, 1964) zu dem Schluss, dass die zu geringe Zuwendungs- und Interaktionsquote mit einem einfühlsam agierenden Erwachsenen die Hauptquelle für die beobachteten Negativeffekte waren (Ulova 2005: 176–177; Zmyi/Leyendecker 2018). Ist damit bei mangelnder Betreuungsqualität, wie Violon/Wendland (2018: 395–396) anmerken, außerhäusliche frühkindliche Betreuung immer mit einem ersten Risiko für die affektive Sozialisierung des Kindes verbunden (Ahnert 2007: 9; Biringen et al. 2012; Violon/Wendland 2018: 396), so kann doch umgekehrt bei guter Strukturqualität und angemessener Integration von Frühförderung gerade für Risikofamilien die institutionelle Betreuung zum wichtigen Schutzfaktor und Garant einer gelingenden Bildungsbiographie werden (Schulz/Wulfes 2018: 6–7).

Gleichzeitig muss akzeptiert werden, dass Betreuungszeiten um die 20 Wochenstunden (konkret: 21:47 h/Woche im Jahr 2017) in Frankreich nur bei Familien erreicht werden, in denen ein Elternteil – gewollt oder ungewollt – nicht berufstätig ist (DREES 2017: 5). Für alle anderen französischen Familien liegen die wöchentlichen Betreuungszeiten 2017 zwischen 23:10 und 34:48 h und dies zumeist aus einer beruflich-ökonomischen Notwendigkeit. Ähnliche Tendenzen lassen sich mit Schulz/Wulfes (2018: 3–4) mittlerweile auch in Deutschland beobachten, zumal der Anspruch junger Eltern auf Vereinbarkeit von Kind und Beruf dort mittlerweile von Gesellschaft und Arbeitgebern ernst genommen wird. Damit verbietet sich hier jegliche Frage nach dem *Ob* zugunsten einer Erörterung des *Wie*. In diesem Sinne wird daher auch die Diskussion um die ideale Betreuungszeit – ähnlich jener um den richtigen Eingewöhnungszeitpunkt (Bucheberner-Ferstl et al. 2009: 50)¹²⁵ – ideologiefreier zu

¹²⁴ Vgl. auch Linberg et al. (2017) zur Relevanz des sensitiven mütterlichen Interaktionsverhalten als Prädiktor für eine gute Sprachentwicklung (Wortschatz, Wortverstehen, lexikalischer Reichtum).

¹²⁵ Zur Komplexität und Uneindeutigkeit der Wechselwirkungen von früher außerhäuslicher Betreuung und Kognition bzw. sozio-behavioraler Anpassung vgl. auch Schulze/Wulfes (2018: 8–10).

führen und auf das in der Realität Machbare zu konzentrieren sein, denn es gilt nicht zuletzt auch immer:

Um die Entwicklungsverläufe von Kindern mit und ohne öffentliche Betreuungserfahrung richtig beurteilen zu können, darf man nicht so tun, als ob Kinder in öffentlichen Einrichtungen nur dort *anstatt* zu Hause aufwachsen. Sie agieren in einem geteilten Betreuungsfeld, bei dem die Familie nach wie vor eine zentrale Rolle spielt. Vor diesem Hintergrund muss auch die Frühentwicklung von Krippenkindern auf der Grundlage familiärer *und* außerfamiliärer Betreuungseinflüsse bewertet werden. (Ahnert 2007: 14)

Und in letztgenanntem Umfeld hat sich die Bindungsqualität im Sinne einer sicheren Bindung zu einer möglichst kontinuierlich zur Verfügung stehenden, bindungsbereiten und -fähigen Bezugsperson eindeutig als zentrale Determinante für eine gelingende institutionelle Betreuung interkulturell nachweisen lassen (Bucheberner-Ferstl et al. 2009: 46–49; vgl. hierzu beispielsweise die Fallstudie von Simon-Bogaers/Rasse 2006: 119–120), so dass die Umsetzung und Interpretation des Konzeptes seitens französischer und deutscher Fachkräfte in binationalen Settings von besonderer Bedeutsamkeit für die angestrebten Sprach-Kulturvermittlungsprozesse sein werden. Dies gilt umso mehr, als die transkulturelle Studie von Posada et al. (2013) nicht nur die kulturübergreifende Bedeutung der sicheren Bindung offenlegen konnte, sondern daneben auch landesspezifisch divergierende Gewohnheiten offenlegen konnte. So gehörte etwa der Aspekt “reibungsloses Zusammenspiel mit der Mutter” (*smooth interactions with mother*) in Frankreich nicht zum Konzept der sicheren Bindung, obwohl französische Kinder auf der Ebene des Körperkontakts (*physical contact*) – wie auch die italienischen und portugiesischen Kinder – sehr kontaktreich aufgezogen werden und auch bereits früh Kontakt mit anderen Erwachsenen haben (Posada et al. 2013: 7–8). Diese und ähnliche Besonderheiten können daher sowohl im professionellen Habitus der Fachkräfte als auch über das Relais der Elternerwartungen in institutionellen Betreuungssettings wirksam werden.

2.3.3.4 Bindung, Motivation und erstes Lernen: das integrative Modell nach Pianta

Die Erzieher-Kind-Beziehung ist eine zentrale Beziehung, die die sozioemotionale Entwicklung und gesunde Interaktionskompetenz eines Kleinkindes nachhaltig beeinflusst (Hughes et al. 2014: 253)¹²⁶. Doch auch die kognitiven Fähigkeiten und das Lernen sowie die Lernmotivation stehen in engem Zusammenhang mit der Qualität der Fachkraft-Kind-Beziehung (Hamre et al. 2007; vgl. Hamre/Pianta 2001; O’Connor et al. 2011). So bewertet das Classroom Assessment Scoring System-Secondary (CLASS-S) nach Pianta/Hamre/Hayes/Mintz/La Paro (2008) auf der Ebene der positiven emotionalen Unterstützung vor allem die Aspekte Beziehung (*relationships*), positive Affektivität (*positive affect*), die Qualität der Kommunikation und den

¹²⁶ Vgl. auch Roorda et al. (2011), Rudasill/Rimm-Kaufmann (2009) und Sabol/Pianta (2012).

Respekt sowie die Aufmerksamkeit (*awareness*) und Ansprechbarkeit (*responsiveness*) des Erwachsenen gegenüber dem Kind (zusammen: *teacher sensitivity*) (Ruzek et al. 2016: 96) (s. Abbildung 10).

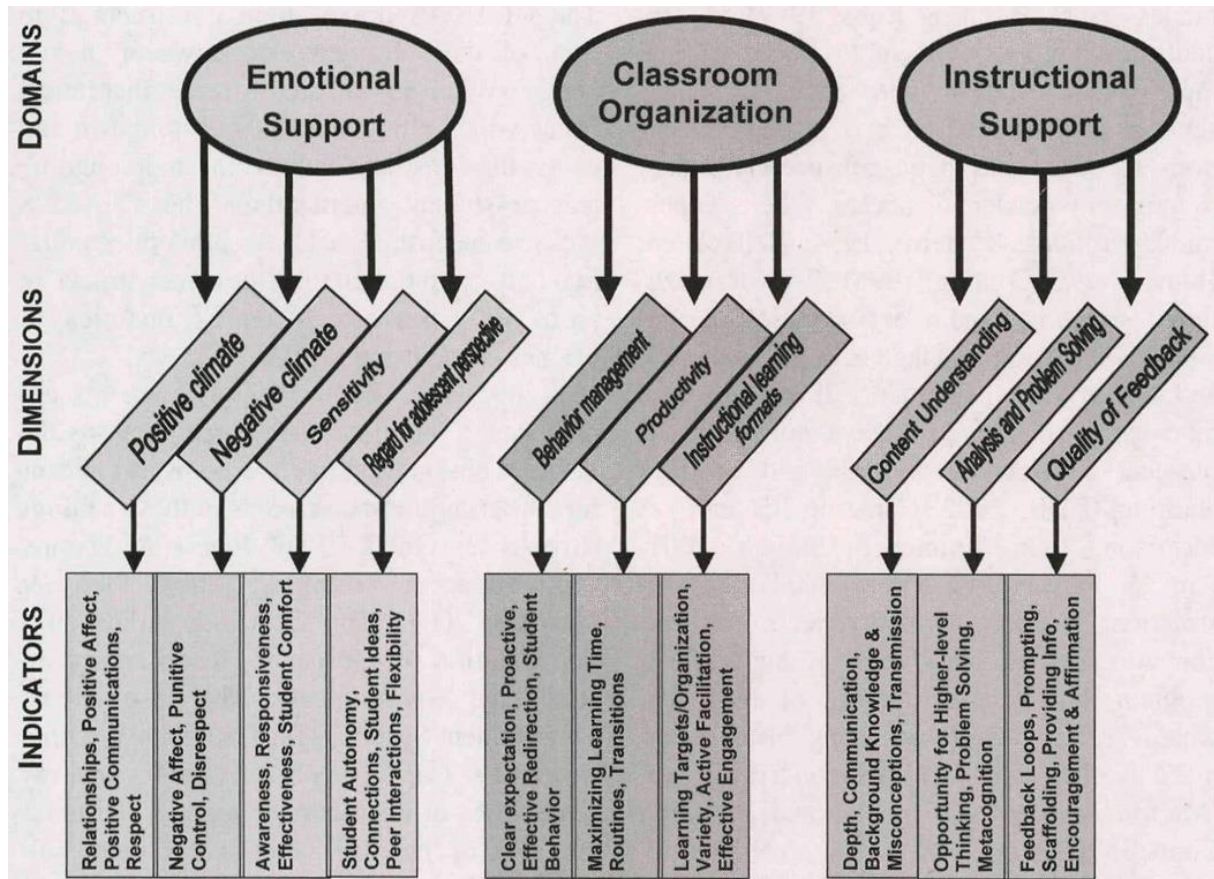


Abbildung 10: CLASS-S Bewertungsschema nach Allen et al. (2017, Figure 1)

Die Fähigkeit des Erwachsenen, im Bedarfsfall seine Aufmerksamkeit schnell und vor allem flexibel auf das Kind und dessen Bedürfnisse zu richten (Grossmann/Grossmann 2007: 13, 17; vgl. Pallini/Laghi 2012: 158), scheint dabei sowohl für die sichere Bindung (s. Kap. 2.3.3.4) als auch für ein positives Lernklima eine zentrale Determinante zu sein. Frühe Entwicklung und frühes Lernen finden damit zunächst immer in der Erwachsenen-Kind Dyade statt (Ahnert 2007: 21)¹²⁷ und auch dann nur, wenn in dieser das angeborene Explorationsverhalten und natürliche Interesse für Neues und den Erwerb neuer Fähigkeiten entsprechend unterstützt wird (Ryan/Deci 2000: 70).

Hat bereits die Forschung zu den Unterschieden in der Ausgestaltung einer sicheren mütterlichen und väterlichen Bindung (s. Kap. 2.3.3.3) den Unterschied zwischen explorations- und autonomieunterstützendem Rückhalt und der feinfühligem, auf Trost und Bestätigung fokussierten Verfügbarkeit (Grossmann/Grossmann 2007: 20) herausarbeiten können, so ist

¹²⁷ Vgl. hierzu auch die Ergebnisse von Reeb-Sutherland et al. (2011: 1137–1139) zur lernverstärkenden Wirkung umweltrelevanter und auffälliger sozialer Reize wie etwa der menschlichen Stimme.

im Kontext der Fachkraft-Kind-Interaktion eine ähnliche Dualität des Konzeptes wirksam (Niesel/Griebel 2013: 286): Denn die in institutionellen Settings angestrebte Unterstützung der Autonomie- und Lernprozesse¹²⁸ sowie die Ausbildung der dafür notwendigen intrinsischen Motivation und Selbstbestimmtheit entstehen nicht allein auf Basis inhaltlich und emotional adäquaten Feedbacks oder gelungener dialogischer Kommunikation, sondern sie können nur auf Grundlage einer sicheren Bindung und starken Bezogenheit des Kindes auf den Erwachsenen (*relatedness*) ausgebildet werden (Ryan/Deci 2000: 71). Eine aktive Bindungsarbeit seitens der Fachkraft, die zunächst eine gewisse Abhängigkeit und ein verstärktes Nähebedürfnis nicht nur duldet, sondern bewusst pflegt und befriedigt, ist damit die einzig wirksame Anbahnung eines selbstbestimmten und freudigen Umgangs mit der Lernumwelt (Sansanwal 2019: 280), da ansonsten immer der anleitende Erwachsene als externe oder internalisierte Kontrollinstanz handlungsleitend bleibt (s. Abbildung 11).

Figure 1
The Self-Determination Continuum Showing Types of Motivation With Their Regulatory Styles, Loci of Causality, and Corresponding Processes

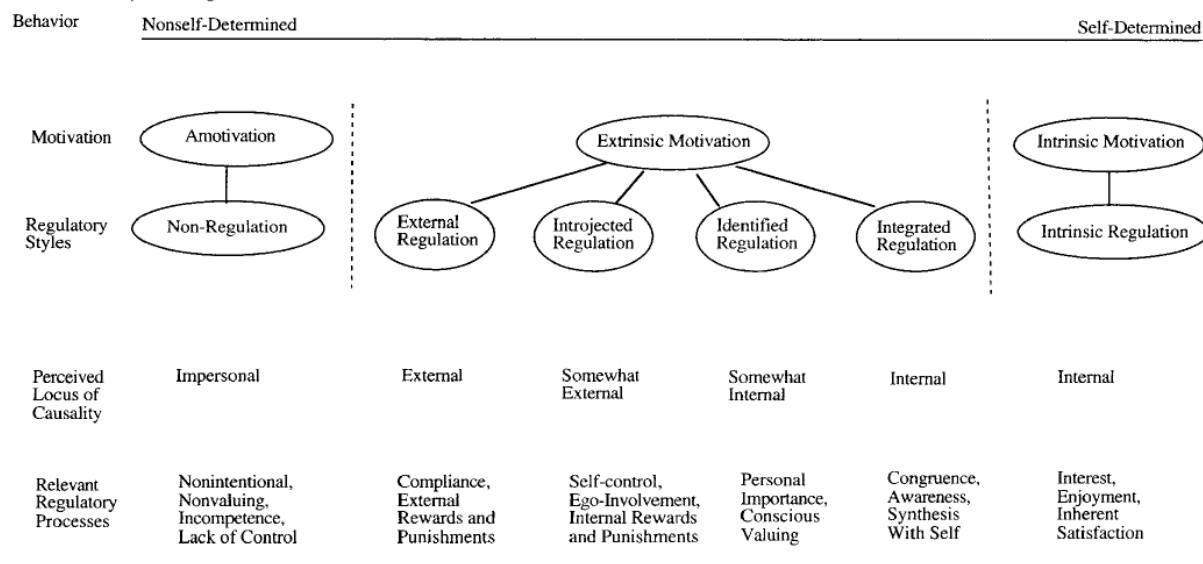


Abbildung 11: Motivationsarten mit ihren Regulationsstilen (Ryan/Deci 2000: 72, Figure 1)

Damit wird an dieser Stelle die sichere Gebundenheit und Bezogenheit des Kleinkindes (*relatedness*) mit Ryan/Deci (2000: 74) mit Blick auf das Erlernen sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenzen neben Autonomie und Kompetenz auf eine Ebene gestellt¹²⁹.

Autonomie bedeutet dabei im Sinne der transaktionalen Intersubjektivitätstheorie nach Trevarthen, der Selbstbestimmungstheorie (*Self-determination Theory*) von Ryan/Deci (2000) und des Situationsansatzes (Stieve 2013: 59), dass bereits das Kleinkind eine aktive Gestaltungskompetenz besitzt, die es zum Erwerb und zur Weiterentwicklung von Fähigkeiten

¹²⁸ Vgl. hierzu auch das Konzept des autonomiestützenden Umfelds (*autonomy-supportive environment*) bei Ruzek et al. (2016: 96).

¹²⁹ Vgl. hierzu auch bereits Baumeister/Leary (1995) zur Gebundenheit als Basis jeglicher Motivation.

frei einsetzen will (*mastery motivation*) (NICHD Early Child Care Research Network 2002: 144; vgl. Ruzek et al. 2016: 96). Böhnisch (1997: 328) spricht hier daher lieber von *Handlungsfähigkeit*. Der Mensch ist also zunächst von Geburt an davon überzeugt, die angestrebten Ziele auch erreichen zu können, weshalb die entsprechende Selbstwirksamkeitsüberzeugung (*self efficacy*) genau genommen nicht erst erlernt, sondern durch affektive und emotionale Unterstützung und die Priorisierung von Lernzielen (*mastery goals*) gegenüber Leistungszielen (*performance goals*) nur erhalten und gefördert werden muss (Ruzek et al. 2016: 96; Stieve 2013: 59). Auch hierbei ist das sprichwörtliche "Zurückkommen" zur Fachkraft oder speziell zur Bezugserzieherin als aktives Hilfesuchen (*adaptive help-seeking*) nicht als unerwünschte Abhängigkeit des Kindes zu interpretieren¹³⁰, sondern stellt ganz im Gegenteil die notwendige Zwischenstufe dar, um mit Hilfe der erwachsenen Anleitung den nächsten Lernschritt zu meistern (vgl. das Konzept des *Scaffolding*, Kap. 2.3.2 sowie Karabenik/Newman 2011: 244). Ein gesundes Hilfesuchverhalten korreliert dabei positiv mit einer Lernziel-Fokussierung, also dem Wunsch, Fähigkeiten zu erwerben oder auszubauen (*mastery motivation*) (Karabenick/Berger 2013: 244). Die Fachkraft sollte sich folglich nicht aufgrund einer falsch verstandenen Interpretation von Autonomie als "völliger Eigenständigkeit" darum bemühen, dem Kind dieses Verhalten unter allen Umständen abzugewöhnen, sondern im Gegenteil seine Eigeninitiative beim Einfordern von Hilfe wertschätzen, es unterstützen und dazu ermuntern, auch weiterhin bei Bedarf Hilfe anzufordern, da dies den Grundstein für motiviertes (Allen et al. 2017: 13) und selbstgesteuertes Lernen im Schulalter legt (Karabenick/Berger 2013: 245)¹³¹.

Auch die Prozesse der Selbstreflexion und Ausbildung motivationsförderlicher Selbstwirksamkeitsüberzeugungen benötigen ein Feedback (Stamm/Edelmann 2013: 331), das positive Lehrererwartungen und -einstellungen gegenüber dem Kind transportiert und damit dessen eigene Erwartungen hinsichtlich seiner Kompetenz stärkt (Chan/Lam 2010: 52; vgl. Raofi et al. 2012: 61). So verbessern auch die kindlichen Annahmen über die Unterstützungsbereitschaft und sichere Bindungsqualität der Fachkraft ihm gegenüber mehr noch als die tatsächliche Sicherungsleistung die verbale Intelligenz, wie Veríssimo et al. (2017: 5) nachweisen konnten. Unter dem Oberbegriff der *Orientierungsqualität* hat diese Einsicht in die Notwendigkeit einer entsprechend reflektierten gedanklichen Positionierung der Fachkraft in das Monitoring frühkindlicher Betreuungsqualität Einzug gehalten (Scharun 2013; vgl. Tietze 1998; Tietze et al. 2012) und berücksichtigt ihrerseits – speziell in kulturvergleichenden

¹³⁰ Für eine Typologie verschiedener Arten des Hilfesuchens vgl. Ryan et al. (2005).

¹³¹ Zur Langzeitwirkung der Pädagogen-Kind-Beziehung vgl. auch Sansanwal (2019: 282). Darüber hinaus gilt für die Bedeutsamkeit des unterstützenden Lernklimas: „[H]igh emotional support classroom interactions are not only beneficial for lower achieving students but are more influential for high achievers. In an emotionally supportive classroom, teachers foster positive climate, minimize the negative climate, and act sensitively to the individual needs. Teacher supports the child in his/her emotional and academic needs thus giving more freedom to children to express him/her and develop independently [...]“ (Sansanwal 2019: 283)

Studien – die Zielbereiche kognitive Fähigkeiten, soziales und emotionales Verhalten sowie Motivation (Stamm/Edelmann 2013: 330). Erfolgreiches und motiviertes Lernen ist damit ein positives Zusammenspiel zwischen individuellen Persönlichkeitsmerkmalen (auf Ebene des Kindes und des Erwachsenen¹³²) und Haltungen (kindliche Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Orientierungen der Fachkräfte), inkorporierten Erfahrungen (kindlichen und erwachsenen Bindungsmustern), interindividuellen Dynamiken und den Einflüssen der äußeren Referenzsysteme, wie sie beispielsweise von Bronfenbrenner/Morris (2006) modelliert wurden (vgl. Pianta et al. 2003: 206). Diesem Umstand trägt das integrierte Modell von Pianta (1999) (s. Abbildung 12) Rechnung:

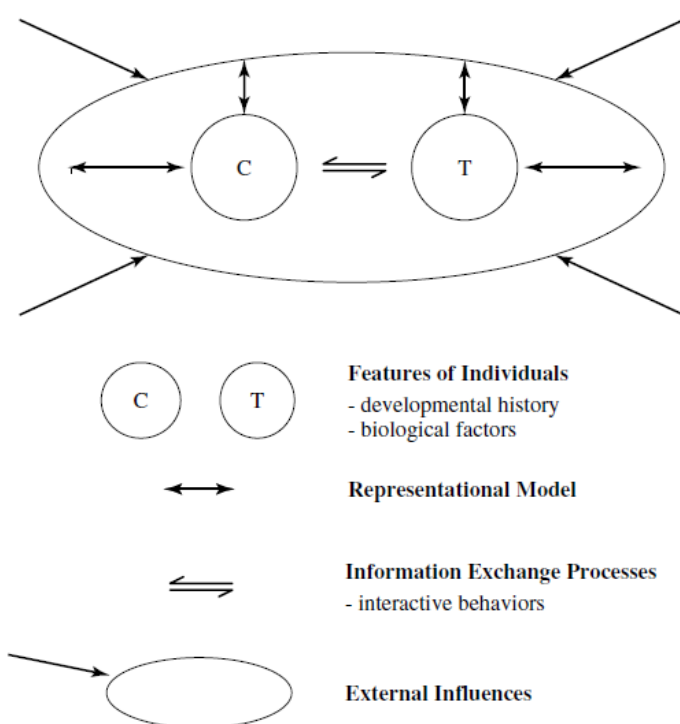


Figure 10.1 A conceptual model of teacher-child relationships.

Abbildung 12: Integriertes Modell der Lehrer-Schüler-Beziehung nach Pianta (Reynolds et al.2003, S. 206, Figure10.1)

Ein solchermaßen umfassender und integrativer Ansatz hat es Forschern bereits ermöglicht, mit Blick auf das Aufeinandertreffen verschiedener Kulturen im Lehr-Lernkontext den Nachweis dafür zu erbringen, dass das Hilfesuchverhalten des Kindes nachhaltig auch von dessen primärer Sozialisierungskultur determiniert wird (Karabenik/Newman 2011: 245). Konkret neigen individualistische, leistungsorientierte Gesellschaften dazu, Hilfesuche eher negativ zu bewerten und tendenziell mit Inkompetenz gleichzusetzen, während Kinder, die in kollektivistischen Gesellschaften aufwachsen, sehr viel selbstverständlicher und positiver mit

¹³² Vgl. hierzu auch Rosen/Burke (1999: 442).

dem zielgerichteten Einholen von Rat und Hilfe beim Erwachsenen umgehen (Karabenik/Newman 2011: 245). Was diese Beobachtungen für das Fachkraft-Kind-Verhalten bei französischen und deutschen Fachkräften bedeuten, wird vor diesem Hintergrund besonders aufmerksam zu hinterfragen sein.

Auf intraindividuelle Ebene wiederum konnte konstatiert werden, dass mit Transmissionsprozessen betraute Pädagogen, die sich selbst als (weitgehend) unfehlbare Experten wahrnehmen, einerseits durch das eigene Vorbild Hilfesuchverhalten implizit desqualifizieren, andererseits jedoch durch ihren auf Input fokussierten Interaktionsstil – ohne es zu wollen – extrem abhängige Lerner erziehen (Karabenik/Newman 2011: 246). Diesen Effekt könnte man mit dem schlecht ausbalancierten Fürsorgeverhalten der Erwachsenen bei unsicher-ambivalent gebundenen Kindern vergleichen, denn auch hier kann man einen unvorhersehbaren Wechsel konstatieren zwischen einem von der erwachsenen Laune abhängigen Zuviel an Zuwendung – hier: in den Phasen der bewussten Vermittlung von Lehr-Lern-Inhalten – und einer die kindlichen Bedürfnisse ignorierenden Vernachlässigung – hier: in den Freispiel- oder freien Arbeitsphasen. Das Ergebnis einer exzessiven Abhängigkeit des Kindes von der erwachsenen Leitfigur ist dabei auffällig und legt nahe, dass dieselben Sicherungsprozesse auf allen Interaktionsebenen wirksam werden. Dies gilt abschließend auch für die Feinfühligkeit und Geduld der anleitenden Person, wenn man bedenkt, dass noch Dreijährige deutlich seltener dazu bereit sind, auf den Rat der Erwachsenen zu hören, als dies bereits ein Jahr später der Fall ist (Wood et al. 1976b: 95). Damit gelten alle Anforderungen an die familiäre Bezugsperson analog auch für die institutionelle Bezugsperson, wodurch Bindung, Motivation, Selbstwirksamkeit und Autonomie ein multifaktorielles Kompetenzgeflecht bilden, das von Erwachsenen und Kind zwar asymmetrisch, jedoch gleichberechtigt gestaltet wird.

2.3.3.5 Sprache und Mehrsprachigkeit im Bindungsaufbau: das Konzept der safe spaces

Dass Sprache und ein vor allem auch zuhörendes Kommunikationsverhalten unter Zulassung und Aktivierung kind-initiiert Dialoge (Muhonen et al. 2016, 2017) nicht nur lerntheoretisch bedeutsam ist, sondern auch eine besondere Relevanz für den Aufbau einer sicheren Bindung gegenüber dem Säugling und Kleinkind entfaltet, wurde bereits hervorgehoben (s. S. 98). Auch die Tatsache, dass eine sichere Bindung entscheidend für den frühen Spracherwerb ist und die Qualität der Sprachkompetenz des heranwachsenden Sprechers nachhaltig beeinflusst, konnte bereits nachgewiesen werden. So lieferte Klann-Delius (2004) bereits vor mehr als 15 Jahren den empirischen Beweis dafür, „dass sicher gebundene Kinder im Alter von 11 bis 19 Monaten über einen größeren Wortschatz verfügen als unsicher gebundene Kinder“ (König 2007: 108). Dies mag nicht zuletzt auch damit zu tun haben, dass eine sichere Bindung zu besserem Selbstvertrauen und einer höheren Selbstachtung führt, zwei Faktoren, die als

Voraussetzung für das Erreichen realistischer Lernziele nachgewiesen werden konnten (Arnold 2011: 16). Welche Bedeutung diese Zusammenhänge jedoch im Kontext einer bi- oder gar plurilingualen frühen Kindheit haben und wie Bindungssicherheit bei ständig wechselnder Interaktionssprache im institutionellen Kontext gewährleistet werden kann, ist damit jedoch noch nicht gesagt.

Die Dissertation von Ikonomu (2015) geht der Frage nach der Interrelation zwischen Spracherwerb und Bindungsmuster im Kontext familiärer Zweisprachigkeit nach und betont aus Sicht des Spracherwerbserfolges, dass Spracherwerb immer nur dann gelingt, wenn eine Sprache Beziehungsbedeutung für das Kind besitzt und mit positiven Emotionen als Auslöser neuromodulatorisch wirksamer Prozesse einhergeht (Ikonomu 2015: 25–26). Eine sichere Bindung zu der Person, die eine Sprache weitergeben möchte, scheint vor diesem Hintergrund ein wichtiger Gelingensfaktor zu sein, um die Sprache – ungeachtet der konkreten Sprachvermittlungsstrategie – erfolgreich weitergeben zu können (Ikonomu 2015: 143). Wichtig für die institutionelle Vermittlung sprachlicher Interaktionskompetenzen in einer Sprache, die in der Umwelt des Kindes nicht präsent oder deutlich unterrepräsentiert ist, ist dabei jedoch, dass nicht nur die individuelle Fachkraft-Kind-Beziehung und deren Qualität eine Rolle spielen, sondern auch das Phänomen der Gefühlsansteckung (frz. *contagion émotionnelle*/ engl. *emotional contagion*) für entsprechend positive Erregungspotenziale sorgen kann, die ihrerseits einem Lernen zuträglich sind. So soll mit Stenger (2012) daran erinnert werden, dass

pädagogisch gestaltete Gruppensituationen in Institutionen wie bspw. gemeinsame Mahlzeiten und ihr ritueller Beginn mit einem Fingerspiel, Morgenkreise mit gemeinsamem Singen¹³³ und Tanzen oder Geburtstags- und Weihnachtsfeiern, alles Situationen [sind], in denen Gefühle inszeniert und hervorgerufen werden. Schon einjährige Kinder stellen sich auf diese Situationen ein, lassen sich anstecken und nehmen sie als Orientierungen. Diese Prozesse sind wichtig, wenn es um den Umgang mit und die Bedeutung von Gefühlen als kollektive Wertschöpfungen in gemeinsam erlebten und gestalteten Situationen geht [...]. Gemeinsam gesungene und inszenierte Lieder transportieren ebenso wie Geschichten emotionale Grundmuster, auch Umgangsmöglichkeiten mit starken negativen Gefühlen, die für eigene Bildungs- und Verstehensprozesse herangezogen werden können. Gerade auch negative Gefühle können im Spiel bearbeitet und probeweise Lösungen können durchgespielt werden. (Stenger 2012: 26)

¹³³ So verweisen auch Fonseca-Mora/Toscano-Fuentes/Wermke (2011) auf die Nutzbarkeit der musikalisch-rhythmischen Intelligenz des Kindes für den Spracherwerb und speziell den positiven Effekt des Singens in der L2, da der musikalische Akzent die Sprachproduktion verlangsamt und damit die Rezeption erleichtert, gleichzeitig jedoch auch die Tonhöhenveränderung steuert, wodurch dem Lerner die Verarbeitung der wahrgenommenen Lautkette leichter gemacht wird.

All dies sollte damit der Bedeutsamkeit der Nichtumweltsprache für das Kind und damit der Transmission sprachlicher Interaktionskompetenzen in der Sprache des Nachbarlandes zuträglich sein.

Doch welchen Einfluss zeitigt die Sprache umgekehrt auf die psychische Sicherheit¹³⁴ des Kleinkindes sowie die Schaffung eines gesicherten Raums (*safe space*) als Voraussetzung für Lernen im Krippenalltag? Ausgehend von multikulturellen Lernergruppen kann mit Conteh/Brook (2011: 3) unter Berücksichtigung der Umweltdeterminiertheit des menschlichen Wesens (Bronfenbrenner/Ceci 1994; Bronfenbrenner/Morris 2006) das Konzept der *third spaces*, also die Idee von Kultur als einem permanent in Aushandlung und Konkonstruktion zwischen den Teilhabern befindlichen imaginären Referenzsystem von Homi Bhabha (Rutherford 1990) aufgenommen und mit Blick auf die Lehr-Lernkultur adaptiert werden. Das Ergebnis dieses Transferprozesses ist die Bewusstmachung der Notwendigkeit eines von allen am Lernprozess Beteiligten geteilten und gemeinsam gestalteten Zwischen-Raumes (Arnold 2011: 17–18), in dem allen an mehreren Referenzsystemen beteiligten Sprechern jede Form des Wechsels, der Übersetzung, der Zuhilfenahme¹³⁵ und Inbezugsetzung der verschiedenen Ausdruckskompetenzen in Form von *Code-Mixing*, *Code-Switching* (vgl. Kap. 2.5.5.1), *Translating* und *Translanguaging* (s. Kap. 2.6.3) wertfrei erlaubt ist (Sansanwal 2019: 281–282). „Learning is about participating with others to engage with social and cultural tools in order to co-construct new meanings“, schreiben Conteh/Brook (2011: 4) und betonen dabei die Wichtigkeit einer Legitimierung und Wertschätzung der unterrepräsentierten Sprache im alltäglichen Miteinander, um dem Kind die Sicherheit zu geben¹³⁶, sich seiner von der umgebenden Mehrheitsgesellschaft abhebenden Fähigkeiten selbstbewusst zu bedienen (Conteh/Brock 2011: 6–7). Diesen Ansatz unterstützen auch Psychologen wie Arnold (2011: 14), die mit Blick auf die Heterogenität moderner Lernergruppen auf die sichernde Rolle von Affekt im Umgang mit Diversität hinweisen. Ihre Beobachtung, dass ein aufmerksamer Einsatz von Affekt den Lerner *per se* in seiner Einzigartigkeit und Individualität wahr- und ernstnimmt und damit Diversität gar nicht erst zu einem eigenen Problem werden lässt, kann damit auch im Rahmen bilingualer Krippen als Schlüssel zu einer emotional sicheren Aufnahme in der vielleicht noch unbekanntem Sprache des Nachbarn sein. Dieser Aspekt wird auch mit Blick auf die Identitätsbildung wiederaufzunehmen sein (Couëtoux-Jungman et al. 2010: 298), ermöglicht doch nur die Sicherheit des Hineinwachsen-Könnens in neue Bindungen ohne Verlust der familiären Bindung durch Aufgabe der Sprache eine konfliktfreie Enkulturation in

¹³⁴ Das Konzept der psychischen Sicherheit nach Grossmann/Grossmann (2012: 205) umfasst sowohl die tröstende Sicherheit durch Nähe als auch die ermutigende Sicherheit beim Explorieren als entwicklungsnotwendige Determinante.

¹³⁵ Vgl. hierzu auch die Anregung aus der Selbstwirksamkeitstheorie, ein Gruppenklima zu etablieren, in dem Hilfesuchverhalten als zielführend und lernoptimierend anerkannt und gefördert wird (vgl. Karabenick/Berger 2013: 250).

¹³⁶ Vgl. hier das Konzept der *langues sécurisantes* (vgl. S. 14), d.h. der Sicherheit gebenden Sprachen bei Haddad (2018: 101).

den angebotenen Sprach-Kulturräumen. So erinnert Favaro (2008: 39) mit Beneduce (1998) daran, wichtig es ist, dass weder Kind noch Eltern das Gefühl entwickeln, die Eltern würden am imaginären "anderen Ufer"¹³⁷ zurückgelassen und vergleicht den Prozess des Hineinwachsens in eine zweite Kultur mit einem Sedimentierungsprozess, wenn sie schreibt:

L'enfant, entre 0 et 3 ans, intègre des signes, des symboles et des paroles qui enrichissent son quotidien et qui, jour après jour, rendent plus solides et plus stables les acquis qui sédimentent les formes et la profondeur de l'attachement. Durant cette période, se construisent les bases de l'appartenance et commence le processus d'identification. (Favaro 2008: 38)

Für Betreuungsstrukturen der frühen Kindheit, die eine zweisprachige Betreuung, Bildung und Erziehung anbieten, lässt dies einerseits erwarten, dass bereits familiär in die Bilingualität hineinwachsende Kinder, aber auch und speziell in der Nichtumgebungssprache monolingual sozialisierte Kinder in ebendieser besonders unterstützt und von der entsprechenden Fachkraft als Bezugserzieher begleitet werden (Couëtoux-Jungman et al. 2010: 295). Dies empfiehlt sich vor allem auch vor dem Hintergrund stärkerer Anfälligkeit für Problemverhalten bei früher nicht-muttersprachliche Kinderbetreuung (Schulz/Wulfes 2018: 8) sowie eingedenk der Tatsache, dass sich in ethnisch symmetrischen Fachkraft-Kind-Dyaden warmherzigere und verständnisvollere Beziehungen und Reaktionsmuster etablieren als in asymmetrischen Konstellationen, die eher zu voreingenommen-konfliktiven Beziehungen tendieren (Ho et al. 2012: 342). Andererseits sollte dieser Ansatz jedoch beinhalten, dass jede Form der beginnenden Partizipation in der L2, aber auch jeder Rückgriff auf eine andere Familiensprache ebenso wie ein bewusstes Vermeiden der noch unbekanntes Sprache im Sinne eines Rückzugs auf die sichere Sprachbasis verständnisvoll geduldet und eine Annäherung an die erwünschte Zweitsprache immer nur als Partizipationsoption angeboten wird. Denn jede Form des dauerhaften oder länger andauernden Kontrollverlustes über den Ausgang der eigenen Handlungen – wie dies durch anhaltende Sprach- und Kommunikationslosigkeit entstehen kann – steht in der Gefahr¹³⁸, zu erlernter Hilflosigkeit (Seligman 1975: 1975) und infolgedessen über das Relais „dysfunktionale[r], internale[r], globale[r] und stabile[r] Selbstattribuierung“ zu lebenslangen Depressionen und Eigenschuldzuweisungen sowie Versagenserwartungen zu führen. Aus linguistischer Sicht schließlich sein angemerkt, dass Kinder positive Wörter deutlich besser und schneller memorisieren und wiedererkennen als negative oder neutrale, da hier eine Aktivierung multipler Gehirnareale und Bildung deutlich komplexerer neuronaler Verbindungsmuster

¹³⁷ Das Bild eines „[lasciare] i genitori sull'altra riva“ stammt von Beneduce (1998).

¹³⁸ Dieses Argument ist nicht im Sinne einer Wenn-dann-Korrelation zu verstehen, denn es gilt mit Sigmund (2007: 172), dass nicht die Ereignisse an sich determinierend sind, sondern der individuelle Umgang damit, der sogenannte Attributionsstil. Und es sind diese „Attributionsstile eines Individuums, die bestimmen, ob ein nicht kontrollierbares Ereignis zu Hilflosigkeit oder aktiven Bewältigungsversuchen führt. Attributionen beeinflussen die Kontrollerwartungen, die subjektive Begründung für eine vorhandene oder fehlende Beeinflussbarkeit derzeitiger und künftiger Situationen. Sie bestimmen, wie die entstandene Hilflosigkeit erklärt wird.“ (2007: 172)

stattfindet (Syssau/Monnier 2012: 246–247), die die mnestiche Leistung begünstigen. Damit müsste gerade für Krippen mit starkem Interesse an der Sprachvermittlung die Gewährleistung positiver Bindungsbeziehungen zwischen Fachkraft und Kind ein doppeltes Desiderat sein, in der Praxis sind diese Zusammenhänge jedoch kaum bekannt. Inwiefern daher diese entwicklungspsychologisch und didaktisch sinnvoll erscheinende Herangehensweise jedoch im Feld als mit dem pädagogischen Projekt der bilingualen Einrichtung und den Spracherwerbserwartungen der Eltern bzw. den Leistungszielen der Fachkräfte versöhnbar wahrgenommen wird bzw. de facto versöhnt wird, speziell wenn dort mit der Sprachvermittlungsstrategie *one person – one language* (OPOL) gearbeitet wird, wird in der Feldbeobachtung besonders genau zu untersuchen sein. Aus theoretischer Sicht scheint sich jedoch hier ein potenzieller Interessenkonflikt zwischen optimaler frühkindlicher Betreuung und sprachzentriertem Lernerfolg abzuzeichnen.

2.4 Frühe Kindheit als kulturelles Phänomen: das Bild vom Kind in Frankreich und Deutschland

Kindheit bzw. frühe Kindheit als Übergangsphase zwischen dem Status des abhängigen Neugeborenen und dem schon deutlich selbständigeren und selbstbestimmteren schulpflichtigen Kind kann als biologisch-soziologisches Phänomen oder Konzept für alle Kinder der Welt vorausgesetzt werden (s. Kap. 2.1). Denn

Kinder entwickeln sich in allen Kulturen, und in allen Kulturen bedürfen sie der Pflege und erzieherischen Assistenz, um sich überhaupt entwickeln zu können. Die Entwicklungsatsache als anthropologische Grundlage zu verstehen, bedeutet allerdings noch nicht, dass man auch konkrete Phasen oder Stufen der Entwicklung von Kinderkörpern und -kompetenzen konzipieren muss. Die Ausbuchstabierung der Annahmen über die Prozesse der kindlichen Entwicklung ist vielmehr in hohem Maße historisch und kulturell relativ. (Kelle 2009: 79–80)

Es ist daher davon auszugehen, dass weder der Säugling (fr. *nourrisson*, engl.: *infant*) noch das Kleinkind (frz.: *jeune enfant*, engl.: *toddler*) in Frankreich und Deutschland jenseits der approximativ vergleichbaren Denotation dieselben Konnotationen und kognitiven Schemata (Stone et al. 2012: 67) oder *Scripts* (Schank/Abelson 1975: 151) beim Sprecher auslösen wird. Dies gilt umso mehr, ist doch mit Ahnert (2007: 8) zu bedenken, dass „[d]ie Entwicklung des Kindes [...] heute stärker als bisher in Wechselwirkung mit Umwelteinflüssen statt[findet], die aus den unterschiedlichsten sozialen Wirklichkeiten stammen“. Sie übernimmt hierfür von Bronfenbrenner (1977: 514) den Terminus der *nested arrangements*, die neben dem Mikrosystem des Familienkontextes auch „Einflüsse aus Nachbarschaft und institutioneller Betreuung“ (Ahnert 2007: 8) als Mesosysteme, die Impulse aus dem Lebenskontext von Eltern und Region als Exosysteme sowie die „Werte[...] und Normen der Kultur“ (Ahnert 2007: 8) als Makrosystem in einem entwicklungs determinierenden Rahmen zusammenführt. Die Kultur als

weitestes Umfeld, in das der junge Mensch hineingeboren wird und in der er sich als Bezugssystem zurechtzufinden lernt, kann damit als „organisiertes System aus Kontexten, Milieus und Nischen“ (Ahnert/Haßelbeck 2014: 44) beschrieben werden, in dem nicht nur die unmittelbar umgebenden Menschen und Dinge als Kontextbedingungen entwicklungswirksame Effekte zeitigen, sondern eben auch die inkarnierten Handlungsmuster in Form von „Routinen und Erziehungspraktiken“ sowie die verschiedenen Betreuungspersonen als Vermittler ihrer eigenen Repräsentationen (2014: 45). Zur besonderen Vermittlungs- und Steuerungsfunktion der Eltern in diesem Geflecht aus Erwartungen und Anforderungen schreiben Ahnert/Haßelbeck (2014: 44):

Da Eltern die Konventionen ihrer Milieus und Kulturen, in denen sie leben, eigenaktiv umsetzen, anstatt sie geradewegs und ungefiltert zu übermitteln, passen sie ihre Lebenslagen den Erziehungspraktiken in dem Ausmaß an, in dem sie selbst die Werte- und Normsysteme ihrer Gemeinschaft internalisiert haben, die in Form von sog. *belief systems* abrufbar sind. Eltern übernehmen damit eine wichtige Übertragungsfunktion an der Schnittstelle zwischen der Gemeinschaft und der Alltagswirklichkeit des Kindes.

Es darf daher davon ausgegangen werden, dass weder für ein Land wie Frankreich mit seinen großen Départements ganz eigener Geschichte und Regionalsprachen noch für das föderale, seit 1990 politisch wiedervereinte Deutschland ein allgemeingültiges Bild vom Kind rekonstruiert werden kann. Vielmehr werden immer nischenspezifische Eigenheiten und individuelle Biographien zu berücksichtigen sein. Nichtsdestotrotz wird sowohl für die primären Bezugspersonen als auch für die frühpädagogischen Fachkräfte, ja sogar für die Wissenschaftler, die sich mit Themen der frühen Kindheit auseinandersetzen, zu gelten haben, dass ihre eigene Sozialisierung und die in diesem Zuge angeeigneten individuellen oder kollektiv konstruierten Vorstellungen vom 0- bis 3-Jährigen ihre Wahrnehmung, ihren Erwartungshorizont sowie ihre Überzeugungen zu diesem Thema unbewusst, aber bedingt vorhersagbar lenken werden (Clenet 1998: 70; Mannoni 1998: 3). Um hier jedoch eine möglichst valide Konstruktion der in beiden Ländern erwartbaren Denkmuster leisten zu können und Anhaltspunkte herauszuarbeiten, anhand derer die Orientierungsqualität (s. S.106) der Fachkräfte im Feld gemessen und interpretiert werden kann, soll zunächst eine Klärung der verschiedenen in diesem Zusammenhang wichtigen Termini erfolgen.

2.4.1 Repräsentationen – Einstellungen (*attitudes*) – Überzeugungen (*croyances/ beliefs*) – Stereotype: Definitionen und Abgrenzungen

Die Repräsentation ist eine Form des praktischen Wissens, das ein denkendes, wahrnehmendes Subjekt mit einem Wahrnehmungsobjekt dinglicher oder belebter Natur verbindet (Jodelet 1989: 59). Das Repräsentationsobjekt erfährt dabei eine Symbolisierung und eine Interpretation (Jodelet 1989: 61). Dieser Vorgang, der sich aus vorgelagerten

kognitiven (epistemische Herleitung) oder intrapsychischen Prozessen (motivational-emotionale Herleitung) speist, impliziert zum einen eine Konstruktion durch Auswahl oder Zuweisung deutungsrelevanter Merkmale (Stichwort: Komplexitätsreduktion¹³⁹), zum anderen ist sie Ausdruck der bereits bestehenden oder sich vollziehenden Positionierung des Subjekts zu seiner Umwelt (Stichwort: Ich-Verteidigung und Ausdruck eigener Werte) (Haddock/Maio 2014: 208; Jodelet 1989: 61). Das repräsentierte Objekt kann im Zuge dieser Konzeptwerdung entfaltet, verzerrt oder sogar durch gänzlich wirklichkeitsfremde Vorstellungen ersetzt werden (Delouvé 2016: 46; Jodelet 1989: 60).

Dabei aktiviert das Subjekt jedoch nicht nur seine ureigensten Wahrnehmungsprodukte und Erfahrungen, sondern übernimmt und transformiert als Mitglied einer Sprach- und Kulturgemeinschaft vor allem auch die dort gängigen und als implizites Wissen kaum der bewussten Wahrnehmung zugänglichen Topoi und Deutungsmuster (vgl. hierzu auch das Konzept der *mémoire collective* von Halbwachs 1950; Jodelet 1989: 61)¹⁴⁰. Aufgrund dieses Wesenszuges, eine gemeinsame Konstruktion zu sein, ist die soziale Repräsentation nach Abric (2005: 59) auch entsprechend stark durch die Werte des sozio-ideologischen Bezugssystems sowie dessen Geschichte geprägt. El-Sehiti/Kirchler (2019) sprechen daher von einem „soz[ialen] Referenzkörper, dessen Inhalte zwar indiv[iduell] unterschiedlich bewertet werden können (Einstellung), über deren inhaltliche Bedeutung jedoch weitgehende Übereinstimmung herrscht (Theorie des zentralen Kerns)“¹⁴¹. Der zentrale Kern setzt sich hierfür vornehmlich aus funktionalen und normativen Zuschreibungen zusammen. Die funktionalen Zuschreibungen legen fest, wie sich das Individuum gegenüber dem Repräsentationsobjekt verhalten muss – Salès-Wuillemin et al. (2011: 233) bezeichnen die entsprechenden sozialen und operativen Vorgaben als *pratiques légitimes* –, während die normativen Elemente auf Grundlage des Wertekanons des Kollektivs bestimmen, welche Urteile und welche Positionierung gegenüber dem Objekt zu aktivieren sind (Salès-Wuillemin et al. 2011: 233). Eine Dominanz funktionaler Vorgaben im Sinne eines Aktivitätssystems ist dabei häufiger in realen Gruppen anzutreffen, während idealisierte Kollektive sich durch eine deutliche Normlastigkeit (Normsystem) auszeichnen (Salès-Wuillemin et al. 2011: 234). Für das Bild vom Kind, das sich innerhalb einer Gesellschaft herausbildet, ist damit anzunehmen,

¹³⁹ Vgl. hierzu das Konzept des *Framing* als schemabasierte „hochkomplexe[...] Prozesse der Wissensverarbeitung“ (Fraas 2013: 264). Fraas versteht dabei Frames als „Rahmen, die im Prozess der Aktivierung von kognitiven Strukturen in konkreten Situationen die Kontextualisierung, Bedeutungskonstitution und Interpretation anleiten und mit Komplexitätsreduktion, Kategorisierung, Perspektivierung, Selektion und Salienz verbunden sind“ (Fraas 2013: 278).

¹⁴⁰ Vgl. Haddock/Maio (2014: 208) zur sozialen Anpassungsfunktion.

¹⁴¹ Das hier evozierte Modell einer konzentrischen Visualisierung sozialer Repräsentationen, stammt von De Rosa (o. J.: 31–32). Es geht vom zentralen Kern (*noyau central*) der wichtigsten Annahmen aus, um den sich die weniger wichtigen, aber immer noch recht häufig erwähnten sekundären Elemente als *périphérie 1* ansiedeln, während verhältnismäßig selten assoziierte und unwichtige Elemente am Außenrand in der *périphérie 2* verortet werden.

dass vor allem eine dezidierte Vorstellung von den Praktiken bestehen wird, wie mit dem kleinen Kind umzugehen ist.

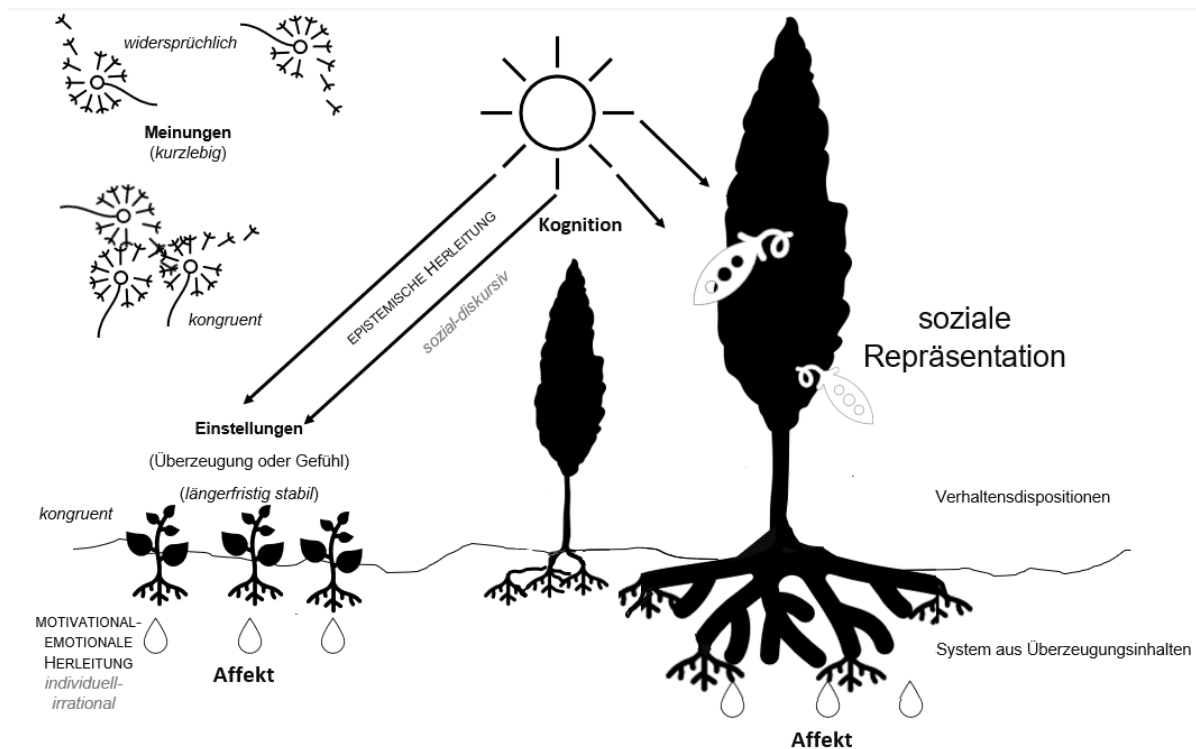
Als entsprechende Kondensate der Weltsicht (Abric 2005: 59) werden Repräsentationen zum Bindemittel eines Kollektivs (Moscovici 1989: 81) und sichern als Interaktionsfazilitatoren den Erfolg all jener Handlungen, die auf Kooperation oder zumindest Akzeptanz seitens anderer Kollektivmitglieder angewiesen sind. Repräsentationen sind damit in erster Linie geteilte „Organisationsformen des Wissens, Muster der sinnhaften Verarbeitung von Lebensverhältnissen und kollektiven Erfahrungen, die Menschen ermächtigen, sich in der historischen, sozialen und politischen Realität zurechtzufinden“ (Baberowski 2009: 9–10). Von ihrer Ausdrucksstruktur her kann man Repräsentationen als polymorph bezeichnen – sie manifestieren sich in Sprache, Verhalten¹⁴² und der Instrumentalisierung materieller Dinge –, von ihrer Funktionalität her sind sie jedoch eindeutig als praktisches Wissen auf Handlungen ausgerichtet (Jodelet 1989: 61). Vermittelt und ausgehandelt werden sie zwischen den Individuen geteilter Handlungsräume über das Relais der Kommunikation.

Wie genau unterscheidet sich also die soziale Repräsentation von Überzeugungen, Meinungen, Glaubenssätzen, Einstellungen bzw. Haltungen oder Stereotypen, die ebenfalls in Diskursen geteilt werden und handlungsbeeinflussend wirksam werden können? Wie bereits die Definition von sozialen Repräsentationen als „System von Überzeugungsinhalten (*beliefs*; Überzeugungssystem)“ (el Sehity/Kirchler 2019) nahelegt, bündeln soziale Repräsentationen die über einen längeren Zeitraum entstandenen und nachhaltig als gültig empfundenen Wissensannahmen und Bewertungen (Klein et al. o. J.: 215). Da diese Annahmen und Positionierungen als Verhaltensdispositionen wirksam werden (Klein et al. o. J.: 215), also gewissermaßen eine latente Vorprogrammierung leisten, spricht man hier in der deutschen Literatur auch von *Einstellungen*. Diese können zweierlei Ursprung haben: Emotionen bzw. Gefühle – hier spricht man von *affektbasierten* Einstellungen – oder Annahmen und Überzeugungen – wie im Fall der *kognitionsbasierten* Einstellungen (Naumann 2004: 2; vgl. Putsche/Faucompré 2017: 146, Abb. 2). Erstgenannte sind nicht-diskursiver Natur und damit primär individuell. Sie können nicht sinnvoll kritisiert werden (Naumann 2004: 2) und äußern sich als Vorlieben oder Abneigungen, Antipathie oder Sympathie. Messbar sind affektbasierte Einstellungen daher durch „Verortung des Einstellungsobjekts auf einer bipolaren, evaluativen, aber ansonsten unspezifischen Dimension“ (Naumann 2004: 3). Kognitionsbasierte Einstellungen hingegen liegen vor, „wenn semantisch qualifizierte wertende Überzeugungen in Bezug auf das Einstellungsobjekt kognitiv repräsentiert sind“ (Naumann 2004: 280), so dass

¹⁴² Das *Verhalten* wird hier im Gegensatz zum *Handeln* als ein durch Außenreize gesteuertes, halbautomatisches, teils sogar reflexhaftes Reagieren auf eine Situation verstanden. Es ist dem Bewusstsein zwar grundsätzlich zugänglich, wird aber von diesem normalerweise nach einmaligem Erlernen in der Regel nicht mehr bewusst gesteuert. Die *Handlung* ist demgegenüber dem Bewusstsein zugänglich und stellt das Endergebnis vorangegangener volitionaler Prozesse eines autonomen, aktiven und reflexiven Subjekts dar (Güttler 2010: 6).

sie sowohl begründungsfähig als auch begründungspflichtig sind (Naumann 2004: 2). Diese wertenden Überzeugungen werden häufig – aber nicht zwangsläufig – „zu einer summarischen Bewertung [...] [des Einstellungsobjektes] integriert“ (Naumann 2004: 280). Sie können entweder deskriptiver Natur sein, wenn sie auf Grundlage eigener Beobachtung und Erfahrungen entstehen, oder durch Inferenzen zustande kommen, die auf der geschätzten Wahrscheinlichkeit eines gemeinsamen Vorkommens verschiedener Einzelattribute basieren (Fishbein/Ajzen 1975: 213). Sie werden jedoch immer semantisch differenziert und damit primär durch qualitative Erhebungsinstrumente zu erfassen sein (Naumann 2004: 283). Untereinander sind die Einstellungen eines Menschen kongruent (Klein et al. o. J.: 209), weshalb man ihnen auch – wie eingangs erwähnt – Systemcharakter zuschreibt. Ziel dieser internen Abstimmung von Einstellungen zueinander ist die Vermeidung kognitiver Dissonanzen (Haddock/Maio 2014: 204), womit Einstellungen ebenso wie die daraus resultierenden sozialen Repräsentationen als „neuronalen Energiespar- und Effizienzsteigerungsprogramme“ fungieren. Einstellungen bergen dabei, ebenso wie die sozialen Repräsentationen, immer einen Bezug zum Handeln, indem „[f]rühere (sowie gegenwärtige und antizipierte) Verhaltensweisen“ mit dem Einstellungsobjekt assoziiert und entsprechende eigene Aktionen prädisponiert werden (Haddock/Maio 2014: 203–204). Die soziale Repräsentation des Kleinkindes bei französischen und deutschen Fachkräften wird damit ebenso wie deren Einstellungen zur optimalen Betreuung handlungsbestimmend sein.

Meinungen sind demgegenüber nicht kongruent organisiert, sie sind sehr viel kurzlebiger, leichter zu verändern und können auch durchaus in Widerspruch zueinander stehen (Klein et al. o. J.: 209). Sie sind zahlreicher als Einstellungen, können ohne Schwierigkeiten expliziert werden und manche von ihnen spiegeln die grundsätzlichen Einstellungen wider, weshalb sie oft als Zugang für letztgenannte genutzt werden (Klein et al. o. J.: 209). In den Interviews mit den Praktikern im Feld wird daher darauf zu achten sein, die – unter Umständen den vermuteten Erwartungen der Forscherin angepassten – Meinungen nicht mit den überzeitlichen und interindividuellen Einstellungen zu verwechseln. Um dabei stets den Überblick über die verschiedenen Termini und deren Zusammenhänge zu bewahren, soll nachfolgend das Begriffsfeld noch einmal anhand des Pappelmodells sozialer Repräsentationen illustriert werden (*Abbildung 13*):



Als Metapher zur Organisation des Begriffsfeldes wurde die Pappel gewählt, da ihre Samen teils einzeln (**inkongruente Meinungen**), teils durch die flauschigen Flughaare zusammenhängend (**kongruente Meinungen**) über die Luft verbreitet werden und damit die bedingte *Kurzlebigkeit* von Meinungen illustrieren. Finden sie einen Nährboden, werden sie **Einstellungen**, die sowohl unbewusst durch **Affekte** (*motivational-emotionale Herleitung*) als auch bewusst durch die individuelle **Kognition** sowie die sozialen Diskurse (*epistemische Herleitung*) verfestigt und am Leben erhalten werden (**Überzeugungen**). Sie schlagen Wurzeln im Gehirn des Menschen. Pappeln bilden darüber hinaus neben Herzwurzelsystemen auch Horizontalwurzelsysteme, die bei nebeneinanderstehenden Schösslingen (Einstellungen) miteinander verwachsen und zu einem gemeinsamen Versorgungssystem werden (**System kongruenter Überzeugungsinhalte**). Aus diesem Geflecht

können wieder neue Schösslinge treiben, so wie auch neue Einstellungen *inferentiell* auf Grundlage der bereits bestehenden abgeleitet werden können. Eine *deskriptive*, allein auf Grundlage eigener Erfahrungen gebildete Einstellung wäre demnach mit dem Anwachsen eines durch Flug verbreiteten Samenkorns vergleichbar. Auch überirdisch können die Stämme und Äste junger Bäume bei engem Reibungskontakt miteinander verwachsen und zu einem gemeinsamen Baum werden – hier das Symbol für die **soziale Repräsentation** –, die ebenfalls durch Affekt und Kognition genährt wird. Die Tatsache, dass eine zum Baum herangewachsene Pappel (**soziale Repräsentation**), immer auch die Disposition zur Samenbildung in sich trägt, die Rispenbildung jedoch durch Situation und Umweltkontext beeinflusst wird, wird schließlich als Versinnbildlichung der *Handlungsdisposition* gewählt.

Will man nun in diesen Begriffshorizont auch noch die Stereotypen einordnen, so gilt zunächst mit Naumann (2004: 17): Stereotypen sind ein „Spezialfall der schemabasierten Personenwahrnehmung“, die durch ihre automatisierte Aktivierung und Anwendung in besonderem Maße bi-plurikulturellen Settings schaden können.

Als Stereotyp betrachtet man eine Menge von Eigenschaften, die Angehörigen einer bestimmten sozialen Gruppe zugeschrieben werden. Die Anwendung eines Stereotyps besteht folglich darin, dass einem Individuum, das einer bestimmten sozialen Gruppe angehört, die mit dem Stereotyp dieser Gruppe assoziierten Eigenschaften zugeschrieben werden. Von besonderer Brisanz und praktischer Bedeutung sind Stereotype dann, wenn die das Stereotyp ausmachenden Merkmale negativ valenziert sind (in diesem Fall spricht man auch von *Vorurteilen*) und folglich – wenn das Stereotyp aktiviert und handlungsrelevant wird – zu einer Schlechterbehandlung des stereotypisierten Individuums und damit zu *Diskriminierung* führen. (Naumann 2004: 19)

Damit ist das Stereotyp eine auf die Individuen realer oder virtueller Kollektive ausgerichtete Repräsentation, die affektbasiert und/oder kognitionsbasiert entstanden ist, diskursiv weitergetragen und durch individuelle Erfahrungen genährt und bedingt modifiziert wird. Ihr wohnt eine latente Verhaltensdisposition inne. Ist auch der Mensch durchaus in der Lage, einen aus der Aktivierung eines solchen Stereotyps resultierenden Handlungsimpuls zu unterdrücken, wenn dies gesellschaftlich erwünscht ist und ihm selbst zugutekommt (Naumann 2004: 19), so bedeutet dies doch noch lange nicht, dass das Stereotyp selbst nicht mehr vorhanden oder nicht vielleicht an anderer Stelle subtiler weiterhin handlungsleitend wirksam wird. Diese Beobachtung passt zu den von Abric (2005: 61–62) beschriebenen kontra-normativen Elementen – „les éléments de la représentation qui ont un caractère *contre-normatif*“ –, die ebenfalls im Kern sozialer Repräsentationen anzutreffen sind, dort jedoch zusammen mit noch nicht aktivierten Elementen eine stumme Zone (*zone muette*) konstituieren.

Für eine *a priori* Rekonstruktion der sozialen Repräsentationen des Kindes in Frankreich und Deutschland werden folglich nicht nur die explizierten Einstellungen und Überzeugungen zu beachten sein, die ihren Niederschlag unter anderem in Gesetzes-, Strukturvorgaben und Ratgeberliteratur finden (Dienel 2003: 120). Viel wichtiger erscheint es vor diesem Hintergrund, auch die *pratiques légitimes* sowie die stummen Deutungsmuster und Stereotypen herauszuarbeiten, um verstehen zu können, in welchem Maße die Konzepte „*accueil du jeune enfant*“ und „frühkindliche Betreuung“ die Kongruenzerwartungen der betreuten Familien überhaupt erfüllen können. Denn es gilt: „[S]elbst die elementarsten Begegnungen zwischen Mutter und Kind (Schlafen, Ernährung) zeigen deutlich

unterschiedliche Leitbilder von Mutterschaft“ in den verschiedenen europäischen Ländern, die von Dienel (Dienel 2003: 120) untersucht wurden. Deutschland und Frankreich bilden hier zwei kontraststarke Bezugsräume.

2.4.2 Kindsein in Frankreich und Deutschland (0-3 Jahre): ein Ländervergleich

Status, Rolle und Erwartungen einer Gesellschaft an ihre Kinder werden grundsätzlich auf zwei Ebenen sichtbar: in den über Jahrhunderte gewachsenen Habitus und Diskursen der Menschen selbst sowie in den staatlichen und öffentlichen Strukturen, die hieraus erwachsen sind. Die Schwierigkeit, hier Änderungen zu erwirken und beispielsweise in der Mikrodiachronie der deutsch-französischen Versöhnung sowie entsprechend binationalen Betreuungsstrukturen neue Denkweisen und Lebens- bzw. Umgangsformen implementieren zu wollen, ergibt sich folglich einerseits über die den systemischen Strukturen innewohnende Inertia, zum anderen jedoch über die eingefleischten Gewohnheiten der Menschen, die ihrerseits die mehr oder weniger zielkonforme Nutzung neuer Strukturen blockieren oder zumindest konterkarieren können. Die nachfolgende Beschäftigung mit der Frage, wo ein Kleinkind in einer Gesellschaft seinen Platz findet, wie viel Aufmerksamkeit, Rechte und Freiheiten, aber auch Pflichten man ihm bereits zuweist, soll daher beide Blickwinkel berücksichtigen und herausarbeiten, welche Erwartungshaltungen und Kooperationsformen für das Feld der frühkindlichen institutionellen Betreuung zu erwarten sind.

2.4.2.1 Struktureller Zugang

Will man das Bild vom Kind in Frankreich und Deutschland verstehen, so hilft als Einstieg ein Blick auf die demographischen und rechtlichen Rahmenbedingungen. Dort fällt als Erstes ins Auge, dass zwar das Durchschnittsalter, in dem Frauen ihr erstes Kind bekommen, praktisch identisch ist – für das Jahr 2019 lässt sich ein Mittelwert von 30 Jahren in Deutschland (Statistisches Bundesamt- Pressemitteilung Nr. 475 2019) und von 30,7 Jahren in Frankreich (INSEE - Âge moyen de la mère à l'accouchement 2020) ermitteln – , dafür divergiert jedoch die Einstellung der Frauen zur Frage, ob man nur ein Kind bekommt, wenn man auch verheiratet ist oder nicht, deutlich. Während in Deutschland noch immer „Ehe und Entscheidung für das erste Kind [...] bemerkenswert eng miteinander verknüpft“ (Dienel 2003: 122) sind – dort kamen 2019 nur 33,3% der Kinder außerhalb einer Ehe zur Welt, –, so war dieser Prozentsatz 2019 in Frankreich mit 61% fast doppelt so hoch (INSEE - Naissances hors mariage 2020). Dienel sieht hierin vor allem die Auswirkungen unterhaltsrechtlicher und steuerrechtlicher Regelungen, die in Deutschland de facto ehelich geborene Kinder deutlich begünstigen, da speziell „Alleinerziehende im unteren und mittleren Einkommensbereich

besonders hohen Belastungen durch Steuern und Sozialversicherungsbeiträge“ ausgesetzt werden, die sie letztlich „in einer ‚Sozialleistungsfalle‘“ halten (Lenze 2014: 8).

Der vor Gericht festgesetzte Unterhalt für ein Kind reicht oft kaum aus, um das kindliche Existenzminimum zu decken, geschweige denn die steigenden Bedarfe für Bildung, Persönlichkeitsentwicklung und soziokulturelle Teilhabe. In zwei Drittel der Fälle liegt der Barunterhalt für Kinder unter dem kindlichen Existenzminimum. (Lenze 2014: 7)

So sind fast 40% der alleinerziehenden Eltern „auf staatliche Grundsicherungsleistungen angewiesen, um sich selbst und ihre Kinder versorgen zu können. Bei den Paarfamilien sind es ‚nur‘ sieben Prozent“ (Lenze 2014: 10), wie die Studie der Bertelsmann Stiftung für das Jahr 2014 nachweisen konnte.

Betrachtet man in diesem Zusammenhang auch die Terminologie – *famille monoparentale* gegenüber dem *alleinerziehenden Elternteil* –, so kann bereits auf dieser Ebene festgestellt werden, dass die deutsche Gesellschaft auch Anfang des 21. Jahrhunderts noch immer dazu tendiert, speziell bei Baby und Kleinkind davon auszugehen, dass dieses im Herzen einer Modellfamilie aus Vater-Mutter-Kind(ern) aufwachsen wird¹⁴³. § 21 Abs. 3 SGB II definiert alleinerziehende Erwachsene – zu denen im Übrigen auch ein Großelternteil zählen kann – als „Personen, die mit einem oder mehreren minderjährigen Kindern zusammenleben und allein für deren Pflege und Erziehung sorgen“, weshalb der Staat für sie Mehrbedarfe und eine spezielle Förderberechtigung anerkennt. Dazu muss jedoch der Tatbestand erfüllt sein,

dass keine weitere Person in der Bedarfsgemeinschaft bzw. Haushaltsgemeinschaft lebt, die sich an der Pflege und Erziehung des Kindes beteiligt. Der Tatbestand „alleinerziehend“ liegt auch vor, wenn volljährige Geschwister in der Bedarfsgemeinschaft leben. Es ist nicht davon auszugehen, dass diese an der Erziehung ihrer minderjährigen Geschwister beteiligt sind. (BMJV (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz) o. J.: §21 (9) Alleinerziehende)

Bereits getrennt erziehende, also geschiedene oder getrenntlebende Elternteile werden hier differenziert betrachtet und nur mit einem halben Mehrbedarf unterstützt (BMJV (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz) o. J.: §21 (11) Alleinerziehende).

Die Zuschreibung von (potentieller) Prekarität und staatlicher Fürsorgenotwendigkeit konzentriert sich damit auf die Mutter-Kind- oder Vater-Kind-Kombination und wird bereits in der defizitorientierten Etikettierung deutlich: Der erziehende Erwachsene ist allein und nur ein

¹⁴³ Der Terminus *Einelternfamilie* existiert ebenfalls im Deutschen, er prägt jedoch nicht den Diskurs der öffentlichen Organe und Gesetzgebung. Dasselbe gilt für den umgekehrten Fall des *parent isolé*, der im offiziellen Diskurs der französischen Ämter deutlich präsenter ist als die Einelternfamilie im Deutschen, das Konzept des *parent isolé* wird jedoch häufig hinsichtlich der Vernetztheit der „isolierten“ Eltern direkt wieder relativiert.

Teil von einem als normal supponierten Ganzen. Etwas differenzierter setzt sich hier nur das Grundgesetz mit dem Verhältnis von Kind und Familie auseinander. Dort heißt es:

Art. 6 I GG schützt die Familie als Gemeinschaft von Eltern und Kindern. Dabei ist nicht maßgeblich, ob die Kinder von den Eltern abstammen und ob sie ehelich oder nichtehelich geboren wurden. Familie ist die tatsächliche Lebens- und Erziehungsgemeinschaft zwischen Kindern und Eltern, die für diese Verantwortung tragen." Deshalb bildet auch der leibliche, rechtlich (noch) nicht anerkannte Vater mit dem Kind eine Familie im Sinne des Art. 6 I GG, wenn er tatsächlich Verantwortung für sein Kind trägt und daraus eine soziale Beziehung zwischen ihm und dem Kind entsteht. (Schleicher/Nothhafft 2016: online)

Trotz dieser scheinbar offenen Definition, die Adoptivkinder, leibliche Kinder, außereheliche Kinder und ehelich geborene Kinder gleichstellt, wird erkennbar, dass das Kind doch tendenziell in einem aus zwei fürsorgenden, präferentiell genetisch mit dem Kind verwandten Erwachsenen bestehenden häuslichen Umfeld, genannt *Familie*, verortet wird.

Das *Dossier Solidarité et Santé* (Juillet 2015) der französischen Regierung erkennt demgegenüber die Konstellation "Mutter oder Vater plus Kind(er)" als Familie an¹⁴⁴ und betont von Anfang an die Heterogenität des Sammelbegriffs "*famille monoparentale*". Konkret zählt das Dokument für das Jahr 2015 für Frankreich hierzu

- 130 000 "alleinerziehende" Eltern (*parents « isolés »*), die einen festen Partner haben, der jedoch in einer anderen Wohnung angemeldet ist,
- 200 000 "alleinerziehende" Eltern, die jedoch mit anderen Erwachsenen den Wohnraum, wo das Kind aufgezogen wird, teilen, sowie
- 190 000 "alleinerziehende" Eltern, die de facto nie mit einem Partner zusammengelebt haben. (Demaison 2015: 1)

Diese Übersicht betont die Ressourcen und soziale Vernetztheit von Elternteilen der Einelternfamilien und nicht, wie die deutschen Texte, das Alleinsein. So heißt es weiter im Detail:

Être à la tête d'une famille monoparentale n'est pas toujours synonyme d'isolement : ainsi certains cohabitent avec d'autres adultes vivant dans le même ménage, tandis que d'autres vivent en couple avec un conjoint qui n'est pas cohabitant. (Demaison 2015: 5)

¹⁴⁴ So betonen auch David et al. (2004: 7) die weitreichenden Konsequenzen einer Kategorisierung von Einelternfamilien im Kontext der Familie oder der Sozialhilfeempfänger für deren gesellschaftliche Legitimierung, wenn sie schreiben:

La tendance à l'élargissement des droits des familles monoparentales a contribué à légitimer une réalité ancienne mais stigmatisée car en contradiction avec la famille fondée sur les liens du mariage. La diversité des conditions d'ouverture des droits montre l'ambivalence des représentations. Soit les familles monoparentales sont traitées comme les autres familles au sein des politiques familiales et ne sont pas construites en tant que catégorie spécifique d'allocataires. Soit elles entrent dans des catégories ayant droit à l'assistance et sont désignées comme des cas particuliers.

Und auch Martin (2004: 36) betont in seinem Überblick über die Entwicklung der Sozialpolitik zugunsten der Einelternfamilien in Europa die Anwesenheit anderer Ressourcen wie gegenseitige Hilfe (*entraide*), Geld- und Dienstleistungsgeschenke (*don d'argent et de services*) oder das Beziehungskapital, die aus dem sozialen Netzwerk der Eltern – bestehend aus anderen Eltern, Großeltern, Geschwistern und Freunden – mobilisiert werden können.

Dies kann als Hinweis darauf gelesen werden, dass die Anzahl der an der frühkindlichen Betreuung und Versorgung beteiligten Erwachsenen in Frankreich grundsätzlich höher ausfallen, das Bezugsnetzwerk eher polyadisch organisiert sein wird (vgl. Gaonac'h/Macaire 2019: 3), während für Deutschland ein dyadisches oder triadisches Betreuungskonzept in der Kernfamilie aus Vater-Mutter-Kind als implizite Gesellschaftsnorm für die ersten Jahre eines Kindes als Regel supponiert werden kann. Für die Transition Familie – institutionelle frühkindliche Betreuung lassen sich damit in Frankreich eine höhere Akzeptanz der Fremdbetreuung und geringere elterliche Bedenken bei der Inobhutgabe des eigenen Kindes erwarten als in Deutschland.

Weitere Rückschlüsse auf die Bedeutung und Stellung des Kindes in der Gesellschaft ergeben sich aus der Geburtenquote sowie den Betreuungsverhältnissen. Bedenkt man mit Blick auf die endgültige Kinderlosenquote bei Frauen, dass diese in Deutschland 2019 bei 21% (Statistisches Bundesamt- Pressemitteilung Nr. 475 2019), in Frankreich 2018 jedoch nur bei 13,5% lag, lässt sich nachvollziehen, warum in Deutschland „Mutter werden ein Stück weniger selbstverständliche Normalität unter den Altersgenossinnen“ (Dienel 2003: 122) darstellt als in Frankreich (vgl. Schwinn 2011: 63 zu den deutschen Verhältnissen). Wichtig für Deutschland ist hierbei jedoch, dass in den ostdeutschen Bundesländern die Kinderlosenquote unter den Frauen zwar deutlich angestiegen ist, was zu einer gewissen gesamtdeutschen Nivellierung geführt hat, insgesamt kommen die neuen Bundesländer jedoch mit 15% kinderloser Frauen (Statistisches Bundesamt- Pressemitteilung Nr. 475 2019) den französischen Verhältnissen deutlich näher als den westdeutschen Bundesländern. Mit Blick auf Status und Rolle des Kindes legen diese Rahmendaten nahe, dass (west)deutsche Eltern und Familien – und diese sind für die Betrachtung der Verhältnisse am Oberrhein ausschlaggebend –, aber auch ihr soziales Umfeld stärker dazu tendieren könnten, den Nachwuchs als etwas ganz Besonderes zu bewerten, und ihm entsprechend größere Freiräume und Prioritäten einräumen als dort, wo Kinder zu haben eine größere Selbstverständlichkeit darstellt.

Diese Schlüsse erhalten Unterstützung durch die Tatsache, dass „[d]ie Geburt des ersten Kindes [...] für deutsche Frauen häufiger als für ihre [...] französischen Altersgenossinnen eine endgültige biographische Entscheidung gegen Karriere bzw. volles berufliches Engagement“ bedeutet (Dienel 2003: 122).

Die Entscheidung zwischen Mutter und Karrierefrau ist in Deutschland sowohl objektiv als auch subjektiv zumeist ein „Entweder-Oder“ [...], eine zentrale Weichenstellung im Lebenslauf, die auch soziale Ungleichheit generiert, weil sie die Entscheidung über eine lange Phase Alleinverdiener- oder Zweiverdienerhaushalt bedeutet [...]. (Dienel 2003: 122)

Begünstigt wird diese Entscheidung zudem durch zwei Anreizregelungen:

- 1) Die 12 Monate Elterngeld für die Mutter (BMFSFJ - Früher beruflicher Wiedereinstieg 2013: 11), die noch einmal um 2 Monate aufgestockt werden, wenn sich der Vater in dieser Zeit zuhause voll um das Kind kümmert.
- 2) Die gesetzlich verankerte Möglichkeit, sich als Elternteil bei gleichzeitigem Kündigungsschutz¹⁴⁵ bis zu drei Jahre unbezahlt freistellen zu lassen (Elternzeit) (BMFSFJ - Früher beruflicher Wiedereinstieg 2013: 48–49); diese 36 Monate können zwischen Mutter und Vater beliebig aufgeteilt werden.

Daneben hat die deutsche Bundesregierung 2019 mit Verweis auf die Möglichkeit der zweimonatigen Elternzeit für Väter bisher nicht die Maßgabe der EU-Richtlinie angenommen, Vätern die Gelegenheit zu geben, nach der Geburt ihres Kindes 10 Tage bezahlte Auszeit zusätzlich zum vertraglich vereinbarten Jahresurlaub nehmen zu dürfen, um sich um Mutter und Kind kümmern zu können (Backovic 2019: Handelsblatt online). Ein Sonderurlaub für den Tag der Geburt und maximal die ersten beiden Tage danach können Väter nur unter Berufung auf § 616 BGB beantragen, so mit dem Arbeitgeber im Arbeitsvertrag keine anderen Modalitäten vereinbart wurden. Wurde ein Sonderurlaub wegen Geburt im Arbeitsvertrag ausgeschlossen, hat der Vater keinerlei Ansprüche, die er geltend machen könnte (Deutsche Anwaltshotline - Sonderurlaub 2019: online). Zudem gilt, dass nur

Beamte auch bei eheähnlichen Gemeinschaften einen Anspruch auf Sonderurlaub haben. Sie erhalten den freien Tag also auch bei der Geburt von unehelichen Kindern. Nicht-verbeamtete Mitarbeiter im öffentlichen Dienst, für die der TVöD gilt, können den Antrag auf bezahlten Sonderurlaub tatsächlich nur bei der Geburt von ehelichen Kindern stellen. Wer nicht verheiratet ist, muss einen regulären Urlaubstag opfern. (Deutsche Anwaltshotline - Sonderurlaub 2019: online)

Zur psychologischen Wirkung dieser Regelung auf die paarinterne Dynamik und Verantwortungsverteilung schreibt Dienel (2003: 124): „Der kurze, aber bezahlte deutsche Sonderurlaub [...] bereitet die Gastrolle des Vaters in der nunmehr dominanten Mutter-Kind-Beziehung vor“ und mit Blick auf nicht-lineare Familienbiographien lässt sich auch hier seitens

¹⁴⁵ Die hier ebenfalls geläufige Bezeichnung der *Arbeitsplatzgarantie* ist irreführend, denn: „Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, die nach Ablauf der Elternzeit bei Ihrem bisherigen Arbeitgeber wieder in den Beruf einsteigen haben einen Anspruch darauf, ihrem Arbeitsvertrag entsprechend beschäftigt zu werden. Das bedeutet, dass dem ‚Rückkehrer‘ ebenso wie jedem anderen Arbeitnehmer das Recht zusteht, dass der Arbeitgeber ihn entsprechend seiner Stellenbeschreibung beschäftigt. Ein Anrecht darauf, an exakt den gleichen Arbeitsplatz zurückzukehren, an dem der Arbeitnehmer auch zuvor beschäftigt gewesen ist besteht nicht.“ (Stahm 2018: online).

des Staates eine klare Bevorzugung ehelicher Gemeinschaften gegenüber allen anderen Lebensentwürfen feststellen.

Ganz anders geht Frankreich mit derselben Fragestellung um. So gewährt der französische Staat nicht nur den werdenden Vätern, sondern im Fall einer Trennung von Vater und Mutter während der Schwangerschaft auch dem neuen Lebenspartner oder der Lebenspartnerin der Mutter das Recht, einen – seit dem 1. Juli 2021 – 28 Kalendertage ab Geburtstermin umfassenden *congé de paternité* zu nehmen, um von Anfang an paritätisch für das Kind da sein zu können (République Française - Vie Publique 2021; zuvor waren es noch 11 Tage, s. Service-Public.fr - Congé paternité o. J.: online)¹⁴⁶. Hierin kann eine deutlich emanzipatorischere Familienpolitik gesehen werden, die das Kind nicht mehr nur in der Obhutsverantwortung der Mutter sieht, sondern es im Sinne einer modernen Familiendefinition in erweiterten Fürsorgekontexten verortet.

In Deutschland hingegen suggeriert das Logo des BMFSFJ „Familie zuerst – Erfolgsfaktor Familie“ (Dienel 2003: 122) den Vorrang der Keimzelle Familie für die Gesellschaft und eine gelingende Entwicklungsbiographie des Kindes, wodurch auch der familiären Betreuung die Rolle eines „natürlichen“ Erfolgsfaktors zugeschrieben wird. Eine Entscheidung zugunsten sehr früher institutioneller Betreuung evoziert damit latent den Vorwurf, „Rabeneltern“ oder speziell eine „Rabenmutter“ zu sein und im Fall späterer Misserfolge oder schulischer Schwierigkeiten für eben diese suboptimalen Entwicklungsverläufe *per se* verantwortlich zu sein. Vor dem Hintergrund dieser rechtlichen und familienpolitischen Weichenstellung verwundert auch nicht im deutsch-französischen Vergleich, dass „der mehrjährige Erziehungsurlaub nur im Ausnahmefall vom Vater wahrgenommen“ (Dienel 2003: 125) wird, eine mehrjährige Auszeit zur häuslichen Betreuung der Kinder jedoch nur bei deutschen Müttern anzutreffen ist (Dienel 2003: 125).

Zumeist erfolgt als Begründung ein Verweis auf die deutschen wohlfahrtsstaatlichen Arrangements, die starke Ausprägung des so genannten „Ernährermodells“ mit seiner expliziten und impliziten Förderung der Nichtberufstätigkeit von Müttern in den ersten Jahren. Politisch scheint sich daraus die Forderung zu ergeben, Frauen von Familienarbeit stärker zu entlasten, z.B. durch Angebote früher Kinderbetreuung. Diese Art der „De-Familiarisierung“ [...] ist – schon vom Begriff her – kein Ansatz, der die Gründung von Familien erleichtert, sondern kann eher als Indikator für die Intensität des Spannungsverhältnisses zwischen Familie und Berufsleben gedeutet werden. (Dienel 2003: 125)

¹⁴⁶ „Lors de la naissance d'un enfant, le père salarié bénéficie du congé de paternité et d'accueil de l'enfant. Si la mère de l'enfant vit avec une autre personne salariée, celle-ci peut également bénéficier du congé“ (Service-Public.fr - Congé paternité o. J.: online).

Trifft dementsprechend eine Frau – gewollt oder ungewollt – ihre Entscheidung zugunsten der häuslichen Kinderbetreuung in den ersten Lebensjahren, ist tendenziell mit einer Aufwertung der häuslichen Betreuungssituation sowie einer Priorisierung des Kindes zu rechnen, um der eigenen Entscheidung Mehrwert zu verleihen und kognitive Dissonanzen zwischen Wunsch und Wirklichkeit des eigenen Lebensentwurfes zu entgehen. Eine Überwindung der in der Vorgängerbroschüre des BMFSFJ (2010: 9) zitierten strukturellen äußeren Widerstände, die für deutsche Frauen Kinder und Karriere zu zwei sich weitgehend ausschließenden Lebensentwürfen machen, scheint damit noch immer nicht in Sicht. Dies legt auch die Broschüre des BMFSFJ (2014) nahe, die den Titel „Erfolgreich für mehr Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Wie familienbewusste Kooperation von Unternehmen und anderen Akteuren vor Ort aussehen kann“ trägt¹⁴⁷.

Gleichzeitig darf hierbei jedoch nicht vergessen werden, dass staatliche Lenkung und gesellschaftliche Überzeugungen immer in einer Wechselwirkung zueinander stehen. So waren in Deutschland 2017 bei den alleinerziehenden Müttern mit niedrigem Bildungsabschluss ca. 33% vollzeitbeschäftigt – bei in Partnerschaft lebenden Müttern desselben Bildungsniveaus waren dies nur 11% –, unter hochqualifizierten alleinerziehenden Müttern lag diese Quote bereits bei 50% gegenüber 36% bei den in Partnerschaft lebenden Müttern (D-Statistisches Bundesamt 2018: 29–30). Die Differenz der Vollzeitbeschäftigungsquote zwischen alleinerziehenden und in Partnerschaft lebenden Müttern beläuft sich damit auf 14% bzw. 22%. In Frankreich liegt demgegenüber der prozentuale Unterschied zwischen den alleinerziehenden vollzeitbeschäftigten Müttern (63%) und den in Ehe oder fester Partnerschaft lebenden vollzeitberufstätigen Müttern (74%) bei gerade einmal 11% (Conseil de l'enfance et de l'adolescence 2019: 71, Fußnote 76). Vor dem Hintergrund dieser Zahlenverhältnisse liegt es nahe, neben strukturellen Defiziten auch Einstellungsunterschiede zur frühkindlichen Betreuung und zu den optimalen Randbedingungen für eine "glückliche" Kindheit auf gesellschaftlicher Ebene zu vermuten. Hierzu gibt es für Deutschland interessante Einblicke aus der Broschüre des BMFSFJ „Beruflicher Wiedereinstieg nach der Familiengründung“ (2013) sowie aus den Umfragedaten von Statista zur „Aussage [...], dass ein alleinerziehender Elternteil sein Kind genauso gut großziehen kann wie beide Eltern zusammen“ (Statista - Alleinerziehende vs. Familien 2019) bzw. zur Frage, ob das Kind darunter leidet, wenn die Mutter erwerbstätig ist (Statista - Kindesleid bei erwerbstätiger Mutter 2019).

So zeigt die Untersuchung des BMFSFJ

¹⁴⁷ Die Vorläuferbroschüren hießen noch „Beruflicher Wiedereinstieg nach der Familiengründung“ (2010) und „Früher beruflicher Wiedereinstieg von Eltern. Ein Gewinn für Unternehmen und ihre Beschäftigten“ (2013).

dass es innerhalb der Gruppe der Frauen erhebliche Unterschiede gibt in Bezug auf Motive für Berufstätigkeit, Bedürfnisse im Berufsalltag und Ambitionen in der Berufsperspektive. Das gilt auch im Verhalten und in der mentalen Verarbeitung, wenn sie Mutter werden (Selbstverständnis, Rollenbild als Mutter, Erziehungsziele und -stile), aber ebenso für die Dauer des „beruflichen Aussetzens“, das Timing der Berufsrückkehr, die Erwartungen an das Berufsleben, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie den Umgang mit inneren und äußeren Widerständen. (BMFSFJ - Beruflicher Wiedereinstieg nach der Familiengründung 2010: 7–8)

Konkret scheint sich dabei deutschen Frauen geringer und mittlerer Einkommen nicht die Frage einer Unvereinbarkeit zwischen Familienplanung und Karriere zu stellen, sondern bei Wiederaufnahme der Erwerbstätigkeit der Gedanke einer kleinen Abwechslung im Alltag sowie der daraus resultierenden geldlichen Annehmlichkeit zu dominieren. Entsprechend häufig geben Frauen der entsprechenden Sinus-Milieus auch bereits nach den ersten Jahren der Doppelbelastung zugunsten eines Rückzugs in die Rolle der Hausfrau auf, speziell wenn weitere Kinder folgen (BMFSFJ - Beruflicher Wiedereinstieg nach der Familiengründung 2010: 9–10). Auch Frauen, die zum Milieu der sogenannten Konsum-Materialisten (moderne Unterschicht) gehören, stellen die häusliche Betreuung des Kleinkindes nicht aus eigener Überzeugung hintan, sondern sie wählen die frühe institutionelle Betreuung, weil sie aufgrund ihres Lebensstils finanziell dazu gezwungen sind, die Berufstätigkeit wieder aufzunehmen. Auch hier kann folglich supponiert werden, dass die Zuständigkeit der Mutter für das Kind und das „Recht“ des Kleinkindes auf mütterliche Betreuung nicht an sich infrage gestellt wird¹⁴⁸.

Anders gestaltet sich die Lage lediglich bei „höher gebildeten Frauen, die ein langes Studium absolviert haben und im Beruf einige Jahre (erfolgreich) tätig waren (Etablierte, Postmaterielle, Moderne Performer)“ (BMFSFJ - Beruflicher Wiedereinstieg nach der Familiengründung 2010: 10)¹⁴⁹. Denn diese vertreten eine bewusste Abkehr von der alten Rollenverteilung und nehmen dafür entsprechend hohe Doppelbelastungen und Entscheidungsnöte auf sich, deren Linderung auch auf mitmenschlicher Ebene (Kollegen, Familie) zumeist nicht geleistet wird:

Wenn Berufsrückkehrerinnen aufgrund ihrer Kinder weniger flexibel sind, müssen die Kolleginnen und Kollegen ohne Kinder eine höhere Flexibilität zeigen – das erzeugt auf beiden Seiten Unmut und Unbehagen. Signifikante Ereignisse wie der Anruf aus der Kinderkrippe/dem Kindergarten/der Grundschule, dass es dem Kind nicht gut geht und die Mutter sofort kommen soll, stellen diese vor ein Dilemma: Egal, wie sich diese entscheidet, sie macht einen Fehler.

In den Kindertagesstätten gibt es die Kultur bzw. den Reflex, dass im Notfall (Kind ist krank) nicht der Vater, sondern die Mutter angerufen wird: Das symbolisiert der Frau, dass sie die

¹⁴⁸ Zur (Re-)Traditionalisierung gegengeschlechtlicher Elternpaare s. auch Dechant et al. (2014: 145).

¹⁴⁹ Vgl. auch die Ergebnisse von Dechant et al. (2014: 149–150, 161).

primär Zuständige ist. [...] Für den Mann werden „Zwänge“ geltend gemacht; für die Frau ist es lediglich ein „Dilemma“, deren Lösung aber voreingestellt ist. (BMFSFJ - Beruflicher Wiedereinstieg nach der Familiengründung 2010: 11)

Strukturelle Determinanten wie die Unternehmenskultur, aber auch die Organisation von Kindertagesstätten, Schulen und ärztlichen Diensten tun ein Übriges mit ihren „Routinen und Rituale[n, durch die] [...] berufstätigen Müttern signalisiert [wird], dass sie ihrer Rolle als Mutter unbedingten Vorrang einräumen müssen, der Beruf dafür zurückstehen muss und Mütter sich der Unflexibilität anderer Berufssphären anpassen müssen“ (BMFSFJ - Beruflicher Wiedereinstieg nach der Familiengründung 2010: 12). So liegt der Anteil vollzeitbeschäftigter Mütter mit Kindern im Krippenalter (zwischen 1–2 Jahren) 2017 noch bei 7% und steigt auch mit zunehmendem Alter des jüngsten Kindes nicht über 20%. Dazu passt, dass 2017 immerhin noch 37% der 990 von Statista Befragten der Ansicht waren, dass „[e]in Kleinkind [...] sicherlich darunter leiden [wird], wenn seine Mutter berufstätig ist“ (Statista - Kindesleid bei erwerbstätiger Mutter 2019) und immerhin 46% der Männer und 36% der Frauen zweifelten auch daran, „dass ein alleinerziehender Elternteil sein Kind genauso gut großziehen kann wie beide Eltern zusammen“ (Statista - Alleinerziehende vs. Familien 2019). Veränderungen sind auch hier wieder nur über die Intervention des Staates in Sicht, denn:

Inzwischen sieht auch die Bevölkerung die Notwendigkeit staatlicher Unterstützung für partnerschaftliche Aufgabenteilungen: Über 80 Prozent der Bevölkerung befürworten inzwischen eine staatliche Förderung der Väterbeteiligung. 53 Prozent der Bevölkerung und 61 Prozent der Eltern mit minderjährigen Kindern finden, dass die Familienpolitik die Voraussetzungen für die Eltern verbessern sollte, sodass beide Partner gleichermaßen berufstätig sein können. (BMFSFJ - Familienreport 2017: 65)

Damit lässt sich für das systemische vermittelte Bild des Kleinkindes in Deutschland bereits festhalten, dass die Gesellschaft – jenseits der Wünsche und Bedürfnisse der Eltern – nach wie vor davon auszugehen scheint, dass in Abwesenheit entsprechend allgemeinzugänglicher Rahmenbedingungen seitens des Staates ein Kleinkind idealerweise zunächst von seiner Mutter bzw. den Eltern betreut gehört und dass die kindlichen Bedarfe und Ansprüche tendenziell über jenen der Mütter stehen (vgl. Erath 1994: 11). Einer kurz nach Geburt beginnenden und einen hohen Wochenstundensatz umfassenden außerhäuslichen Betreuung scheint die deutsche Gesellschaft damit noch immer eher kritisch gegenüberzustehen. Den folgerichtig daraus resultierenden Werte-Clash zwischen den in Vollzeit berufstätigen und nicht oder nur in Teilzeit berufstätigen Müttern diskutieren Kolumnistinnen und Bloggerinnen gerne unter der Bezeichnung der *Mommy Wars* und allein die Tatsache, dass in entsprechenden Meinungsforen heftig über “Fiese Mütter”, “Vollzeitmütter/Vollzeitmamis” und “Rabenmütter”¹⁵⁰

¹⁵⁰ (Anja 2019; Eube 2018a, 2018b; Sandra 2018)

diskutiert wird und die Darstellungen der polaren Lebensentwürfe durch eine stark apologetische Diskurspraxis gekennzeichnet sind, zeigt bereits, wie selbstverständlich das deutsche Kindesbild noch immer die zuhause betreuende Mutter als Accessoire einer gelungenen Kindheit voraussetzt. Entsprechend stark an der Heimbetreuung und der mütterlichen Zuwendung orientierte Erwartungshaltungen an die frühkindlichen Fachkräfte sind damit wahrscheinlich, eine Übertragung der dem Kind innerhalb der Familie eingeräumten Machtposition auf professionelle Settings erwartbar.

In Frankreich gestalten sich die politischen Anreize und gesellschaftlichen Zwänge etwas anders. Der Mutter stehen dort postnatal maximal 10 Wochen Mutterschutz beim ersten und zweiten Kind gegenüber, will die Frau ihren Arbeitsplatz nicht verlieren. Auch hier gilt zunächst nur das Recht, in eine äquivalente Tätigkeit zurückzukehren (Ministère du Travail, de l'Emploi et de l'Insertion 2020) sowie ein Kündigungsschutz für Mutter und Vater während der Schwangerschaft sowie 10 Wochen nach der Niederkunft (République française - Code du travail 2016: Article L1225-4 und Article L1225-4-1). Die Elternzeit (*congé parental*) kann unter Verzicht auf Gehalt für zunächst ein Jahr nach Beendigung des Mutterschutzes (*congé maternel*) beantragt und zweimal verlängert werden, so dass gesetzlich das Recht auf eine unbezahlte Kindererziehungszeit von 3 Jahren eingeräumt wird, soll in dieser Zeit nicht das Modell einer Arbeitszeitreduktion auf mindestens 16 Wochenarbeitsstunden wahrgenommen werden (République française - Code du travail 2016: Article L1225-47). Speziell die Freistellung während des ersten Jahres nach Geburt des Kindes ist damit für Französinen finanziell wesentlich weniger attraktiv (kein Mutterschaftsgeld), eine schnelle Rückkehr – möglichst an die eigene Stelle – nach den 10 Wochen Mutterschutz folglich umso wahrscheinlicher.

Für Frankreich zeigt zudem die Studie von Algava/Bressé (2005: 6), dass französische alleinerziehende Eltern seltener in ihrem Einkommen unter dem Mindestlohn (SMIC) liegen (31%) als die in Ehe oder fester Partnerschaft lebenden Mütter (37%)¹⁵¹. Alleinerziehende Eltern beziehen auch seltener Arbeitslosenhilfe (24,3% bei den alleinerziehenden Müttern gegenüber 26,6% bei verpartnerten Müttern) (Algava/Bressé 2005: 5). Ein Übergang von der Alleinerziehendenhilfe (API) (60% des SMIC) zum Bezug des staatlichen Grundeinkommens für die Eingliederung (RMI) (46% des SMIC) wird gesellschaftlich sehr negativ wahrgenommen und von den Betroffenen nach besten Kräften vermieden¹⁵². Dafür stellen der Bezug von Renten sowie speziell die Unterhaltszahlungen für *familles monoparentales* wichtige zusätzliche Einnahmequellen dar, um den Lebensbedarf zu decken – eine

¹⁵¹ Vgl. auch die statistischen Daten zur besseren Lage französischer Alleinerziehender im Bericht *Familienbilder in Deutschland und Frankreich* (BMFSFJ - Familienbilder 2015: 27, 31).

¹⁵² „[L]e fait de passer de l'API au RMI est perçu négativement, comme un échec“ (Martin 2004: 60).

Finanzierungsquelle, die für deutsche alleinerziehende Mütter besonders selten zu funktionieren scheint (Funcke 2019: 7; Lenze 2014: 7, 11) und für die seit der Reform der Unterhaltszahlungen 2008 gilt, „dass die Kosten der zuvor in einer Paarfamilie einvernehmlich gelebten Arbeitsteilung nach einer Trennung in den meisten Fällen allein die Mütter tragen“ (Funcke 2019: 7). Dennoch gilt auch für Frankreich, dass sich die politischen Verantwortlichen der Benachteiligung der *familles monoparentales* und speziell der alleinerziehenden Mütter auf dem Arbeitsmarkt voll bewusst sind (Demaison 2015: 15, 21) und einer entsprechenden Prekarität durch strukturell abgestimmte Angebote wie die maximal bis zum 3. Lebensjahr zu beziehende *Allocation de parent isolé* (API)¹⁵³ (Martin 2004: 40), die daran anschließende *Allocation de soutien familial* (Asf) (CAF - ASF 2020: online) sowie die Bevorzugung arbeitender *mono parents* bei der Vergabe der Betreuungsplätze¹⁵⁴ vorzubeugen suchen. Der Ansatz des französischen Staates unterscheidet sich damit grundlegend von jenem in Deutschland, da er nicht über die Unattraktivität des Status des Alleinerziehenden die Bürger zu einem entsprechenden Lebensstil erziehen möchte, sondern die sozial gegebenen Zustände lediglich zur Kenntnis nimmt und entsprechend auf elterliche Erwerbstätigkeit (Stichwort: *Favoriser l'accès a l'emploi*) (Martin 2004: 63)¹⁵⁵ und staatliche Fürsorge basierende Rahmenbedingungen schafft, die den Kindern der Republik den Zugang zu allen relevanten Lebensbereichen sowie Chancengleichheit garantieren sollen. Die Verantwortung für Kinder und deren Wohl bzw. Erziehung scheint damit in Deutschland stärker bei den Eltern verortet zu werden, staatliche Interventionen deutlich widerstrebender und unter größerer Berücksichtigung der privaten Rechte des Einzelnen umgesetzt zu werden als in Frankreich, wo die Sicherstellung des Kindeswohls durch den Staat auf eine lange Tradition seit Anfang des 19. Jahrhunderts zurückblicken kann (Dreyer 2010: 32).

Damit könnte man aus den strukturellen und demographischen Gegebenheiten schließen, dass in Deutschland das Kind als „kleines Wunder“ einer Familie auch nur dieser gehört und nach den dort geltenden Regeln unter Nutzung aller zur Verfügung stehenden Ressourcen aufwachsen soll, ohne dass ihm hieraus im Gegenzug Verpflichtungen erwachsen. So heißt es beispielsweise in der Definition der Kategorie „alleinerziehend“ ausdrücklich im Gesetzestext: „Es ist nicht davon auszugehen, dass diese [scil.: die volljährigen im Haushalt lebenden Geschwister] an der Erziehung ihrer minderjährigen Geschwister beteiligt sind“

¹⁵³ „Allocation de parent isolé, (API): garantie d'un revenu minimal pour les personnes qui assurent seules la charge d'au moins 1 enfant ou se trouvent en état de grossesse. Montant mensuel: € 512,81 + € 170,94 par enfant. L'allocation est égale à la différence entre ce montant et les ressources de l'allocataire“ (Martin 2004: 40).

¹⁵⁴ „Priorité 1: [...] Enfants issus d'une famille dont les revenus sont inférieurs au seuil de pauvreté et dont les parents ou le mono parent sont en activité“ (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 20).

¹⁵⁵ Das Prinzip „[d']éviter les effets désincitatifs du revenu minimum sur le retour à l'emploi“ (CAF - API 2004: 60) steht damit für das französische Modell im Mittelpunkt aller Maßnahmen.

(BMJV (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz) o. J.: §21 (9) Alleinerziehende).

Umgekehrt scheinen französische Kinder immer auch ein wenig „*enfants de la patrie*“ zu sein, für deren Wohlergehen die französische Regierung sich bei aller Verantwortlichkeit der Eltern mitverantwortlich sieht. So erhalten beispielsweise französische Staatsbürger, die ein Kind bekommen, eine einmalige *prime à la naissance* sowie – vergleichbar mit dem deutschen Kindergeld – eine monatliche *allocation de base après la naissance* von maximal 171,74 Euro während der ersten drei Lebensjahre, wenn ein bestimmter Sockelbetrag an jährlichem Einkommen unterschritten wird (Service-Public.fr - Allocations familles 2020: online). Ab 6 Jahren erleichtert eine *allocation de rentrée scolaire* von 469,97 € für Kinder zwischen 6 und 10 Jahren die Beschulungskosten (éducation.gouv.fr 2020: online). Die starke Koppelung der Förderbeträge an die Einkommens- und Lebenssituation (*couple/parent isolé*) der Erwachsenen sowie die frühe Schulpflicht ab 3 Jahren (Instruction obligatoire 2020: online) lässt dabei das stete Bemühen um die Chancengleichheit (*égalité de chances*) erkennen. Das Aufwachsen des Kindes erfolgt damit spätestens ab dem 3. Lebensjahr nach den Regeln des französischen Staates, wodurch die Eltern bzw. die ab dem dritten Lebensmonat betreuenden frühpädagogischen Fachkräfte der französischen *crèches* auch in den ersten drei Lebensjahren bereits diese Eingliederung in die Gesellschaft als nahes Entwicklungsziel vor den Augen haben werden. Ob und inwiefern sich diese rekonstruierte Opposition zwischen dem „privaten“ deutschen Kind und dem von klein auf der Gesellschaft zugewandten, in diese hineinwachsenden französischen Kind auch historisch-kulturell wiederfinden lässt, soll daher im nächsten Abschnitt beleuchtet werden.

2.4.2.2 Historisch-kultureller Zugang

„[L]’âge est une construction socio-institutionnelle, non pas une donnée naturelle“, schreibt Garnier (2017: 169) und dasselbe gilt auch für die (frühe) Kindheit sowie das Bild vom Kind. „Einstellungen und Mentalitäten, [...] [bzw.] die von der ‚Nouvelle Histoire‘ so genannten Phänomene der langen Dauer“ werden daher auch bei Dienel (2003: 125) für die tiefgreifenden Unterschiede im Umgang mit dem (ersten) Kind verantwortlich gemacht. Symbolisch gesprochen kann dabei das Verhältnis Frankreich – Deutschland auf die Opposition zwischen Prometheus und dem jungen Werther, Aufklärung (Rousseau, Montesquieu) vs. Romantik (Herder, Goethe), Denken vs. Gefühl, Gesellschaft vs. Individuum, Erziehung vs. Selbstbildung reduziert werden (Baader 2003: 23–24).

Dies lässt sich besonders deutlich anhand von zwei Zentralstellen programmatischer Texte beider Strömungen illustrieren. So ließ Goethe den jungen Werther am 29. Junius in sein Tagebuch schreiben:

Ja, lieber Wilhelm, meinem Herzen sind die Kinder am nächsten auf der Erde. Wenn ich ihnen zusehe und in dem kleinen Dinge **die Keime aller Tugenden, aller Kräfte** sehe, die sie einmal so nötig brauchen werden; wenn ich in dem Eigensinne künftige Standhaftigkeit und Festigkeit des Charakters, in dem Mutwillen guten Humor und Leichtigkeit, über die Gefahren der Welt hinzuschlüpfen, erblicke, **alles so unverdorben, so ganz!**—immer, immer wiederhole ich dann die goldenen Worte des Lehrers der Menschen: “ wenn ihr nicht werdet wie eines von diesen!” und nun, mein Bester, **sie, die unseresgleichen sind, die wir als unsere Muster ansehen sollten, behandeln wir als Untertanen.** Sie sollen keinen Willen haben! — haben wir denn keinen? Und wo liegt das Vorrecht? — weil wir älter sind und gescheiter! — guter Gott von deinem Himmel, alte Kinder siehst du und junge Kinder, und nichts weiter [...] [eig. Fettdruck; É.F.]. (von Goethe 1771/2003: 29. Junius)

Mit diesen und ähnlichen Zeilen propagierten die Schriftsteller der deutschen Romantik das Bild vom Kind als vollkommenem Geschöpf, das es ernst zu nehmen und in seiner ursprünglichen Reinheit zu beschützen gilt.

Ganz anders liest sich der Blick auf den Menschen bei Rousseau, wenn dieser vermerkt:

l'ordre social est un droit sacré, qui sert de base à tous les autres. Cependant **ce droit ne vient point de la nature**; il est donc fondé sur des conventions. **Il s'agit de savoir quelles sont ces conventions** [eig. Fettdruck; É.F.]. (Rousseau 1780: [190], Chapitre Premier)

und als Lösung zur Sicherstellung eines guten Zusammenlebens in Gesellschaft eben nicht auf die Natur des Menschen vertraut¹⁵⁶, sondern auf die von Kindesbeinen an beginnende Erziehung zum guten Bürger:

La patrie ne peut subsister sans la liberté, ni la liberté sans la vertu, ni la vertu **sans les citoyens: vous aurez tout si vous formez des citoyens** [...]. Or, former des citoyens n'est pas l'affaire d'un jour; et pour les avoir hommes, **il faut les instruire enfants.** (Rousseau 1755: v. Économie politique)

Konkret äußern sich diese konträren Einstellungen zum Kind bereits bei der Gestaltung der Geburt und den dabei an Mutter und Kind geknüpften Erwartungen. Während hier die französische Mutter auch von ärztlicher Seite darin unterstützt wird, eine möglichst schmerzfreie und risikolose Geburt zu erleben, gilt in Deutschland die als “sanft” propagierte natürliche Geburt nach dem französischen Arzt Frédéric Leboyer als beste Art der Niederkunft (Dienel 2003: 126), die folglich jede Frau anstreben sollte. Diese Haltung führt unter Umständen so weit, dass eine Mutter trotz Kreislaufkollaps beim ersten Geburtsversuch und entsprechend desolatem Zustand nach Platzen der Fruchtblase zwei Tage später nicht

¹⁵⁶ „Die Hochschätzung der Natürlichkeit (z.B. in Gartenkunst, Mode und Erotik) in Deutschland sticht sinnfällig ab von der Hochschätzung der durch Menschen gestalteten Natur im französischen Garten, der Haute Couture und Kosmetik“ schreibt Dienel (2003: 141) über den unterschiedlichen Stellenwert der Natur in der französischen und deutschen Kultur.

aufgrund ihrer als problematisch erkennbaren Anatomie für einen geregelten Kaiserschnitt vorbereitet wird, sondern dem Credo der natürlichen Geburt huldigend gewartet wird, bis ein Absturz der kindlichen Herztöne einen Notkaiserschnitt in letzter Minute unumgänglich macht. Dabei gehen die Implikationen des Geburtsstils weit über den Moment der Geburt hinaus:

Eine nicht medikalisierte Geburt hat direkte Folgen für die Mutter-Kind-Beziehung: Durch die notwendige ausführliche Geburtsvorbereitung zusammen mit dem Partner wird das Bewusstsein für die eigenständigen Bedürfnisse des Neugeborenen geweckt, Stillen als günstigste Ernährung des Säuglings wird der unmittelbar betroffenen Zielgruppe nahe gebracht und auf eine Wochenbettzeit im Rhythmus des neuen Familienmitglieds vorbereitet. Entsprechend stillen Mütter in Deutschland ihre neugeborenen Kinder deutlich häufiger und deutlich länger als überall sonst in Europa. (Dienel 2003: 126–127)

Mit Blick auf die im Rahmen des strukturellen Zugangs besprochene Beteiligung der Väter an der Fürsorge für das Kind bedeutet dies im Weiteren, dass der französische Vater durchaus das Fläschchen-Geben übernehmen und damit seine 50% Beitrag an der Kinderbetreuung leisten kann, um der Mutter des Kindes dieselben Chancen für eine erfolgreiche Fortführung ihrer Erwerbstätigkeit zu geben. Diese Möglichkeit besteht für den deutschen Partner einer stillenden Mutter nicht, so dass auch hier einer Engführung der Zuständigkeit für das Kind auf die Mutter Vorschub geleistet wird (Dienel 2003: 128–129).

Interessanterweise ist dieses Leitbild in Deutschland jedoch in der Mikrodiachronie der letzten 100 Jahre alles andere als selbstverständlich. Denn noch im 20. Jahrhundert waren – geprägt durch den Nationalsozialismus – die Prinzipien der Strenge, Regelmäßigkeit und Disziplinierung des Babys ab dem ersten Lebenstag sowie die Angst vor dem „kleinen Haustyrann“ herrschender Diskurs (Dienel 2003: 127–128), der durch den Ratgeber *Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind* (1934) der Ärztin Johanna Haarer maßgeblich geprägt worden war. Erst mit der 68er Revolution kam es hier in der deutschen Gesellschaft zu einem Bruch und es folgte eine Hinwendung zu den bereits in anderen europäischen Ländern seit Jahrzehnten rezipierten psychologisierenden Ansätzen, wie sie beispielsweise der vielgelesene Ratgeber *Baby and Child Care* von Dr. Spock vertrat. Entsprechend kindzentrierte Auffassungen vom richtigen Umgang mit dem Kleinkind, die in Frankreich bereits Mitte des 20. Jahrhunderts Anklang und Verbreitung gefunden hatten, entfalteten damit in Deutschland erst ab den 70er-Jahren, dann jedoch mit umso stärkerer Vehemenz ihre Wirkung (Dienel 2003: 128).

Nirgendwo wurden die Kultbücher über naturgemäßes Aufwachsen von Kindern – insbesondere Jean Liedloff: „Auf der Suche nach dem verlorenen Glück“ (1980) und Barbara Sichtermann: „Leben mit dem Neugeborenen“ (1981) – so stark rezipiert und durch stillende, ihre Kinder im Tragetuch mitführende und mit ihnen das Bett teilende Mütter ausgelebt. (Dienel 2003: 128)

Diese Gegenbewegung, die sicherlich auch mit einer bewussten Abkehr vom Autoritarismus des 3. Reichs zusammenhängt und damit als zutiefst politisches Statement eines kulturell traumatisierten Kollektivs¹⁵⁷ begriffen werden muss, sorgt mit dem Bekenntnis zum Stillen dafür, dass das Baby und Kleinkind mit seinen Bedürfnissen und Rhythmen die Abläufe der für ihn sorgenden Erwachsenen und im Besonderen der Mutter steuern und bestimmen darf (Dienel 2003: 129). Diese antiautoritäre, die Individualität des Kindes in den Mittelpunkt stellende Haltung scheint jedoch nicht nur aus dem Bruch mit der Mikrodiachronie zu entspringen, sondern vielmehr

mit der besonderen Wirkmächtigkeit eines romantisch geprägten Bildes von Kindern und Kindheit in Deutschland zu tun haben. Diese romantische Vorstellung vom Kind hat in Frankreich keine vergleichbare Tradition; das französische Kindheitskonzept ist nicht von einem grundsätzlichen Antagonismus zwischen Individuum und Gesellschaft geprägt und wurzelt eher in einer republikanischen Tradition. (Baader 2003: 21)

Für Deutschland konstatiert Dienel (2003: 129) eine erste (schüchterne) Abkehr von diesem permissiven Kurs erst ab den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts bestärkt durch neue Ratgeber wie *Kinder brauchen Grenzen* von Jan-Uwe Rogge oder – in den letzten Jahrzehnten – die um das Motiv des „kleinen Tyrannen“ kreisenden Bestseller des Psychologen Michael Winterhoff. Seitdem ist es auch unter deutschen Eltern wieder gesellschaftsfähiger geworden, dem zuvor als Prinz oder Prinzessin wahrgenommenen Nachwuchs¹⁵⁸ Grenzen aufzuzeigen – nicht zuletzt auch, um Müttern die mittlerweile immer häufiger geforderte Wiederaufnahme der Berufstätigkeit zu ermöglichen. Dennoch bleiben „die sogenannte Schonraumideologie“ (Baader 2003: 21), der „Kult ums Kind“ (Gerster/Nürnberger 2001: 62) und die „starke Ideologisierung von Kindheit“ (Elschenbroich 2002: 63) bestimmende Konstante des deutschen Wertekanons rund um die frühe Kindheit. „[D]as einfache bürgerliche Haus, das sowohl in den USA als auch im Deutschland der Kaiserzeit als prototypisch für eine glückliche Kindheit galt“ (Eßer 2014: 509), scheint dabei der beste Garant für einen Schutz gegen Übergriffe durch staatliche Ideologien, den „Zugriff der bedrohlichen Arbeitswelt und [...] [die] Verlockungen der Großstadt“ (Eßer 2014: 509) zu sein.

Hier könnte der für das deutsche Kindheitsbild mentalitätsprägende, bereits von der Biedermeierzeit (1815-1847) vorbereitete und in der Kaiserzeit (1871-1918) verfestigte Rückzug in die Innerlichkeit bzw. Familie durch die vehemente Abkehr vom

¹⁵⁷ Man beachte hier beispielsweise den signifikanten Ausspruch des Historikers Dan Diner: „Der Holocaust ist die ungeschriebene Verfassung der Bundesrepublik Deutschland“ (Diner o. J.: online).

¹⁵⁸ Remy Largo sieht diese Rolle vor allem darin begründet, dass 80% der Kinder heutzutage sogenannte „Wunsch Kinder“ sind und bemerkt zur daraus resultierende Förderwut und Bereitschaft zur bedingungslosen Unterordnung der eigenen Interessen: „Überspitzt gesagt: Die Eltern haben sich für ein Kind entschieden, nun muss es auch ein Erfolg werden. Ein durchschnittliches Kind reicht schon nicht mehr, es muss ein besonders begabtes sein“ (Bruhns/Mohr 2011: Spiegel-Gespräch online)

Nationalsozialismus relativ schnell und nachhaltig reaktiviert worden zu sein. So verweist auch Dienel (2003: 141) hinsichtlich der Kontinuität dieses Kindheitsverständnisses darauf, dass auch „der Bismarck'sche Wohlfahrtsstaat, die Adenauer'sche und Kohl'sche Familienpolitik Seite an Seite mit der 68-geprägten Ideologie der Natürlichkeit [...] eine traditionelle Rollenaufteilung der Geschlechter“ förderten und für entsprechend betreuungsaufwendigere, da mit anderen Erwartungen sozialisierte Säuglinge sorgten. Hier zu supponieren, dass „deutsche Säuglinge objektiv mehr Gesundheitsprobleme oder Entwicklungsverzögerungen haben als französische Neugeborene“, wie die aktuelle Besorgnis deutscher Mütter in entsprechenden Foren suggeriert (Dienel 2003: 139–140), erscheint unrealistisch. „Die hohen Werte können daher als Indikator für die größere Besorgnis und das geringere erzieherische Selbstvertrauen der Mütter gewertet werden, deren Folge dann auch die unruhigeren Nächte sein könnten“ (Dienel 2003: 139–140). Zur Ursache dieser so nur in Deutschland zu beobachtenden Phänomene schreibt Erath:

Nicht wenige Psychologen tragen dazu bei, den Müttern die ganze Verantwortung für die Entwicklung ihrer Kinder anzulasten. [...] Schwangere Frauen von heute stehen unter dem unausgesprochenen Zwang, keine Fehler zu begehen und sämtliche eigenen Bedürfnisse zurückstellen, um dem Kind nicht zu schaden. Die ideale Mutter in spe verzichtet auf alles, was ihr Vergnügen bereitet, richtet ihre ganze Lebensweise darauf ein, ernährt sich vorbildlich, meidet anstrengenden Sport, Reisen und unangenehme Situationen, raucht nicht, trinkt nicht und nimmt keine Medikamente. (Erath 1994: 31)

Eine solchermaßen durch die jüngere Vergangenheit überschattete Beziehung zum Kind sowie zum Umgang mit ihm ist in Frankreich nicht zu finden. Hier reichen die Wurzeln der gesellschaftlichen Programmierung des Mutter-Kind-Verhältnisses ebenfalls bis in das 19. Jahrhundert zurück, ohne dass tiefgehende Veränderungen – beispielsweise durch die Weltkriege – das Kontinuum des Kindesbildes beeinträchtigt hätten:

In Frankreich hatte die Schulpolitik Jules Ferrys in der Dritten Republik das eindeutige Ziel, die Kinder möglichst lange aus den Familien heraus und von den katholischen Müttern entfernt zu halten. Dahinter stand die Überzeugung: Nur die staatliche Schule kann gute Republikaner erziehen; je früher die Schulbildung einsetzt und je länger der Schultag ist, desto besser kann der (reaktionäre) Einfluss der Familie reduziert werden. Ihr blieben lediglich die für etwaigen Religionsunterricht freigehaltenen Mittwochnachmittage und die langen Sommerferien [...]. Erst sekundär hat dann das Vorhandensein von ganztägig geöffneten staatlichen Institutionen für Kinder auch das Selbstverständnis der Mütter in Richtung auf kontinuierliche Erwerbstätigkeit verändert. (Dienel 2003: 126)

Die Auflösung der Mutter-Kind-Dyade und die Überführung des Kleinkindes in die Obhut des Staates und seiner Lehrer bzw. Erzieher hat damit bereits vor fast 150 Jahren begonnen, die Einstellung der französischen Gesellschaft zum Kind zu verändern und erklärt aus der

laizistischen Tradition heraus, warum der Staat schon früh dazu bereit war, entsprechende Strukturen zu schaffen, die die Notwendigkeit ehelicher Verbindungen als Versorgungszellen gesunder Kinder zu ersetzen imstande waren. Entsprechend selbstverständlich wird die lange Ganztagesbetreuung des Kindes ab dem Krippenalter, spätestens jedoch ab der *école maternelle* als Annehmlichkeit für die erwerbstätigen Eltern akzeptiert (Baader 2003: 23).

Dies spiegelt sich auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts noch im Selbstverständnis französischer und deutscher Mütter sowie in der sozialen Repräsentation der frühen Kindheit wider. So klagen deutsche Frauen in entsprechenden Mütterforen mit „nur halb verhohlenen Stolz [...] [über] die eigene [...] Unersetzlichkeit“ (Dienel 2003: 134), die vor allem aus dem manchmal sogar zwei Jahre dauernden Stillen resultiert, während für französische Mütter primär die Bewältigung der aus der Flaschennahrung resultierenden Probleme (mangelnde Gewichtszunahme etc.) von Relevanz ist (Dienel 2003: 134). Dieselbe Opposition existiert zwischen einerseits dem „*enfant roi*“, dessen Durchschlaf- und Mittagsschlafprobleme von der deutschen Mutter vor allem durch Körperkontakt und eigene Verfügbarkeit geregelt wird¹⁵⁹, sowie andererseits dem französischen *enfant éduicable*, dem von seiner Mutter durch Regelmäßigkeit im Schlafrhythmus und Konsequenz bei der Durchsetzung des Alleinschlafens oder des Mittagsschlafes entsprechend unerwünschte Verhaltensweisen von Anfang an aberzogen werden (Stichwort: *éducabilité*) (Dienel 2003: 135). So schreibt auch die für die französische Erziehung prägende Psychoanalytikerin Françoise Dolto:

[G]arçons et filles peuvent très tôt participer, beaucoup plus tôt que ne le pensent les mères qui gardent bien trop longtemps l'habitude de « servir leurs enfants en tout ». Les enfants sont armés pour la vie quand ils sont capables de se débrouiller et que, dès qu'ils peuvent, ils sont associés dans l'entrain des tâches quotidiennes, sans esprit tatillon. (Dolto et al. 1994: 26)

Die Angst vor dem Vorwurf, eine *mère poule* (dt.: eine Glucke) zu sein, wiegt damit in Frankreich ebenso schwer wie die das Konzept der „Rabenmutter“ in Deutschland¹⁶⁰. Auch an diesen Habitus wird deutlich, dass dem deutschen Kind in einem viel höheren Maße schon in den ersten Monaten und Jahren eine eigene Persönlichkeit, ein eigener Wille (inklusive Eigensinn¹⁶¹) und das Recht zur Mitbestimmung (Stichwort: Partizipation) bzw. Durchsetzung seiner eigenen Interessen zugebilligt wird, als dies für Frankreich der Fall ist. Baader spricht daher – auch mit Blick auf die neue Kindheitsforschung – mit „Rainer Dollase [...] von der neuen ‚Selbständigkeitsideologie‘“ bzw. warnt mit Elschenbroich „vor einer neuen ‚Heilslehre‘ des sich ‚selbst bildenden Kindes‘ (Dollase 1999: 33 f.; Elschenbroich 2002: 246)“.

¹⁵⁹ Zur gesellschaftlich geforderten starken Nähe zwischen Mutter und Kind und den daraus resultierenden Aversionen gegen eine frühe außerhäusliche Betreuung vgl. auch Geiger-Jaillet (2010b: 83–85).

¹⁶⁰ S. hierzu auch Erath (1994: 11).

¹⁶¹ Man beachte den wegweisenden Artikel von Honig (2002b) „Kindheit und Eigensinn“.

Für die Einstellung zum (Klein)Kind in der deutschen Gesellschaft zu Beginn des 21. Jahrhunderts darf jedoch trotz entsprechend kritischer Einzelstimmen und einer erhöhten Heterogenität der Haltungen in den verschiedenen sozialen Milieus weiterhin von „langfristigen Kontinuitäten des romantischen Kindheitsmythos und einer breiten Durchsetzung reformpädagogischen Gedankengutes in Westdeutschland“ (Baader 2003: 23) ausgegangen werden. Hinsichtlich der Haltung zur Weitergabe des Kindes an die institutionelle Betreuung bedeutet dies, dass die deutsche Mutter tendenziell davon überzeugt sein wird, dass „[d]as Kind [...] nicht geboren [wurde], damit es von anderen erzogen wird“ (Dienel 2003: 136). Ihre Einstellung gegenüber der institutionellen frühkindlichen Betreuung wird dementsprechend zurückhaltend bis kritisch sein (Vinken 2001: 16–18), der Kindergarten als Abbild des Garten Eden, in dem sich das Kind frei dem selbstbildenden Spiel hingeben kann, als implizite Forderung stets mitschwingen (Eßer 2014: 508). So schreibt auch Baader (2003: 22) über die elterlichen Erwartungen an eine frühkindliche Betreuung (im Format Kindergarten), dass „[d]ie deutschen Eltern [...] Wert darauf legen, dass ihre Kinder schön basteln, die französischen hingegen, dass die Kinder früh rechnen und schreiben lernen“. Auch Wahl (2006: 14) bestätigt diese Diskrepanz mit Blick auf die etwas Älteren, wenn sie betont:

Es kommt leicht zu Missverständnissen, wenn man einem Deutschen das Stichwort „Betreuung und Erziehung der 3- bis 6-Jährigen“ gibt, und dieser an Kindergarten, an verschiedene Möglichkeiten der freien Entfaltung, an freies Spiel, eine gewisse Art der Freiheit vor dem sogenannten „Ernst des Lebens“ denkt. Einem Franzosen fallen hingegen Begriffe wie Schule, Lernen, Wissensvermittlung, optimale Ausnutzung der Lern- und Aufnahmebereitschaft des Kindes ein. (Wahl 2006: 14)

Entsprechend stark divergieren daher auch die Ansichten deutscher und französischer Mütter zum Thema “Erwerbstätigkeit mit Baby” (s. Abbildung 14):

Tabelle 5: Leitbegriffe bei der Diskussion von Erwerbstätigkeit mit Baby

Deutschland	Frankreich
schlechtes Gewissen bei Karrierewünschen, Rabenmutter-Drohung, Schuldgefühle, Beschränkung auf Teilzeitarbeit, Schreckbild des tagelangen Krippenaufenthalts für Kinder, Angst vor dem Verpassen von Entwicklungsschritten des Kindes, finanzieller Verzicht	persönliche Wahlmöglichkeiten für das eigene Leben, praktische Probleme der Vereinbarkeit, Ausprobieren beider Alternativen, Selbstverwirklichung, Bedeutung von Sozial- und Berufsleben, Langeweile zuhause, finanzielle Vorteile der Erwerbstätigkeit beider Eltern für das Aufwachsen des Kindes, Glück mit dem Kind, Genießen einiger Monate Elternurlaub mit dem Kind

Abbildung 14: Leitbegriffe bei der Diskussion von Erwerbstätigkeit mit Baby (Dienel 2003, S. 136)

„Kindheit wird damit [in Deutschland] in erster Linie als Familienkindheit betrachtet, die durch die Schulkindheit bedroht wird: eine Sichtweise, die auf den erwähnten Antagonismus von Individuum und Gesellschaft verweist“ (Baader 2003: 23). Dass hier trotz aller Divergenzen

zwischen Ost- und Westdeutschland (für genaue Zahlen s. BMFSFJ - Familienbilder 2015: 24, Abb. 12) sehr alte Rollenbilder gesamtdeutsch nachwirken, wurde besonders sinnfällig, als auch das in der DDR 1976 eingeführte sogenannte *Babyjahr* für Mütter gerne und praktisch übergangslos angenommen wurde.

Nahezu 90% der Mütter nahmen dieses Angebot in Anspruch. Die Zustimmung zur frühkindlichen Krippenbetreuung (vor dem Alter von einem Jahr) erodierte beeindruckend rasch, das Selbstverständnis von Frauen als Müttern änderte sich mehr oder weniger über Nacht. Debatten über die unersetzbare Rolle der Mutter und die bewusst erlebten Erfahrungen von Mutterschaft im Säuglingsalter begannen wieder zu entstehen, und gleichzeitig wurden vermehrt vorher nicht da gewesene Adaptationsstörungen von Kindern an die Krippenerziehung beobachtet. Das sich ändernde Leitbild schlug also bis auf das individuelle Verhalten der Säuglinge (durch die Mütter transportiert) durch [...]. (Dienel 2003: 141)

Die familienpolitischen Ziele der Bundesrepublik Deutschland propagieren daher noch heute eine "nachhaltige Familienpolitik", die die zentralen Forderungen nach „wirtschaftliche[r] Stabilität und soziale[r] Teilhabe von Familien, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Wohlergehen von Kindern sowie Erfüllung von Kinderwünschen (BMFSFJ 2014)“ erfüllen soll (BMFSFJ - Familienbilder 2015: 5). Noch im Jahr 2014 betreibt das BMFSFJ daher nicht nur Familien- sondern auch Ehepolitik, wie der Titel des im gleichen Jahr veröffentlichten Endberichtes zur „Gesamtevaluation der ehe- und familienpolitischen Maßnahmen in Deutschland“ zeigt. Vinken (2001) kommt daher zum Schluss:

Die deutsche Politik hat sich immer viel mehr um die Familie als um die Selbständigkeit der Frau gekümmert. Der Grund für diese Einseitigkeit ist der bis heute ungebrochene Mythos der Mütterlichkeit. Wie ein roter Faden zieht er sich vom Protestantismus durch die nationalsozialistische Ideologie bis zum heutigen Bio-Gesundheitswahn: Nur die gesunde Kleinfamilie mit einer Mutter, die sich um alles kümmert, kann gegen die kalte, harte Welt bestehen. (Vinken 2001: Klappentext)

Ganz anders gestaltet sich die Lage in Frankreich. Schon das französische Wort *enfant* stammt von lateinisch *infans* "der nicht reden kann" ab, was eine gänzlich andere Sicht auf das kleine Kind erkennen lässt (Le Run et al. 2007: 7)¹⁶². So ist auch das Kind in der Sicht der französischen Gesellschaft nicht von vorneherein gut und muss davor bewahrt werden, durch die Gesellschaft verdorben zu werden, sondern es wird als *per se* unfertiges Wesen gesehen, das noch viel zu lernen hat, um sich in der Gesellschaft, in die es hineingeboren wird, ordentlich und korrekt einfügen und zurechtfinden zu können.

¹⁶² Das dt. Wort *Kind* von mittelhochdeutsch *kint*, althochdeutsch *kind* in der Bedeutung "Gezeugtes, Geborenes" (DUDEN en ligne: v. Kind) stellt demgegenüber mit seiner Verbindung zum engl. *kin* "Verwandtschaft" das biologische Werden bzw. den Familienverband in den Vordergrund, was wiederum zu dem für Deutschland ermittelten Kindesbild passt.

Dass dies nicht von der leiblichen Mutter zu hundert Prozent selbst in die Hand genommen werden muss, sondern sogar der Säugling bereits abgegeben werden kann, ist für französische Mütter seit dem 18. Jahrhundert selbstverständlich, da zu jener Zeit bereits in Form des Ammenwesens und der Tradition des Nicht-Stillens eine gesellschaftliche Akzeptanz für Fremdbetreuung gewachsen ist (Dienel 2003: 140–141). Diese „etwas geringere Intensität des Mutter-Kind-Verhältnisses“ (Dienel 2003: 140) spiegelt sich noch heute in den Themen französischer Mütterforen, bei denen eben nicht – wie beim analysierten deutschen Pendant – das Kind im Mittelpunkt aller Diskussionen steht, sondern vornehmlich die Mütter selbst mit ihren Sorgen und Fragen rund um Schwangerschaft und Geburt, als Frauen mit einem Paarleben sowie als Konsumentinnen, die sich besonders interessiert über Waren untereinander austauschen (Dienel 2003: 138). „Französinen sind zuallererst Frauen – dann Mütter“ – lautet daher auch das Urteil von Elisabeth Badinter (Badinter 2013: online) und so nimmt es auch nicht Wunder, dass ein „[r]ationales Abwägen zwischen den Bedürfnissen der Mutter und des Kindes [...] eher möglich [zu sein scheint], während dies bei den deutschen Müttern tabuisiert wird“ (Dienel 2003: 136–137). Dennoch halten „82 Prozent der französischen Befragten, aber nur 33 Prozent der Deutschen“ 2013 ihr Land für kinderfreundlich (BMFSFJ - Familienbilder 2015: 12) und immerhin 77% der französischen – gegenüber nur 49% der deutschen – Umfrageteilnehmer fanden im selben Jahr, dass ihr eigener Arbeitgeber bereits genug auf dem Gebiet der Familienfreundlichkeit tut (BMFSFJ - Familienbilder 2015: 17). Erklären lässt sich diese optimistischere Haltung französischer Bürger und Bürgerinnen mit der anderen Fürsorgetradition des Staates sowie der Akzeptanz ebendieser Einmischung. Dörfler/Blum sprechen hier von einer De-Familiarisierung der französischen Familienpolitik. Dies spiegelt sich auch und gerade in der selbstbewussten Bewertung der eigenen Versorgungssituation, die sich unter Französinen nachweisen lässt. So schreibt Dienel (2003):

Die französischen Frauen sehen die Rolle staatlicher Unterstützungssysteme für ihre Familiensituation eher positiv: die Möglichkeit, das Kind in einer *Halte-Garderie* stundenweise betreuen zu lassen, der *Congé parental* als attraktive Möglichkeit, ohne Arbeitsplatzrisiko auszusteigen, der Vaterschaftsurlaub, um einen gemeinsamen Start zu ermöglichen, CROUS (BaföG) und Mutterschaftszuschläge für Studentinnen, die Möglichkeit, eine *Assistante maternelle agréée* zu nehmen. In Deutschland dagegen hat die in teilnehmender Beobachtung gestellte Frage nach der Einschätzung staatlicher Leistungen für die erste Zeit nach der Geburt geradezu einen Aufschrei der Empörung bei den Frauen ausgelöst [...]. (Dienel 2003: 142)

Mit Blick auf die französischen Mütter und ihre nicht durch einen Opferdiskurs geprägte Selbstauffassung erläutert Dienel weiter:

Die Antwort liegt offenbar im unterschiedlichen Erwartungshorizont. Angesichts des so starken Leitbilds von Verzicht wird vom deutschen Staat eine spürbare materielle Anerkennung erwartet, als Ausgleich für persönliche Opfer und als Kompensation für den Verlust eines eigenen Erwerbseinkommens. Dagegen erleben die französischen Frauen ihre Mutterschaft möglicherweise stärker als Selbstverwirklichung, für die sie materiell selbst verantwortlich sind. Die guten staatlichen Rahmenbedingungen werden erfreut registriert, müssen aber keine Kompensationsfunktion für andernorts geleisteten Verzicht erfüllen. (Dienel 2003: 142)

Daher wird auch das Kind weitgehend vorbehaltlos der *éducation nationale* anvertraut, das Bild des „enfant, citoyen à l'école“ (Costa-Lascoux 1992: 71) und die entsprechende Erziehung zum Staatsbürger und den zugehörigen Pflichten erscheint in Frankreich selbstverständlich und eine logische Notwendigkeit, soll der Gesellschaftsvertrag nach Rousseau auch morgen noch funktionieren. Man „sieht im Kind schon den zukünftigen Erwachsenen, ohne dabei viel Angst zu verspüren, ihm einen Teil seiner Kindheit zu rauben“ (Durand 2004: 25). Die erzieherische und zugleich soziale Funktion von Krippen steht damit in Frankreich außer Frage und sie wird auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts als der familiären Betreuung – beispielsweise durch die Großeltern – deutlich in der Qualität überlegen wahrgenommen und präferiert (Fagnani 2001: 11). Allein die staatliche Inobhutnahme und die Scholarisierung wird als wirksames Mittel gegen die Prekarität der Kinder unterer sozialer Schichten und damit als Garant der sozialen Gerechtigkeit erkannt und anerkannt (Gélis 2018: 12).

Wenn also französisch sozialisierte und deutsch sozialisierte Akteure – seien dies nun frühpädagogische Fachkräfte, Leiter, Stadtverantwortliche oder Eltern – im Feld der frühkindlichen institutionellen Betreuung aufeinandertreffen und im Rahmen eines deutsch-französischen Angebotes einen Raum für den Erwerb sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenzen schaffen wollen, dann werden jenseits möglicher Sprachbarrieren zwischen monolingualen Individuen vor allem die impliziten Wissensstände und Vorerwartungen sehr bewusst und sensibel miteinander zu orchestrieren sein (vgl. Geiger-Jaillet 2019: 39). Denn es sind die unausgesprochenen Regeln, die *non-dits* in ihrer scheinbaren Naturgesetzlichkeit, die sich den bewussten Positionierungen auch der selbsternannten „Toleranten“¹⁶³ und vehementen Verfechter multikultureller Erziehung entziehen und über die enttäuschten Vorerwartungen als kognitionsbasierte valenzierte Repräsentationen (vgl. Kap. 2.4.1, S. 118) für die Entstehung und (Re)Aktivierung von Stereotypen oder Vorurteilen sorgen – gerade weil man meint, es handele sich um objektive, da auf eigene Beobachtungen gründende Erfahrungen.

¹⁶³ Für eine kritische Reflexion des Toleranzbegriffs s. auch Feig (2020b: 55–59).

2.5 Emergente Bilingualität-Bikulturalität

Spätestens seit der *Agenda franco-allemand 2020*, die am 4. Februar 2010 vom ehemaligen französischen Staatspräsident Nicolas Sarkozy und der deutschen Bundeskanzlerin Angela Merkel unterzeichnet wurde und eine Eröffnung weiterer 200 deutsch-französischer Krippen bis zum Jahr 2020 vorsah, ist deutlich, dass eine frühe zweisprachige Erziehung zugunsten eines verbesserten gegenseitigen Verständnisses und Zusammenwachsens beider Nationen im Sinne der politischen Akteure beider Länder ist. Doch auch die breite Öffentlichkeit interessiert sich vor dem Hintergrund pluraler Gesellschaften und immer häufiger werdender Partnerschaften zwischen Menschen verschiedener Sprach-Kulturräume (s. McFadden/Moore III 2001: 265) für eine frühe Enkulturation in zwei Sprachen, wie entsprechende Beiträge in den öffentlichen Medien nahelegen¹⁶⁴. Speziell im Dreiländereck Frankreich – Schweiz – Deutschland am Oberrhein erweist sich dieses Interesse vor dem Hintergrund der realweltlichen Gegebenheiten (vgl. Kap. 5.1 und 5.2) als besonders motiviert. Doch was genau streben politische, öffentliche und private Akteure unter dem Dachbegriff der „frühen zweisprachigen Erziehung“¹⁶⁵ an? Und inwiefern teilen zum Beispiel Eltern zuhause einsprachig aufwachsender, Eltern zwei- und mehrsprachig aufwachsender Kinder und das Personal bilingualer Kindertageseinrichtungen dieselben Zielvorstellungen und Erwartungen bezüglich dessen, was die Kinder im Inneren der Einrichtung Tag für Tag erleben werden? Sind Zweisprachigkeit, Bilingualität und Bilinguismus tatsächlich Synonyme für dasselbe Phänomen und in welchem Verhältnis stehen sie zum Konzept der Bikulturalität?

Hier wird das nachfolgende Unterkapitel 2.5.1 zunächst eine Aufarbeitung der Begrifflichkeiten leisten und im Besonderen eine Arbeitsdefinition für die betrachtete Altersstufe liefern müssen, um den für die Feldstudie gewählten Beobachtungs- und Interpretationsrahmen nachvollziehbar zu begründen. Dabei sollen die existierenden Typologisierungsmodelle auf Überschneidungen, Inkongruenzen und Erkenntniswert hin überprüft werden, um nachfolgend die Zielvorstellungen der erwachsenen Akteure besser einordnen und entsprechende implizite Interessenskonflikte auf neutraler Grundlage offenlegen zu können. In diesem Kontext wird auch zu klären sein, ob ein bilingualer Spracherwerb in der frühen Kindheit eher dem Erstspracherwerb gleichzustellen ist oder doch Züge eines frühen Zweitsprachenlernens trägt (s. Kap. 2.5.2). Welche neurolinguistischen, psychoaffektiven und pragmatischen Eigenheiten der Erwerb zweier Erstsprachen bzw. eine frühe sukzessive Bilingualität darüber

¹⁶⁴ Man beachte z.B. das Interview mit der französischen Psychologin Ranke Bjeljac-Babic auf FranceInter vom 13.02.2017 über „Le bilinguisme chez l'enfant“ (Vidard 2017), die Interviews über die muttersprachliche Prägung von Babyschreien mit der Forscherin Kathleen Wermke in der FAZ vom 03.05.2018 (Ebbinghaus 2018) bzw. der New York Times vom 15.04.2020 (Hardach 2020) oder die entsprechenden Seiten zu „Erst- und Zweitsprache“ bzw. „Frühes Fremdsprachenlernen“ des Netzwerk frühkindliche Bildung (www.bibernetz.de).

¹⁶⁵ Der Terminus lehnt sich an das Konzept des *apprentissage précoce des langues* von Groux/Porcher (2003: 5).

hinaus implizieren, beleuchten die Anschlusskapitel 2.5.2, 2.5.3, 2.5.4 und 2.5.5. Der Frage nach dem Verhältnis von Bilingualität und Bikulturalität geht schließlich Unterkapitel 2.5.6 nach.

Der Abriss der neuesten Erkenntnisse über den frühen Erwerb von mehr als einer Muttersprache wird dabei im Zentrum des Kapitels 2.5 stehen, um so speziell auch die neuronalen Besonderheiten des frühen bi-plurilingualen Sprechers sowie seiner Sprachverarbeitung und Sprachproduktion berücksichtigen zu können. Besonders auf diesem Gebiet wird der wissenschaftliche Erkenntnisstand dabei helfen, die Sensibilitäten zu identifizieren, die von frühkindlichen Fachkräften zweisprachiger Betreuungs- und Bildungseinrichtungen zu erwarten wären.

2.5.1 Bilingualität

Zum Auftakt dieses Kapitels sollen die Bezugspunkte der Termini *Bilinguismus*, *Bilingualismus*, *Bilingualität* und *Bikulturalität* identifiziert und eine erste Festlegung der für die vorliegende Arbeit relevanten Begrifflichkeiten vorgenommen werden.

2.5.1.1 Bilingualität als linguokulturelle Interaktionskompetenz

Zunächst lässt sich festhalten, dass die einzigen scheinbar eindeutigen Termini in diesem Wortfeld **Zweisprachigkeit** und **Bikulturalität** sind, da sie sich klar auf eine Interaktionskompetenz – nämlich die kommunikative bzw. die kulturelle – zu beschränken scheinen. Bei näherer Betrachtung stellt man jedoch fest, dass zumindest die Zweisprachigkeit sich sowohl auf einen Sprecher (individuelle Zweisprachigkeit) als auch auf eine Sprechergemeinschaft bzw. ein Land beziehen kann (gesellschaftliche Zweisprachigkeit) (Hamers/Blanc 2000: 6). Da die vorliegende Arbeit sich auf die Interaktionskompetenzen des Individuums konzentriert und die Schweiz als mehrsprachiges Land am Oberrhein aus methodischen und pragmatischen Gründen aus der Betrachtung ausgeklammert wird, soll sich die Diskussion im Folgenden auf die Ebene des Individuums, genauer auf seine Sprachkompetenz und seine Kommunikationserfahrungen im Alltag beziehen, auch wenn Hamers/Blanc (2000: 24) rechtzugeben ist, dass individuelle und gesellschaftliche Sprachdynamiken immer aufs Engste miteinander verwoben sind.

Je nachdem, welche Definition man nun für Sprachkompetenz ansetzt, umfasst diese jedoch nicht nur das reine Systemwissen (vgl. Leglise 2013: 96), also die Fähigkeit zur Enkodierung und Dekodierung phonetisch-phonologisch, morpho-syntaktisch, semantisch und lexikalisch korrekter Äußerungen, sondern sie schließt darüber hinaus auch das Wissen um die Aktivierung oder eben Nicht-Aktivierung situativer und adressatengebundener, kurz kulturell determinierter Varianten und Interaktionsmuster (Schemata/Praxeogramme) mit ein. So

definiert auch der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen* (GER) linguistische Kompetenz „als Kenntnis der formalen Mittel, aus denen wohlgeformte, sinnvolle Mitteilungen zusammengesetzt und formuliert werden können, und als die Fähigkeit, diese Mittel auch zu verwenden“ (Trim et al. 2009: Kap. 5.2.1.). Eine Kommunikations-, d.h. Sprechhandlungskompetenz sieht der GER jedoch erst als gegeben, wenn diese linguistische Kompetenz¹⁶⁶ um soziolinguistisches¹⁶⁷ (Trim et al. 2009: Kap. 5.2.2.) und pragmatisches¹⁶⁸ Wissen (Trim et al. 2009: Kap. 5.2.3.) ergänzt wird. Umfassende Handlungsfähigkeit in einer Sprach-Kulturgemeinschaft erreicht der Sprachverwender zudem erst, wenn er darüber hinaus auf persönlicher Ebene über deklaratives Wissen (*savoir*) (Trim et al. 2009: Kap. 5.1.1.), Fertigkeiten und prozedurales Wissen (*savoir-faire*) (Trim et al. 2009: Kap. 5.1.2.) sowie persönlichkeitsbezogene Kompetenz (*savoir-être*) (Trim et al. 2009: Kap. 5.1.3.) verfügt. Sprach- und Kulturwissen präsentieren sich damit nicht als zwei getrennte Interaktionskompetenzen, sondern es ist davon auszugehen, dass Kultur ohne Sprache nicht zugänglich ist, Sprache jedoch auch ohne die zugehörige Kultur bedingt unverständlich und sinnentleert bleibt. Damit soll hier das Modell eines Kontinuums linguokultureller Interaktionskompetenz vorgeschlagen werden (s. Abbildung 15), dessen Inhalte stets kopräsent aufeinander zu beziehen sein werden.

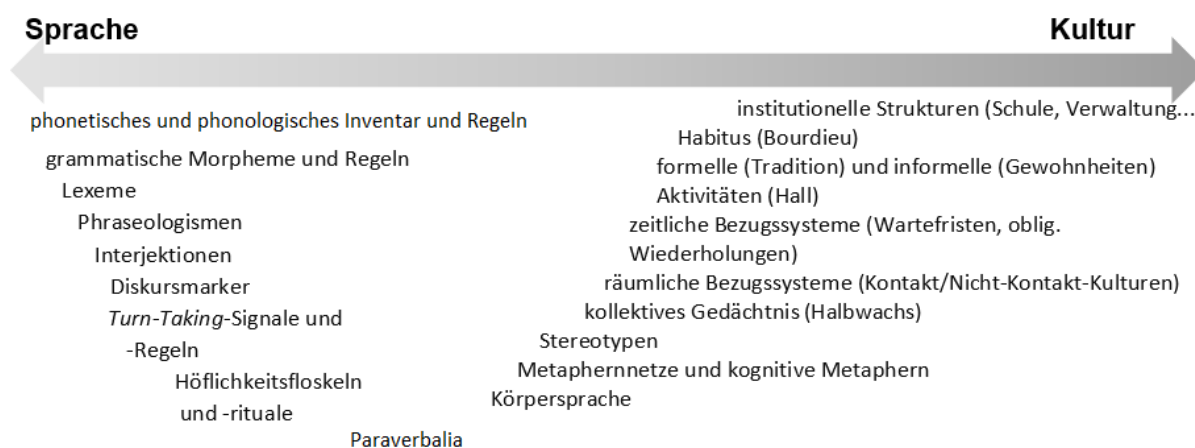


Abbildung 15: Das Kontinuum linguokultureller Interaktionskompetenz

Bevor nun auf Grundlage dieser Erkenntnis das Konzept der individuellen Zweisprachigkeit überdacht werden kann, sollen zunächst noch die neulateinischen Bezeichnungen

¹⁶⁶ Bestehend aus lexikalischer, grammatischer, semantischer, phonologischer, orthographischer und orthoepischer Kompetenz (Trim et al. 2009: 110–118).

¹⁶⁷ „Hier werden Fragen behandelt, die sich speziell auf den Sprachgebrauch beziehen und an anderer Stelle nicht behandelt werden: sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen; Höflichkeitskonventionen; Redewendungen, Aussprüche, Zitate und sprichwörtliche Redensarten; Registerunterschiede; Dialekt und Akzent“ (Trim et al. 2009: 118).

¹⁶⁸ Die pragmatische Kompetenz umfasst gemäß dem GER die Diskurskompetenz (Kooperationskompetenz, Turn-taking, Kohäsion etc.), funktionale Kompetenz (Umsetzung performativer Akte, Selbstreparatur etc.) und Schemakompetenz (Interaktionskompetenz) (Trim et al. 2009: 123).

Bilinguismus und *Bilingualität* bzw. der Anglizismus *Bilingualismus* als potentielle Synonyme untersucht und aus den verschiedenen Definitionen resultierende Kategorisierungsansätze reflektiert werden.

2.5.1.2 *Bilingualität als individuelles Phänomen jenseits gesellschaftlichen Bilinguismus/ Bilingualismus*

Hinsichtlich des Paares ***Bilinguismus/Bilingualismus*** kann konstatiert werden, dass die letztgenannte Variante de facto nichts anderes ist als die neuere, unreflektierte Übernahme des englischen Terminus *bilingualism*¹⁶⁹, der in den deutschsprachigen Publikationen der letzten Jahrzehnte immer stärker unter dem Einfluss der englischsprachigen Forschungsliteratur die ursprüngliche, gelehrte Variante *Bilinguismus* verdrängt hat¹⁷⁰. Hinsichtlich einer Überschneidung mit dem Terminus *Bilingualität* soll wiederum dem konstruktiven Vorschlag von Hamers/Blanc (2000: 24) gefolgt werden, indem die beiden unterschiedlichen Termini dafür genutzt werden, um die Differenzierung zwischen der individuellen und der gesellschaftlichen Ebene auch auf terminologischer Ebene sichtbar zu machen. Auf Ebene des Individuums soll entsprechend im Weiteren von ***Bilingualität*** (*bilingualité*) gesprochen werden¹⁷¹, während die Bezeichnung ***Bilinguismus*** (*bilinguisme*) für die Kommunikationsgewohnheiten einer Gesellschaft bzw. eines Kollektivs bilingualer Sprecher reserviert werden soll. Ein Individuum, das innerhalb einer solchermaßen zweisprachigen Gesellschaft aufwächst oder zumindest für die zweite Sprache in seinem Lebensumfeld eine Sprechergemeinschaft als Bezugspunkt und Sozialisierungsnorm besitzt (beispielsweise ein elsässisch-französischsprachiges Kind in einer noch stark elsässischsprachigen Gemeinde wie Sermersheim), entwickelt eine sogenannte ***endogene Bilingualität*** (Hamers/Blanc 2000: 26, Table 2.1). Das Erlernen einer Schul- und Administrationssprache in einer ansonsten einsprachigen Gesellschaft (beispielsweise das Spanische in dem zumindest 1999 noch rein baskischsprachigen Dorf Arantza in Navarra) führt hingegen beim Individuum zu einer ***exogenen Bilingualität*** (Hamers/Blanc 2000: 26, Table 2.1)¹⁷².

Für die Kinder der deutsch-französischen Krippen am Oberrhein kann grundsätzlich eher von der elterngewollten Anbahnung einer exogenen Bilingualität im Rahmen der institutionellen

¹⁶⁹ Google Scholar kennt diesen Terminus erst ab 1958, die Variante *Bilinguismus* hingegen ist dort bereits ab 1926 belegt.

¹⁷⁰ Für das Jahr 2020 belegt dieselbe Suchmaschine nur 12 Publikationen mit dem Stichwort *Bilinguismus*, jedoch 65 mit dem Schlüsselwort *Bilingualismus* (Stand: 09.09.2020).

¹⁷¹ Für die entsprechende Benutzungskompetenz in mehr als 2 Sprachen wird der von Butler (2012: 110) in Analogie geprägte Terminus der *multilinguality* in seiner deutschen Variante *Multilingualität* zu verwenden sein.

¹⁷² Man vergleiche hier auch die Kategorien der individuellen *micro-alternance*, die vorliegt, wenn die beiden Sprachen eines Sprechers in den kommunikativen Praktiken abwechselnd verwendet werden, sowie der *macro-alternance*, die durch das Curriculum mit halbjährlich, wöchentlich oder tageweise wechselnden Sprachen für eine institutionell, also von außen gesteuerte Bilingualität sorgt.

Betreuung ausgegangen werden, auch wenn Kinder aus Strasbourg und Kehl in einer deutlich bi-plurilingualeren Umwelt aufwachsen als Kinder, die Krippen besuchen, die weiter von der Grenze entfernt liegen. Bei Erstgenannten von einer endogenen Bilingualität zu sprechen, mag für manche Kinder aufgrund des familiären und sozialen Umfeldes absolut zutreffen, für andere jedoch nicht. Dieser Aspekt sowie die Frage danach, wer konkret die Strukturen besucht, wird für die Ausgestaltung des Auftrages „deutsch-französische Krippe“, aber auch und gerade für die Effekte des pädagogischen Programms bei den Kindern weitreichende Reperkussionen haben, so dass die Zusammensetzung der Klientel – soweit dies durch die persönlichen Kontakte möglich sein wird – eine wichtige Interpretationsfolie bieten wird. Um hier jedoch keinen Tunnelblick zu entwickeln, sondern weitere Interpretationszugänge zu schaffen, sollen nachfolgend zunächst auch die anderen Typen von Bilingualität vorgestellt werden, die der wissenschaftliche Diskurs um individuelle Zweisprachigkeit kennt und die eine Klassifizierung der an der Betreuungssituation beteiligten kindlichen und erwachsenen Akteure erlauben würden.

2.5.1.3 Altersabhängige Typen von Bilingualität

Die Wege hin zu einem zweisprachigen Individuum sind vielfältig und können zahlreiche Brüche, Unterbrechungen und Umwege aufweisen. Es sollen hier daher nur die für die vorliegende Arbeit sinnstiftenden Kategorien aufgegriffen werden, ohne hieran jedoch allgemeingültige Aussagen über die erwartbare Sprachkompetenz in den beiden Sprachen knüpfen oder die Hypothese einer sensiblen oder „kritischen“ Phase (*critical period hypothesis*, CPH) nach Penfield/Roberts (1959) aufgreifen zu wollen. So darf zwar festgehalten werden, dass der grundsätzliche Erwerb der Sprechfähigkeit in einer L1 ab ca. 13 Jahren (Szagun 2004: 11) nicht mehr möglich ist (sensible Phase), für eine analoge Übertragung auf den L2-Erwerb (kritische Phase) jedoch keine wissenschaftlich haltbaren Nachweise bestehen (de Groot 2011: 273–274). Dass mit zunehmendem Alter von einer abnehmenden „Sensibilität für den Erwerb von Sprache“ und einem erhöhten Energieaufwand (Szagun 2004: 13) bzw. einer stärkeren Kognitivierung der Lernprozesse beim Zweitspracherwerb auszugehen ist, soll damit ebenso wenig von der Hand gewiesen werden wie die Beobachtung, dass eine reduzierte Erlernbarkeit im Kontext des L2-Erwerbs primär die Phonologie betrifft¹⁷³ und auch dort ab ca. 13 Jahren zu beobachten ist, es sei jedoch an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass selbst Lenneberg (1967: 167) nicht apodiktisch verstanden werden wollte und ausdrücklich betonte, dass auch mit 40 Jahren noch ein Zweitspracherwerb möglich ist. Das Erwerbsalter ist damit kein Garant für das Erreichen eines bestimmten Sprachstandes, sondern soll vielmehr als

¹⁷³ Lockes (1997: 305) Feststellung einer kritischen Phase für den Grammatikerwerb, die er anhand seiner Datenlage auf die ersten drei Lebensjahre datierte, konnte von Szagun (2004: 11–12) anhand ihrer Studie mit ertaubten oder tauben Kindern, die ein Cochlea-Implantat erhalten haben, widerlegt werden.

Indikator dafür genutzt werden, welche Kanäle und Strategien in besonderem Maße die Aneignung des zweiten Sprachsystems unterstützen können.

Bilingualité native

Individuelle Zweisprachigkeit kann im Extremfall bereits *in utero* beginnen und sich ohne Brüche nach der Geburt im Familien- und/oder Lebensumfeld fortsetzen. Eine solche bilinguale Sprachbiographie soll in der vorliegenden Arbeit als ***bilingualité native*** oder – etwas unelegant im Deutschen – als *perinatal beginnende Bilingualität* bezeichnet werden¹⁷⁴. Als Ausgangskonstellation ist hier nicht nur eine Partnerschaft zwischen zwei Sprechern unterschiedlicher Sprachen, also ein *couple mixte* (Grosjean 2010: 12) denkbar, sondern auch der Fall von werdenden Eltern oder einer werdenden Mutter, die innerhalb der Familie eine andere Sprache benutzen als jene, in der sie mit ihren Sozialkontakten außerhalb der Beziehung kommunizieren¹⁷⁵. Das Baby würde hier vorgeburtlich und nach der Geburt seitens der Eltern gleichermaßen in ein doppeltes Sprachbad eingeführt werden. Mit Blick auf die zeitlichen Verläufe der Spracherwerbsprozesse ist hier die **Simultanität** der beiden Spracherwerbsverläufe definitiv impliziert und es wird nicht primär der zweisprachige Output des emergenten Sprechers zur Grundlage der Definition gemacht, sondern der doppelte Input im Umfeld des Kindes (Carbajal 2018: 2). Die in diesen Spracherwerbskonstellationen aufwachsenden Kinder bilden die ideale Zielgruppe zweisprachiger Krippen mit derselben Sprachkonstellation, da hier die institutionelle Zweisprachigkeit lediglich die bereits im Familienumfeld begonnenen Spracherwerbsprozesse fortsetzen muss.

¹⁷⁴ Müller (2006: 25) spricht in ihrer Dissertation in diesem Fall mit Apeltauer (1997: 11) von *primärem Bilingualismus*, aber da das Adjektiv *primär* zwar unterstreicht, dass diese Form der Bilingualität in der Sprachbiographie eines Menschen vor einem anderen Phänomen zu beobachten ist, jedoch nicht deutlich macht, in Bezug worauf die individuelle Zweisprachigkeit den Status „primär“ verdient (spätere Einsprachigkeit, eine andere Zweisprachigkeit...), wird hier bewusst eine französische Prägung mit dem eindeutigeren Adjektiv *native* in der Bedeutung „von Geburt an“ bevorzugt, zumal eine englische Variante *native bilinguality/native bilingualism* bereits existiert bzw. als Gegenpol zum Fachterminus des *non-native bilingualism* leicht neu bildbar ist. Der Terminus des *natürlichen Bilingualismus* nach Kielhöfer (1989: 358) wird hier aus zwei Gründen bewusst abgelehnt. Erstens schürt er die falsche Erwartung, die *bilingualité native* würde sich im Schoß einer solchen Familienkonstellation automatisch, völlig von selbst und ohne Aufwand entwickeln – diesem „Dogma der Leichtigkeit“ (Lippert 2010: 332) wird mittlerweile begründet widersprochen (Abdelilah-Bauer 2012: 41; Geiger-Jaillet 2016: 88, 91; Ikonomu 2015: 132, 207; Lippert 2010: 102, 147) –, und zweitens erweist sich dieser Terminus als überflüssig, da er durch die Festlegung des Zeitfensters auf die ersten drei Jahre als Startpunkt für die beginnende Zweisprachigkeit mit dem Konzept der *simultaneous early childhood bilinguality* nach Hamers/Blanc (2000: 26, Table 2.1) zusammenfallen würde.

¹⁷⁵ Als Beispiel sei hier eine Mutter genannt, die zuhause mit dem Vater des Kindes und mit dem ungeborenen Kind Farsi spricht, jedoch bis kurz vor der Geburt in einem französischen Unternehmen Vollzeit arbeitet und vor und nach der Geburt regen Austausch mit ihren französischsprachigen Freunden und Nachbarn betreibt, die auch stundenweise auf das Kind aufpassen.

Simultane frühe Kindheitsbilingualität

Als nächste Stufe kann mit Hamers/Blanc (2000: 26, Table 2.1) von einer ebenfalls **simultanen**, jedoch nur noch **frühen Kindheitsbilingualität**¹⁷⁶ (*simultaneous childhood bilinguality*) gesprochen werden, die beispielsweise vorliegt, wenn die Zwei- oder Einelternefamilie relativ bald nach der Geburt (zur Diskussion einer genaueren zeitlichen Angabe s. S. 147-148) in ein anderssprachiges Lebensumfeld wechselt und das Kind dort in einer monolingualen frühkindlichen Betreuungseinrichtung seiner zweiten Erstsprache ausgesetzt wird. Auch die ganztägliche regelmäßige Betreuung des Kleinkindes durch eine anderssprachige Tagespflegeperson oder die Begegnung des Kleinkindes mit einer neuen Sprache, wenn der Erwachsene einer Einelternefamilie eine neue, sprachlich heterogene Partnerschaft eingeht, sorgt dafür, dass das Kind täglich und kontinuierlich der Interaktion mit Repräsentanten zweier Sprach-Kulturräume ausgesetzt ist¹⁷⁷ und folglich eine **simultane frühe Kindheitsbilingualität** erwerben kann. Speziell für diese Zielgruppe kann eine zweisprachige Krippe interessant sein, um die durch den Kontrast Familiensprache/Umgebungssprache entstehende anfängliche Fremdheit und Verlorenheit in der zweiten Erstsprache abzumildern bzw. um der neuen innerfamiliären Zweisprachigkeit auch außerfamiliär Kontinuität und funktionale Sinnhaftigkeit zu verleihen¹⁷⁸. Für alle bis zu diesem Punkt beschriebenen frühkindlichen Bilingualitätskonstellationen würde sich dabei die Institution in die Kontinuität der familiären Sprachsituation einreihen und die im Aufbau befindliche Zweisprachigkeit lediglich unterstützen und weiter fördern wollen.

Sukzessive frühe Kindheitsbilingualität

Je später sich nun die zweite Sprache zur Erstsprache hinzugesellt, umso stärker gelangt man in den Bereich der **sukzessiven** (eng.: *consecutive/sequential*) **frühen Kindheitsbilingualität**¹⁷⁹, da für die erste Sprache bereits Dekodierungsmuster, Konzepte,

¹⁷⁶ Die verbreiteteren Termini *early bilingualism* in der englischsprachigen Literatur (de Bruin 2019: 2; Hervais-Adelman et al. 2018: 3) bzw. die Kategorie des *bilingue précoce* im Französischen (Colin 2012: 12; Couëtoux-Jungman et al. 2010: 294; beispielsweise Dalgalian 2000: 28) variieren sehr stark in ihren Bezugspunkten und schließen in der Regel auch noch die in *école maternelle* und *primaire* angebahnten Zweisprachigkeit mit ein, so dass die von Hamers/Blanc (2000) vorgeschlagene Terminologie aufgrund ihrer Eindeutigkeit und Feingranularität zu bevorzugen ist.

¹⁷⁷ Zur Vielfältigkeit der relevanten Kommunikationskonstellationen, die den Erstsprach(en)erwerb determinieren können, sei hier mit Gaonac'h/Macaire (2019) daran erinnert, „[que] les situations de communication auxquelles sont soumis les enfants sont plutôt polyadiques que dyadiques (les enfants parlent davantage en groupe qu'avec des individus isolés). La transmission de L1 est parfois le fait du père, de cousin.es, du village, etc., autant que de la mère seule, quelles que soient les cultures au demeurant, et quelles que soient les caractéristiques du discours auquel est exposé l'enfant. La situation dyadique, mère-enfant, est ainsi loin d'être la règle. Nous optons donc pour parler de L1.“ (Gaonac'h/Macaire 2019: 3) Zur Einbindung des Kindes in einen Multipersonenkontext ab Geburt s. auch Schwinn (2011: 34).

¹⁷⁸ Zum Argument der funktionalen Notwendigkeit einer Sprache als Erwerbsfaktor vgl. Jalilian et al. (2017: 157).

¹⁷⁹ Colin (2012: 97) prägt hierfür den französischen Terminus des *enseignement bilingue précoce* nach dem englischen Vorbild der *young child second language acquisition* (Nicholas/Lightbown 2008) bzw. *child SLA* (Paradis

Strukturen und Kategorien *in nuce* angelegt wurden, für die in der zweiten Sprache weder Äquivalente noch Mitnutzungsregeln vorliegen. Welche Altersgrenze anzusetzen hier sinnvoll ist, kann nur approximativ und ohne den Anspruch auf Allgemeingültigkeit entschieden werden, da es mit Sicherheit individuelle Unterschiede in der Aufnahmefähigkeit und neuronalen Plastizität gibt (vgl. auch Hélot 2013: 45). Auch stärkere oder schwächere Kompatibilitäten zwischen den konkret in Kontakt stehenden Sprachen können hier wichtige Mediatorvariablen sein (Kuo et al. 2016; vgl. Nocus et al. 2018: 359). Während man also *stricto sensu* mit De Houwer (2009: 3) bereits ab einem Einsetzen der zweiten Sprache nach der ersten Lebenswoche bereits von einem frühen “Zweitspracherwerb”, also einer sukzessiven Kindheitsbilingualität sprechen müsste, wählt Carbajal (2018: 2–3) ausgehend von der Nicht-Spezifität des phonologischen Systems während der ersten Lebensmonate den 6. Monat als Ende des simultanen Erstspracherwerbs (vgl. Kap. 2.2.4.1, speziell S. 62 und Fußnote 67 bzw. Kauschke 2007, S. 13). Angesichts von „Mobilität als Schlüsselbegriff der Modernisierung [...], das die Individuen praktisch zur Mobilität verpflichtet“ (Hesse/Scheiner 2007: 140) und eingedenk der daraus resultierenden multilokalen¹⁸⁰ Familienkonstellationen¹⁸¹ mit Phasen prä- und postnataler Abwesenheiten eines der beiden Elternteile erscheint es hier jedoch speziell mit Blick auf das Terrain einer Grenzregion sinnvoll, das Konzept des “bilingualen Erstspracherwerbs” (Köppe 1997: 5) bzw. der *bilingual first language acquisition* (BFLA) nach Meisel (1989: 20)¹⁸² auf die gesamte Phase der sich herausbildenden Sprechfähigkeit (Stichwort: Sprechenlernen) (vgl. Kap. 2.5.2) auszudehnen. Die Tatsache, dass diese Entwicklungsetappe von Forschern wie Kail/Fayol (2003) als *langage en émergence* bezeichnet wird – sie umfasst den gesamten Verlauf von der vorsprachlichen Phase über die Lallphase, die Phase der Einwort-Sätze bis hin zu den Zwei- und Mehrwortsätzen (vgl. Kap. 2.2.4) – rechtfertigt aus Sicht der Autorin die Entscheidung, hier noch eine maximale Offenheit und Prägbarkeit gegenüber verschiedenen Sprachsystemen zu supponieren. Wann genau diese Zeit des *langage en émergence* jedoch enden soll, ist damit noch nicht entschieden.

Mit Dewaele (2015b: 6) könnte man argumentieren, dass der doppelte Erstspracherwerb bereits vor dem zweiten Lebensjahr, d.h. vor Einsetzen der nunmehr auch gegenüber

2006, Meisel 2008) und übernimmt als Zeitfenster für das Einsetzen der Aneignung einer zweiten Sprache den Korridor 2-7 Jahr

¹⁸⁰ Der Begriff wird der “multilokalen Familie” wird mit Schneider/Lemmer/Ruckdeschel (2002: 29) aus dem Sammelband von Bertram (1991) übernommen. Für aktuelle Publikationen zu dem Thema s. beispielsweise auch Schier (2016), Richter-Petersen (2016) sowie den Grundlagenbericht von Stutz/Bischof (2018) für die Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

¹⁸¹ Unter dem Begriff der multilokalen Familienkonstellationen subsummiert die Autorin hier die mindestens 60 Nächte im Jahr auswärts übernachtenden *overnighters* nach Viry et al. (2010: 157) sowie mit Schneider/Limmer/Ruckdeschel (2002: 26) die *Shuttles* (Wochenendpendler), die LATs (*living apart together*) mit Kind sowie die *Varimobilen*, die sich über „variiende Mobilitätsanforderungen mit wiederkehrenden längeren Abwesenheiten vom Wohnort“ (ebd.) definieren.

¹⁸² Auch Heredia-Deprez (1977: 110) spricht in diesem Sinne von „de vrais bilingues au sens stricte du terme, c'est-à-dire pouvant être considérés **comme ayant deux langues maternelles** [eig. Fettdruck; É.F.]“.

Fremden interaktional kompetenten Zwei- und Mehrwortphase (vgl. Kap. 2.2.4.4) begonnen haben muss, damit es sich noch um *early bilinguals* im Sinne der **simultanen frühen Kindheitsbilingualität** handelt. Kail/Fayol (2000, 2003) hingegen sehen – vielleicht durch die Logik des französischen Betreuungssystems inspiriert¹⁸³, vielleicht aufgrund sprachsystembedingt späterer Chronologien französischer Kinder (im Vergleich zu englischsprachigen Kindern)¹⁸⁴ – das 3. Lebensjahr als einschneidenden Wendepunkt¹⁸⁵. Mit Koehn/Müller (1990: 49) wiederum könnte als salomonische Lösung ein Zeitfenster zwischen dem 2. und 4. Lebensjahr als Endpunkt der **simultanen frühen Kindheitsbilingualität** und Übergang zur **sukzessiven frühen Kindheitsbilingualität** angesetzt werden – jeweils in Abhängigkeit von der bereits erreichten Sprachkompetenz in der ersten Sprache. Mrad/Maatouk (2018: 88) setzen das Ende des simultanen Spracherwerbs aus musikologisch/phonetisch-phonologischer Sicht auf das 3, spätestens 4. Lebensjahr, während andere Forscher noch Spielraum bis zum Ende des 4. Lebensjahrs sehen (Grosjean 2010: 178).

Für die weitere Analyse bedeutet die Festsetzung der Altersgrenze, dass schon hier, im Theorieteil darüber entschieden wird, welche Krippen überhaupt eine simultane frühe Kindheitsbilingualität anbieten können und welche nicht. Wählt man nun die von Carbajal (2018) festgesetzte Frist von 6 Monaten für die Anbahnung einer simultanen frühen Kindheitsbilingualität i.e.Sinn – was hier im Sinne einer Arbeitsdefinition geschehen soll –, wären die auf französischem Boden geführten Krippen die einzigen Einrichtungen, die einem monolingualen Kind noch ein Hineinwachsen in eine simultane Bilingualität anbieten könnten, da dort Babys bereits ab 10 Wochen aufgenommen werden. Alle Einrichtungen, die dieses Kriterium nicht erfüllen, könnten dann nur noch als Wegbereiter einer sukzessiven frühen Kindheitsbilingualität fungieren – mit allen für den doppelten Spracherwerb zu erwartenden Effekten und Herausforderungen. Welche Erwartungen nun aber jenseits der konkret zu leistenden Bilingualität an die Struktur von den Eltern herangetragen werden, welche Selbsterwartungen die dort arbeitenden Fachkräfte und Leitungen vertreten und welche

¹⁸³ Ein französisches Kind kann mit zweieinhalb Jahren bereits in die *toute petite section* (TPS) der *école maternelle* wechseln bzw. ab dem 3. Lebensjahr dann ganz regulär in die *petite section*.

¹⁸⁴ Zum früheren oder späteren Erreichen bestimmter sprachlicher Teilkompetenzen als Konsequenz sprachsystembedingter Besonderheiten verschiedener Sprachen s. auch S. 43 und S. 52-53.

¹⁸⁵ Diese Grenze entspricht auch der Abgrenzung von *primärem* und *sekundärem Zweitspracherwerb* bei Apeltauer (1997: 11), der – vom Autor zugegebenermaßen willkürlich gesetzten – Grenze zwischen *simultaneous* und *successive bilingualism* bei McLaughlin (1987: 73) oder dem Kriterium für *early bilingualism* bei Rämä et al. (2018: 40). Meisel (2016: §26-28) legt den doppelten Erstspracherwerb ebenfalls auf die ersten drei Lebensjahre fest ($2L1 \leq 3$), spricht danach vom kindlichen Zweitspracherwerb (*acquisition enfant de la langue seconde*) ab dem 4. Lebensjahr ($cL2 \geq 4$) und sieht die Grenze zum erwachsenen Zweitspracherwerb bei 8 Jahren. ($aL2 \geq 8$). Luk/De Sa/Bialystok (2011: 589) setzen diesem Kriterium des Erwerbsalters das Alter der beginnenden aktiven Nutzung beider Sprachen gegenüber. Da im Fall einer institutionellen zweisprachigen Krippe entweder von Geburt an oder durch Umzug emergent zweisprachige Kinder betreut werden oder familiär einsprachige Kinder im Rahmen der frühkindlichen Betreuung an die Option einer emergenten Bilingualität herangeführt werden, fallen beide Definitionskriterium im hier untersuchten Feld zusammen.

Hoffnungen sie schließlich bei den Eltern schüren, wird dementsprechend für das Verstehen der einzelnen Strukturen sowie der dort zu beobachtenden Vermittlungsstrategien und Aneignungsprozesse von zentraler Bedeutung sein. Denn eine Einrichtung, die sich in der Kontinuität zweisprachiger Familien sieht und dem Ideal der simultanen frühen Kindheitsbilingualität verschreibt, wird Kinder, die familiär monolingual in der dominanten Umgebungssprache sozialisiert werden, immer negativer in ihren Spracherwerbsbemühungen und -fortschritten bewerten als Strukturen, die lediglich ein Tor zur emergenten Bilingualität öffnen wollen, ohne sich darum zu sorgen, ob und in welchem Maße dieses Angebot von den einzelnen Kindern am Ende angenommen und umgesetzt wird. Auch die Bewertung des Eintrittsalters des Kindes in die zweisprachige Einrichtung wird je nach Schwerpunktsetzung und Selbstverständnis der Struktur variieren. So wird im Fall einer angestrebten simultanen frühen Kindheitsbilingualität immer die frühestmögliche Transition favorisiert werden und abweichende Entscheidungen tendenziell kritisch beurteilt werden, da sie (zumindest beim familiär monolingualen Kind) dem pädagogischen Konzept schaden könnten. Als Quelle für vielfältige Spannungen zwischen den Eltern, Fachkräften und Leitungen verschiedener Sprach-Kulturgemeinschaften mit ihren auch individuellen Vorstellungen von der emergenten Bilingualität werden diese Faktoren für die empirische Analyse im Hinterkopf zu behalten sein.

Kindheitsbilingualität – adoleszente Bilingualität – erwachsene Bilingualität

Hinsichtlich des Endpunktes der **kindlichen Bilingualität** (*childhood bilinguality*) soll schließlich mit Hamers/Blanc (2000: 26, Tabelle 2.1) die Altersangabe von 10/11 Jahren übernommen werden. Hieran würden sich dann noch im zeitlichen Verlauf die **adoleszente Bilingualität** (11.-17. Lebensjahr) und schließlich die **erwachsene Bilingualität** (ab dem 17./18. Lebensjahr) anschließen (Hamers/Blanc 2000: 26, Tabelle 2.1). Diese Typen sind mit Blick auf die betreute Klientel völlig irrelevant, sie werden hier jedoch für die Charakterisierung der Fachkräfte als mögliche Einflussgröße aufgenommen, da das Projekt "deutsch-französische Krippe" nicht festlegt, wie sich zweisprachige Krippen, die in der Regel auch das Hineinwachsen in zwei Kulturen propagieren, auf Ebene des Personals zu bilingualen Fachkräften positionieren (vgl. Feig 2020b: 62-64 zur *politique des ressources humaines*). Eine Bevorzugung lebender bilingualer Modelle ist hier theoretisch ebenso denkbar wie eine ideologisch begründete Angst vor dem "Mischwesen" (vgl. Huber 2005), das keine der beiden Sprach-Kulturen in der gewünschten "Reinheit" vertreten kann¹⁸⁶.

¹⁸⁶ Diese Position kann sich dabei sogar auf Lev Vygotsky stützen, da dieser – im Wortlaut von Held (2009: 126) – stets betonte, dass „Kinder [...] für ihre Sprachentwicklung von Anfang an eine ideale bzw. finale Sprache als Bezugspunkt (Vygotsky 1994: 348ff) [benötigen]“. Zur Frage der Legitimität des nicht-muttersprachlich sozialisierten Sprachlehrers s. auch Dervin/Badrinathan (2015) sowie im Besonderen Bento (2011). (1994)

2.5.1.4 Kompetenzbasierte Typen von Bilingualität

Bilingualität auf der Grundlage von Sprachkompetenz zu definieren, also jener Fähigkeit, sich unter Benutzung sprachlicher Einheiten und Regeln zweier Bezugssysteme mit anderen Benutzern ebendieser Bezugssysteme erfolgreich verständigen zu können, ist zunächst von Grund auf logisch und sinnvoll (Fishman 1967: 34; vgl. die Synopse bei Grosjean 1993: 14). Die Regelmäßigkeit der Benutzung, wie sie von Grosjean (1993: 14) zum Definitionskriterium erhoben wird („dans la vie de tous les jours“)¹⁸⁷, erleichtert dabei auf jeden Fall die Zuweisung des Attributes „zweisprachig“ zu einem Sprecher (Massa et al. 2016: 127; vgl. beispielsweise auch Pavlenko 2005: 6). Auch der Wunsch, auf Grundlage unterschiedlicher kommunikativer Reichweiten in den beiden Sprachsystemen verschiedene Grade von Bilingualität zu unterscheiden¹⁸⁸, ergibt mit Blick auf adressatengerechtes Kommunizieren und zielgruppengerechte Sprachlernangebote grundsätzlich Sinn. Dennoch sind die traditionellen kompetenzbasierten Typologierungsversuche aufgrund ihrer impliziten Werturteile mit Vorsicht zu betrachten und hinsichtlich ihrer Erklärungskraft vor einem ungefilterten Einsatz in dieser Arbeit zu überprüfen.

Für das Konzept der individuellen Zweisprachigkeit (*Bilingualität*; engl.: *bilingualism*) darf zunächst konstatiert werden, dass es innerhalb fast eines Jahrhunderts eine beachtliche Wandlung vollzogen hat. Erhob noch Bloomfield (1935: 56) den der Norm der Einsprachigkeit verbundenen Anspruch an Bilingualität, dass es sich hierbei um eine „native-like control of two languages“¹⁸⁹ handeln müsse¹⁹⁰, so überwiegen mittlerweile funktionsbasierte Interpretationen im Sinne einer „ability“¹⁹¹ to use more than one language“ (Butler 2012: 110). Der Fokus bei der eigenen Beschäftigung mit früher individueller Zweisprachigkeit soll damit auf dem Aspekt der Sprachverwendung bzw. der Anbahnung einer solchen als Sprechhandlungskompetenz liegen, ohne eine – im Übrigen auch bei erstsprachlich einsprachigen Sprechern nie

¹⁸⁷ Vgl. die Definition bei Weinreich (1979: 1), der Zweisprachigkeit auf Ebene des Individuums als Praxis eines abwechselnden Gebrauches beider Sprachen – „[t]he practice of alternately using two languages“ – definiert.

¹⁸⁸ Der Vorschlag, von Bilingualitätsgraden (im Original: *degree of bilingualism*) zu sprechen, um das verkürzte Paradigma um die Opposition zwischen ausgewogener/symmetrischer (*balanced*) Bilingualität und unausgewogener/asymmetrischer (*dominant*) Bilingualität zu vermeiden, ist nicht neu, sondern wird von Macnamara (1967: 59) übernommen.

¹⁸⁹ Auch Anfang des 21. Jahrhunderts sprechen noch ForscherInnen wie z.B. Toribio Almeida (2001: 215) von einer „native-like ability in two languages“ und Grosjean (2010: 19) erinnert an die Wirkmacht der Definition der kanadischen Autorin Nancy Houston, deren Position zum Bilinguismus er folgendermaßen resümiert: „true bilinguals are those who learn to master two languages in early childhood and who can move back and forth between them smoothly and effortlessly“.

¹⁹⁰ In französischen Publikationen findet man hierfür auch den Terminus des *locuteur équilibré* (Heredia-Deprez 1977: 115), Gajo et Berthoud (2008: 6) sprechen davon, dass doppelte Erstsprachenlerner häufig von zwei parallelen Monolinguismen (*deux monolinguismes en parallèle*) sprächen. Im Englischen wird der Typus des perfekt zweisprachigen Sprechers auch *ambilingual* (Dewaele 2011: 25; Tarni 2019: 230) genannt. Zum Fortbestand dieser Haltung auch im 21. Jahrhundert schreibt De Houwer (2006: 29): „L'enfant bilingue est souvent comparé à l'enfant monolingue; et pour que le bilinguisme soit jugé acceptable, sa maîtrise linguistique doit être au moins aussi développée que celle du monolingue, dans chacune de ses langues.“

¹⁹¹ Bensekhar-Bennabi (2010: 56) sprechen hier von einem „psychologischen Zustand der Zugänglichkeit zu zwei sprachlichen Codes“ (*état psychologique d'accessibilité à deux codes linguistiques*).

vorgenommene – Bewertung der Fehlerfreiheit¹⁹² bzw. des Ausdrucksreichtums¹⁹³ der getätigten Äußerungen zum Kriterium der Kategorisierung als “zweisprachig” erheben zu wollen (1980, S. 353). Bilingualität wird damit in partieller Anlehnung an Hamers/Blanc (2000: 25) als vielschichtiges Phänomen begriffen, für dessen verschiedene Ausprägungen die wissenschaftliche Literatur eine Reihe von Etiketten bereithält.

Mit Blick auf die altersbasierte Charakterisierung bauen viele Werke über die frühkindliche Bilingualität heutzutage auf der Erkenntnis auf, dass ein Kind, das ab Geburt in seinem Umfeld zwei Sprachen hört, diese aller Wahrscheinlichkeit nach auch erlernen wird (beispielsweise Hélot 2013: 47)¹⁹⁴. Diese in der Regel auch tatsächlich zutreffende Beobachtung wird dabei jedoch nicht wie bei Hélot (2013: 49) in Bezug zur Quantität des sprachlichen Inputs gesetzt, sondern oft unreflektiert mit dem Erlangen doppelt muttersprachlicher Kompetenz gleichgesetzt (Bavoux et al. 2008: 23)¹⁹⁵, und als Garant einer grundsätzlich natürlichen (Ikonomu 2015: 38; vgl. Joseph 2013: 43)¹⁹⁶, harmonischen¹⁹⁷ (Nocus et al. 2018: 359) bzw. ausgewogenen¹⁹⁸ Bilingualität gesehen, die manchmal sogar als “wahre” oder “eigentliche” Bilingualität jeder anderen Form der Zweisprachigkeit überlegen zu sein scheint (Grosjean 2015: 7; Heredia-Deprez 1977: 109–110)¹⁹⁹. Gestört wird dieser perfekte doppelte

¹⁹² So gilt mit Schmid (2013: 1) : „Even mature, monolingual native speakers will usually not perform according to the ‘target standard’ one hundred percent of the time. In free spoken data, there are slips of the tongue, grammatical errors, variance in pronunciation and so on.“

¹⁹³ Diese wird im Übrigen auch bei einsprachigen Sprechern nie erreicht, bedenkt man mit List (2007: 9), dass man „Sprachen nie zu Ende [beherrscht], auch die eigene nicht“. Vgl. hierzu auch Otheguy/Otto (1980: 353).

¹⁹⁴ Konkret schreibt die Autorin: „[I]l est tout à fait naturel qu’un jeune enfant exposé à deux langues dans son environnement devienne bilingue“ (Hélot 2013: 47).

¹⁹⁵ Man beachte hier die puristischen Kritiken der Eltern zu den grammatischen und in der Schriftsprache festzustellenden “Defiziten” ihrer mit OPOL zweisprachig gewordenen Kinder bei Ikonomu (2015: 199–201). Auch List (2007) erinnert mit Blick auf die Werke von Forschern wie Fantini (1985), Kielhöfer/Jonekeit (1983) oder Saunders (1983) daran, dass diese den Forschungsdiskurs um frühkindliche Bilingualität lange Zeit prägenden Untersuchungen stets „den Idealtypus elitärer Bilingualität“ (List 2007: 7) behandelt haben. Die Ergebnisse einer Bilingualität, die von „Eltern mit sprachwissenschaftlicher oder psychologischer Expertise“ bewusst und extrem fehlersensibel auf die einzelsprachliche Bezugsnorm hin konstruiert wurde, sind daher nicht als allgemeingültig zu betrachten, sondern vielmehr dazu geeignet, jede Form der weniger “perfekten” Zweisprachenbeherrschung implizit zu diskreditieren (List 2007: 9).

¹⁹⁶ Der Grundstein dieser Annahme wurde schon von Ronjat (1913: 3) gelegt, als dieser über das in einem zweisprachigen Haushalt aufwachsende Kind schrieb, „[que] quand il commencera à parler, il parlera deux langues **sans s’en douter et sans avoir fait aucun effort spécial** pour les apprendre [eig. Fettdruck; É.F.]“. Vgl. Geiger-Jaillet (2016: 91).

¹⁹⁷ Hiermit sei die Idee einer weitgehenden Konfliktfreiheit bzw. das gleichberechtigte Nebeneinander der beiden Sprachen im individuellen Umfeld des bilingual aufwachsenden Kindes gemeint (Comorera 2000: 277; De Houwer 2015: 170) und nicht das Konzept des politisch belegten "*bilingüismo harmónico*" (harmonischen Bilinguismus), der in Galicien geprägt wurde (Sinner 2001: 125). Auf die Frage nach der Möglichkeit einer psychoaffektiven Spannungsfreiheit im bilingualen Erwerbsprozess für den (jungen) Sprecher wird genauer in Kap. 2.6.1. eingegangen. Zu möglichen innerfamiliären Spannungsherden s. auch De Houwer (2015: 172).

¹⁹⁸ Hélot (2013: 49) spricht in diesem Kontext von „bilinguisme équilibré ou harmonieux“, will dabei jedoch den Fokus auf der vom Individuum selbst wahrgenommenen Konfliktfreiheit oder Konfliktivität des Nebeneinanders seiner beiden Sprachen gelegt wissen. Hier handelt es sich folglich nicht um eine Lernzielvorgabe, sondern um die Analyse einer Mediatorvariable für den Zweisprachenerwerb.

¹⁹⁹ So sprechen auch zwei der 16- bis 18-jährigen Deutsch-Französisch-Lerner, die Stratilaki (2006: 5, SB-A und SB-B) interviewt hat, davon, *vrai bilingues* zu sein und führen als Definitionskriterium die *maîtrise*, also die Beherrschung beider Sprachen ins Feld. Dieselben internalisierten Ansprüche an die eigene Bilingualität dokumentiert Nantes (2011: 30–31) in ihrem Korpus, das u.a. die Interviews zweisprachiger in Grenoble lebender Schüler mit dem Sprachenpaar Französisch/L_x umfasst.

Erwerbsprozess häufig erst, wenn durch das Verlassen des „nid familial“ (Geiger-Jaillet 2016: 89) die Umgebungs- und Schulsprache dominant wird und die Nichtumgebungssprache zurückdrängt²⁰⁰: Es kommt zu einem „développement bilingue non harmonieux“ – ein Verlauf, der im Übrigen auch im Inneren einer Familie entstehen kann, wie De Houwer (2006: 37, 2015: 171) zeigt, und entsprechend gravierende soziale und psychologische Folgen für den Sprecher zeitigen kann (De Houwer 2006: 38).

Liegt also nicht schon in den ersten Jahren des Spracherwerbs die gewollte oder ungewollte Priorisierung einer Sprache vor, so kann auch der von Geburt an **ausgeglichen zweisprachige** Sprecher (*bilingue équilibré*) (Geiger-Jaillet 2016: 92), bei dem sich zwei sprachliche Repertoires äquivalenter²⁰¹ Funktionalität ausgebildet haben (**additive Bilingualität**, frz. *bilinguisme additive*) (Geiger-Jaillet 2005a: 31; Pavlenko 2005: 8), leicht in die Gefahr geraten²⁰², eine **dominante Bilingualität** auszuprägen, d.h. zu einem Sprecher mit einer **starken** (*langue dominante*) und einer **schwachen Sprache** (*langue dominée*) zu „verkommen“ (De Houwer 2006: 38; Geiger-Jaillet 2005a: 19). Die hier anklingenden Spannungen zwischen Umgebungssprache und Familiensprache (De Houwer 2006: 36–37) sowie die fortwährenden seitens der Kinder (Pivelin 2013: 16) und Eltern (Geiger-Jaillet 2005a: 23; Pivelin 2013: 21) zu unternehmenden Anstrengungen²⁰³ erklären, warum die Form der dominanten Bilingualität die verbreitetste darstellt (Geiger-Jaillet 2005a: 19). Bei entsprechend negativen Einstellungen gegenüber der Familiensprache seitens Familienmitgliedern, Freunden, Bekannten, aber auch seitens der Erzieher, Lehrer oder der Gesellschaft als Ganzes (Nicoladis/Montanari 2016: 37) – wie dies im Fall der Migrantensprachen (Bensekhar-Bennabi 2010: 56) oder früheren *patois* (Weinreich 1979: VII–VIII) durch Zuweisung eines geringeren Sozialprestiges durch die Mehrheitsgesellschaft ausgelöst wird – kann die bereits in der Defensive stehende Sprache sogar zugunsten der stärkeren Umgebungssprache weitgehend verkümmern (Geiger-Jaillet 2005a: 27,32). In diesem Fall spricht man von einer **subtraktiven Bilingualität** (frz. *bilinguisme soustractif*)²⁰⁴ (Nocus et al. 2018: 358–359). Führen die bestehenden sozioökonomischen Vorurteile im Umfeld einer Familie mit minoritärer

²⁰⁰ So fragt sich auch die finnische Forscherin Pivelin (2013: 1), ob ihr in Finnland mit einer finnischsprachigen Mutter und einem französischsprachigen Vater aufwachsender Sohn überhaupt wirklich zweisprachig werden kann („s’il peut vraiment devenir bilingue“).

²⁰¹ Ausgehend von De Houwers (2006: 37) Terminologie einer *maîtrise dissymétrique* könnte hier auch von einer *symmetrischen* Auslastung beider Sprachen gesprochen werden.

²⁰² Diesen Gedanken, der besonders die Ratgeberliteratur für Eltern prägt, resümiert auch Geiger-Jaillet (2016: 91) wenn sie schreibt: „Les guides actuels attirent tous l’attention sur le fait que le bilinguisme individuel **risque toujours d’être déséquilibré**, parce que les situations vécues et les expériences à faire ne sont pas symétriquement réparties sur les deux langues [Kursivierung i.Orig.; eig. Fettdruck; É.F.]“

²⁰³ Zu diesem nur selten elternseitig vorab berücksichtigten Aspekt s. auch King/Fogler (2006: 707). Rosque (2011: 251) spricht hier von der Notwendigkeit einer *surcompensation*.

²⁰⁴ Die französischen Varianten *bilinguisme additif* und *bilinguisme soustractif* stammen ebenso wie die deutsche Terminologie von dem von Lambert (1975: 25) geprägten Begriffspaar *additive* vs. *subtractive bilingualism* ab. Für die gesamte dahinterliegende Theorie zur Interdependenz von Psychologie, sozialen Repräsentationen und Spracherwerb s. ebd. sowie Landry/Allard (Landry/Allard 1992: 224–226).

Familiensprache sogar dazu, dass keine der beiden Sprachen (weder Familiensprache noch Umgebungssprache) korrekt erlernt wird, sprechen Forscher von *sémi-linguisme* (Geiger-Jaillet 2005a: 22)²⁰⁵.

Diese Rhetorik zeigt, in welchem Maße hier Bilingualität – als bewusster Gegenentwurf zur jahrhundertlang gültigen Doktrin der Monolingualität²⁰⁶ – als kultureller Schatz²⁰⁷, als soziales Kapital²⁰⁸ nach Bourdieu (1993: 118), als Ressource (King/Fogle 2006: 695), als Garant höherer kognitiver Leistungen²⁰⁹, als Wert an sich und als Kern einer Identität begriffen wird, die nun ihrerseits Gefahr läuft, die doktrinären Züge des Monolinguisms zu übernehmen²¹⁰, indem sie umgekehrt dem monolingualen Sprecher deutlich geringere mentale Kapazitäten zuschreibt (für eine Aufzählung positiver Effekte des Bilinguismus s. beispielsweise Grosjean 2010: 99–100), gleichzeitig aber auch jeden zweisprachigen Sprecher disqualifiziert, der nicht in jeder seiner Sprachen die maximale Einsprachenleistung auf C2-Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) abliefert (vgl. Grosjean 2015: 8). Der entsprechende Mythos der perfekten Zweisprachigkeit (*mythe du bilinguisme parfait*) (Young 2015: 57)²¹¹, der normalerweise dem ab Geburt zweisprachig aufwachsenden Kind vorbehalten ist (Hélot 2013: 48)²¹², ist dabei jedoch nicht nur der engagierten Divulgations- und Ratgeberliteratur für zweisprachige Erziehung entsprungen, er lässt sich – wie im vorangehenden Abschnitt

²⁰⁵ Dieser scheint dabei primär durch die mangelnde orale Erzählkultur (Märchen, Erzählungen etc.) in einer Familie zu entstehen, durch die dem Kind der Reichtum narrativer Texte und damit grundlegende Strukturierungsmuster von Diskursen verloren geht (Dalgalian 2000: 72). Eine solche Abkehr von der Erzählkultur ist allerdings für sozioökonomisch schwache Milieus, in denen alleine die Zeitknappheit der arbeitenden Eltern einer Erzähl- und Buchkultur entgegenwirkt, ebenso zu vermuten wie in Einwandererfamilien.

²⁰⁶ Vgl. hierzu auch die Kritik von Castellotti (2008: 182) an der „< statue du commandeur > natif, supposé parfaitement compétent, donc nécessairement monolingue ou < vrai bilingue >“.

²⁰⁷ King/Fogle (2006: 696) sprechen hier von *language enrichment* als Motiv für die elterliche Bekenntnis zur additiven Bilingualität.

²⁰⁸ Vgl. Bavoux/Prudent/Wharton (2008: 23–24).

²⁰⁹ Vgl. Byers-Heinlein/Lev-Williams (2013).

²¹⁰ So warnt beispielsweise Caporal-Ebersold (2018a: 252) mit Blick auf die Sprachvermittlungsstrategie *one person – one language* (OPOL) : „The decision to strictly adopt a language policy such as the ‘one person, one language’ reveals the underlying existence of a ‘persistent monolingual ideology’, which permeates the whole French society and the French education system.“ und auch Kihlstedt (2013: 107–108) setzt sich kritisch mit dem Artefakt der „ausgeglichenen“ Bilingualität auseinander, wenn sie schreibt: „Un bilingue n’utilise jamais ses deux langues exactement avec la même fréquence, ni dans les mêmes circonstances, ni pour les mêmes besoins. S’il pouvait utiliser l’une de ses langues dans toutes les circonstances de sa vie quotidienne et avec tous ses interlocuteurs potentiels, il cesserait d’être bilingue, car il n’en aurait plus besoin [...] [(Jisa 1999: 12)]. Le bilinguisme naît d’un besoin communicatif“.

²¹¹ et Geiger-Jaillet (2016: 98) nous rappelle l’effet nocif de cette « attente de perfection » sur le jeune locuteur bilingue « qu’il a peut-être du mal à supporter » (ibid.).

²¹² C’est, sans doute par excellence “[l]a famille bilingue [qui] est dans l’heureuse situation d’installer un bilinguisme simultané chez le jeune enfant » (Geiger-Jaillet 2005a: 37). Néanmoins, il faut se rappeler avec Köpke (2004: 6) la complexité des processus déterminant le devenir bilingue : « Despite the absence of broad empirical evidence, it appears nevertheless very likely that a child who is not acquiring language in the first years will have difficulties in attaining mature linguistic competence later on. [...] A biologically constrained CP [scil.: *critical phase*], it is argued, would imply that there is some critical age after which the ability to learn a language (or specific aspects of it) suddenly and permanently changes. This would result in (a) a marked decline with respect to ultimate attainment after this age, and (b) absence of further age effects once the CP is over. This, however, is not the case. ». De plus, il faut considérer avec Pallier et Argenti (2002: 17) « qu’une seconde langue très bien maîtrisée, même si elle a été acquise tardivement, active les mêmes aires que L1 », bien que cette conclusion doive « être tempérée par le fait que la technique employée, le PET, ne permet d’examiner les résultats Individuel (sic). Le moyennage inhérent aux analyses statistiques pourrait avoir fait disparaître des différences entre L1 et L2 intra-individus (sic). »

deutlich wurde – auch in der wissenschaftlichen Literatur wiederfinden²¹³. Dies ist besonders kritisch zu beurteilen, da durch das von Blanchet (2012: 78) beschriebene Kontinuum zwischen Glauben und Wissen jederzeit die Gefahr besteht, dass aus relativen, vorsichtigen und diskutierbaren wissenschaftlichen Erkenntnissen im Handumdrehen universelle, allgemeingültige und unanfechtbare Glaubenssätze entstehen, die im Namen der Wissenschaft verteidigt werden.

Reflektiert man die entsprechenden Konzepte der Ausgewogenheit bzw. Ambilingualität daher vor dem Hintergrund der Einsicht, die selbst von Geburt an bi-plurilingual aufwachsende Sprecher formuliert haben und die besagt, dass ihre Sprachen in vielen Situationen eben keine funktional-emotionale Äquivalenz aufweisen, so erscheint zumindest das Konzept der ausgewogenen Bilingualität eine Chimäre, die aufgrund ihrer ideologischen Konnotation nicht weitergeführt werden soll (vgl. Paradowski/Bator 2018: 650). Denn es gilt beispielsweise mit Edwards (2003: 37) zu bedenken, dass zwar manche der in dieser Arbeit als *bilingual natives* (*bilingues natifs*) bezeichneten Sprecher eine so tiefe Verwurzelung in beiden Sprachen ausbilden, dass sie metaphorisch in zwei Sprachen zuhause sind, andere Sprecher vergleichbarer Spracherwerbsverläufe jedoch eine derart enge Verwobenheit zwischen beiden Systemen entwickeln, dass ihnen de facto eine nur ihnen eignende Hybridvarietät (Ideolekt) mit Elementen beider Systeme zur sprachlichen „Heimat“ wird²¹⁴. Gerade der zuletzt genannte Fall bilingualer Identität kann erklären, warum bilinguale Sprecher – selbst Geschwister derselben Familie – nur schwer miteinander vergleichbar sind.

So kann hinsichtlich des Versuchs einer kompetenzbasierten Typologisierung von Bilingualität festgehalten werden, dass immer ein Nebeneinander von situativ, thematisch, adressatenbezogen und affektiv gesteuerten Versprachlichungspräferenzen vorliegen wird (vgl. Dewaele 2011: 26)²¹⁵. Grosjean (2010: 21) geht sogar noch weiter und betont die gänzlich fehlende Notwendigkeit einer ausgeglichenen Sprachkompetenz, wenn er schreibt:

[M]ost bilinguals use their languages for different purposes, in different situations, with different people. They simply do not need to be equally competent in all their languages. The level of

²¹³ Beispielsweise Titone (1974: 11).

²¹⁴ „There are some cases, that is, where bilingual or multilingual capacities, linked to their several cultural bases, develop so early and so deeply that a primary allegiance is hard to discover. There are generally two ways to consider the situations of those whose bilingualism begins at the parental knees. The first is simply that two or more base camps are home simultaneously; the second is that one primary home indeed exists, but it is constructed – in a manner unique to the individual – from materials taken from the several sources.“ (Edwards 2003: 37)

²¹⁵ Geiger-Jaillet (2005a: 23) verweist hier u.a. auf die Bevorzugung einer Sprache für den Humor, das Spiel oder den Ausdruck von Emotionen. In Erweiterung dieser Feststellung lässt sich jedoch mit Dewaele (2000: 2–4) auf der Grundlage dessen Aufzeichnungen zu seiner eigenen trilingualen Tochter hinzufügen, dass mehrsprachige Kinder verschiedenen Charakteren im Spiel durchaus auch unterschiedliche Sprachen zuweisen können. Diese Beobachtung kann die Autorin mit Blick auf ihre eigene Tochter bestätigen, die ein englischsprachiges Känguru (*Sally*), eine französischsprachige Katze (*Monsieur Jackson*), eine spanischsprachige Puppe aus Kolumbien (*Tomasa*) und einen Stegosaurus (*Rotti* mit [r]) besitzt, dessen Aussprache an das Hamburger Platt angelehnt ist.

fluency they attain in a language (more specifically, in a language skill) will depend on their need for that language and will be domain specific. (Grosjean 2010: 21)

Eine grundsätzliche Gewichtung der Sprachen als Ganzes wird damit immer eine Verzerrung der Realität sein, wie die beiden nachfolgenden Beispiele illustrieren:

Beispiel 1:

Ein französischer oder deutscher Forscher, der in seinem Fachgebiet ausschließlich auf Englisch kommuniziert und publiziert, wird in Englisch fließend argumentieren und all das versprachlichen können, wofür ihm in seiner Erstsprache die Worte fehlen. Umgekehrt kostet ihn unter Umständen die Bewältigung alltäglicher Situationen im menschlichen Miteinander sehr viel mehr Kraft als in seiner L1 oder er kann sogar auf der Ebene der Interaktion gänzlich scheitern.

Beispiel 2:

Als Gegenbeispiel kann man an das bilingual aufwachsende Kind erinnern, das sich in beiden Sprach-Kulturgemeinschaften im Alltag ohne Schwierigkeiten zurechtfindet, allerdings keinen Zugang zur Buch- und Schriftkultur jener Sprache hat, in der es nicht scholarisiert wurde (vgl. Macnamara 1967: 59). Dennoch ist es ein *vrai bilingue*, wie Dalgalian (2000: 18) betont.

Bilingualität ist damit ein sich permanent rekonfigurierendes Kommunikationssystem, bei der der Sprecher immer wieder dazu gezwungen sein wird, die Polyfunktionalität seiner einzelnen Sprachen gegeneinander abzuwägen oder abwägen zu lassen. Die Ergebnisse können dabei in Abhängigkeit von der Tagesform, den rezenten positiven oder negativen Erfahrungen in der einen oder anderen Sprache sowie dem gedachten Bezugspunkt deutlich schwanken.

Denkt man diesen Ansatz weiter und fokalisiert die mit dem Erwerb einer Sprache einhergehende Interaktionskompetenz, also das Können als ausschlaggebendes Kriterium, so könnte eine granularere Analyse der Sprechhandlungsfähigkeit des bilingualen Menschen angeboten werden. Konkret werden hierfür die Termini der **Omnipotenz**, **Pluripotenz** und **Multipotenz** aus der Zellbiologie entlehnt, um festzustellen, welchen gefühlten und/oder von außen wahrgenommenen Handlungsspielraum ein Individuum in der jeweiligen Sprache besitzt:

Ein Sprecher ist dabei in der Sprache L_x *omnipotent*, wenn er allen Situationen autonom und vollständig gewachsen ist. Er ist *pluripotent*, wenn er diese umfassende Handlungsfähigkeit unter gelegentlichem Rückgriff auf Hilfsmittel oder gegebenenfalls mit Hilfe der Interaktionspartner erreichen kann, und er würde als *multipotent* kategorisiert werden, wenn er immerhin eine ganze Reihe wichtiger Situationen – wenn auch nicht alle – in dieser Sprache erfolgreich bewältigen kann.

Mithilfe einer solchen Klassifizierung könnte die Bilingualität eines Menschen vom (sehr seltenen Fall) des biomnipotenten Sprechers²¹⁶ über den omni-pluripotenten, den bi-pluripotenten bis hin zum omni-multipotenten oder pluri-multipotenten Sprecher variieren und durch Kombination von Selbst- und Fremdeinschätzung zudem für einen gegebenen Zeitpunkt relativ präzise kompetenzbasiert beschrieben werden.

Dies böte gegenüber der defizitorientierten Feststellung einer subtraktiven Bilingualität oder der Dominanz einer der beiden Sprachen den Vorteil, dem Sprecher eine genauere Einschätzung seiner Fähigkeiten zu ermöglichen und beispielsweise auf der Grundlage einer Klassifizierung als "bimultipotent" einen Planungsspielraum zu eröffnen²¹⁷. Denn während das Etikett der subtraktiven Bilingualität den impliziten Vorwurf transportiert, die Sprache der Eltern oder eines Elternteils vernachlässigt, ja gar verraten²¹⁸ zu haben – ein Diskurs, der die bilinguale Identitätsfindung ohnehin sehr stark überschattet –, kann eine Einstufung als bimultipotent dem Sprecher vor Augen führen, welche Kompetenzen er bereits besitzt. Auf dieser Grundlage sowie unter Berücksichtigung seines eigenen Lebensentwurfes kann er dann entscheiden, ob es für ihn wichtiger ist, in einer der beiden Sprachen Pluripotenz oder gar Omnipotenz zu erreichen – diese Entscheidung werden viele Migrationsbilinguale treffen²¹⁹ –, oder ob seine Ressource gerade die doppelte Aushandlungssicherheit werden soll, so dass ein Ausbau zum bipluripotenten Sprecher anzustreben sinnvoller ist. Diese Konstellation findet

²¹⁶ Zur Besonderheit dieser Konstellation vgl. auch Grosjean (1993: 14). Mit Jørgensen (2008: 163) wäre die aus dieser Kompetenz resultierende Sprachverwendung als *double monolingualism norm* zu bezeichnen, wenn der Sprecher dabei auch beide Repertoires sauber getrennt hält, hingegen von einer *integrated bilingualism norm*, wenn er Elemente aus beiden Bezugssysteme in Abhängigkeit von den Kompetenzen, Erwartungen und Toleranzen des Gegenübers nach Bedarf kombiniert.

²¹⁷ Für andere abstrahierende Ansätze s. z.B. Grosjean (2010: 23, Figure 2.1.) oder Macnamara (1967: 59, Figure 1).

²¹⁸ Zu den umgekehrt beim Elternteil mit der nicht weitergegebenen Sprache auftretenden Gefühlen einer Transmissionsverantwortung und -verfichtung bzw. eines Versagens, wenn die Weitergabe der Sprache nicht oder nicht wie gewünscht stattfindet s. auch Deprez-Heredia/Varro (1991: 299).

²¹⁹ Dies gilt genauso für das Kind türkischsprachiger Eltern in Frankreich wie für Kinder deutschsprachiger Eltern in den USA oder Kinder syrischsprachiger Eltern in Deutschland. Gemein ist diesen Konstellationen immer die bewusste Entscheidung der Eltern zugunsten einer "besseren" Zukunftsperspektive in dem neuen Land, wodurch sich die Kinder der Migranten unausgesprochen dazu verpflichtet fühlen, die hierfür auf sich genommenen elterlichen Anstrengungen und Opfer durch den erwünschten sozialen Aufstieg zu honorieren. Kinder der 3. oder 4. Einwanderergeneration unterliegen anderen Spannungen und werden daher nicht unter dem Konzept der Migrantenkinder mitverstanden.

sich häufig bei Kindern, deren Eltern zwei als prestigeträchtig klassifizierte Sprachen sprechen. Das *Empowerment*²²⁰, das aus einer entsprechenden Entscheidungsfindung resultiert, würde bereits das bilinguale Schulkind zum Gestalter seiner eigenen Sprachbiographie mit einem Recht auf Schwerpunktsetzung machen und damit die Lernfortschritte in einen wertschätzenden und motivierenden Kontext setzen. Ein Ausbau der Terminologie für Mehrsprachige ist aufgrund der komponentiellen Analyse der Sprachfähigkeiten problemlos möglich.

Für die Feldstudie liegt der Mehrwert der hier vorgeschlagenen Klassifizierung darin, die institutionelle Zielvorstellung der anzubietenden Form von Bilingualität klarer definieren zu können und eine Einschätzungsgrundlage für die Kompetenzen der Fachkräfte in den besuchten Strukturen zu besitzen. Dass die stärker wertenden Kategorien wie Sprachdominanz, Ausgeglichenheit oder additiver bzw. subtraktiver Zweisprachenerwerb hier dennoch vorgestellt wurden, erklärt sich aus der Geläufigkeit der entsprechenden Konzepte auch im populärwissenschaftlichen Diskurs, der von Fachkräften nicht selten rege rezipiert wird. Nur so wird es der Autorin möglich sein zu verstehen, in welchem Maße der Mythos des ausgeglichenen, also "perfekten" zweisprachigen Sprechers noch immer das Konzept des *native bilingual* kontaminiert und damit einen Erwartungsdruck bei Eltern, Fachkräften und Krippenleitungen erzeugt, der einer dogmatischen Umsetzung des Programms zweisprachiger Krippen Vorschub leisten kann.

2.5.2 Bilingualer Spracherwerb: Sprechen Lernen (Spracherwerb) vs. Sprachenlernen

Ob zwischen Spracherwerb (*acquisition du langage*) und Sprachenlernen (*apprentissage de langues*) (Geiger-Jaillet 2005a: 41) ein ganz grundsätzlicher, qualitativer Unterschied besteht, oder vielmehr von graduellen Nuancen innerhalb des Kontinuums einer auf unterschiedlichen Wegen erwerbbarer Sprechhandlungskompetenz (Ramge 2017: 12) auszugehen ist, wird noch heute partiell diskutiert (s. auch Geiger-Jaillet 2005a: 33-37 zu den verschiedenen Modellen des Spracherwerbs).

2.5.2.1 Qualitative Ähnlichkeiten und Divergenzen zwischen L1- und L2-Aneignung

Grundsätzlich soll in der vorliegenden Arbeit zunächst davon ausgegangen werden, dass der menschliche Säugling einerseits für die Aneignung sprachlicher Einheiten und Strukturen aufgrund neurologisch-sensorisch-motorischer Netzwerkverknüpfungen phylogenetisch prädisponiert und perfekt ausgestattet ist. Dieser Ausgangspunkt ähnelt jenem des Nativismus (Kauschke 2007: 5). Für diese Annahme kann ins Feld geführt werden, dass Säuglinge

²²⁰ Vgl. speziell auch Cummins (1979: 74, 1981, 2001) zum Konzept einer *education for empowerment*.

ungeachtet der Sprache ihrer Eltern ab Geburt jede andere Sprachen der Welt erlernen können, da sie zunächst auch sämtliche Sprachlaute erkennen und akustisch realisieren können (Braun/Stern 2007: 16). Dementsprechend prägt das Erlernen des Japanischen oder einer polynesischen Sprache als Erstsprache die Gehirnplastizität und das Lautverarbeitungsprogramm eines nicht-japanischen oder nicht-polynesischen Säuglings ebenso nachhaltig im Sinne der japanisch-polynesischen linkshemisphärischen Verarbeitung jeglicher Sprachlaute²²¹ wie dies im Fall der umgekehrten Migrationssituation zugunsten einer rechtshemisphärischen Verarbeitung von Vokalen zu beobachten ist (Tsunoda 1982: 142). Erklärt werden kann dies damit, dass die Spezialisierung der linken Hemisphäre für Sprache nicht von Geburt an vorhanden ist, sondern erst im Laufe des zweiten Lebensjahres (ca. 13.-20. Monat) in Abhängigkeit von der Menge des sprachlichen Inputs und vor allem der Wortschatzgröße ausgebildet wird (Szagun 2004: 9).

Andererseits tragen kognitivistische Ansätze wie jener von Piaget (1952, 1975), aber auch der sozial-pragmatische Ansatz nach Bruner (1974)²²² bzw. eine interaktionistische Interpretation des Spracherwerbs (e.g. Klann-Delius 2016) zu Recht der Beobachtung Rechnung, dass erst die menschliche Interaktion und hier gerade auch das aktive Interagieren des Kindes (Kauschke 2007: 13; vgl. auch Trevarthen 2002) zur tatsächlichen Ausformung des Sprachvermögens führt (Kail/Fayol 2003: 1). Als Gelingensbedingungen kann dabei neben der körperlichen Gesundheit des Kindes (Geiger-Jaillet 2005a: 38)²²³ vor allem die Versprachlichung, dialogische Deutung und sinnstiftende Weiterverarbeitung frühester kindlicher Lautproduktionen und gestischer Interaktionsbeiträge (Boundy et al. 2016; Ryan 1974: 199) sowie die „prosodisch überfärbte, zeitlich gedehnte, in der Fachsprache als ‚motherese‘ bezeichnete Sprechweise“ genannt werden. Mit Blick auf die Sprachentwicklung führt diese Besonderheit der an Kleinkinder gerichteten Sprache dazu, dass sich bereits nach 10 Monaten eine Präferenz für die Laute der eigenen Muttersprache verfestigt und noch in den ersten 6 Lebensmonaten problemlos realisierte Laute nicht mehr produziert werden (Braun/Stern 2007: 16). Für deutsch-französische Krippen würde dies bedeuten, dass eine frühe Aufnahme der Kinder – wie sie in Frankreich praktiziert wird – dem Sprachvermittlungsauftrag bei monolingualen Kindern deutlich mehr entgegenkommen würde als die späte Aufnahme ab einem Jahr. Ob dieser Aspekt tatsächlich bewusst genutzt und propagiert wird und ob man dementsprechend im Bereich der *petite enfance* immer von

²²¹ Zur Besonderheit der japanisch-polynesischen Hirnstruktur gehört auch, dass damit Sprache von denselben Gehirnregionen verarbeitet wird wie Tier-, Naturgeräusche oder das menschliche Lachen.

²²² Vgl. hierzu auch den *usage based approach* nach Tomasello (2003, 2008).

²²³ Nex (2011: 18–24) zählt hierzu ein ausreichend ausgereiftes Gehirn, einen gesunden Artikulationsapparat, einen voll funktionalen Seh- und Gehörsinn, den notwendigen kognitiven Entwicklungsstand, soziale Grundkompetenzen sowie ein psycho-sozio-affektives Gleichgewicht.

Spracherwerb, also einer *acquisition de langage* sprechen sollte, stellt daher eine interessante Frage dar, die vor allem im Rahmen der Feldstudie wiederaufzugreifen sein wird.

Für den Gesamtprozess des Aufbaus auditiver, artikulatorischer und affektiv-kognitiver Leistungen als integrierte Bausteine der Sprachkompetenz soll damit ein Emergenzmodell als Synthese beider Erklärungsansätze (Kauschke 2007: 12) gewählt werden, das sowohl die angeborenen Strukturen und Dynamiken berücksichtigt, als auch die benötigten Umweltfaktoren in ihrer Bedeutsamkeit hervorhebt (s. Abbildung 16).

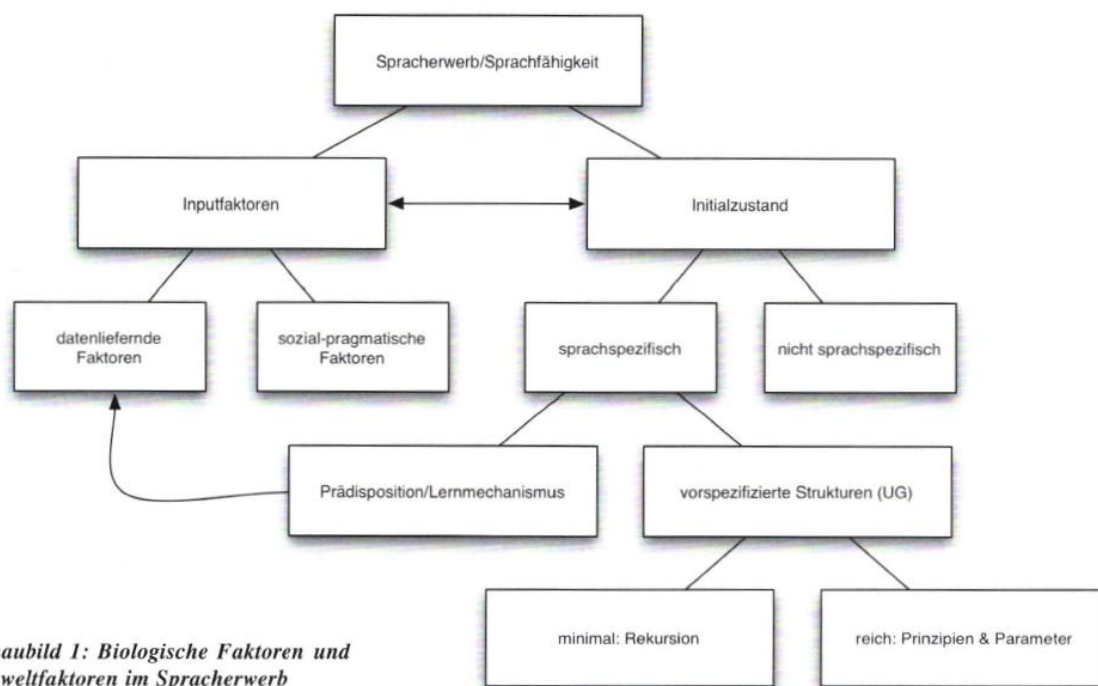


Schaubild 1: Biologische Faktoren und Umweltfaktoren im Spracherwerb

Abbildung 16: Spracherwerbsprozess als dynamische Integration von Inside-out- und Outside-In-Prozessen (Kauschke 2007: 14)

Sprechenlernen oder Spracherwerb (*acquisition du langage*) wäre damit die erstmalige Anlage, Verschaltung und "Inbetriebnahme" eines Netzwerkes zur Verknüpfung der verschiedenen Reizverarbeitungs- und Reizausgabekomponenten, um sprachspezifische Lautketten zu dekodieren, enkodieren und mit den von der Sprachgemeinschaft assoziierten mentalen Konzepten und situativen Regeln zu verknüpfen (Szagun 2004: 10–11). Dabei startet der menschliche Organismus einerseits von einer *tabula rasa*, in der lediglich vorangelegte Pionierneuronen²²⁴ (s. Abbildung 17) den Verknüpfungsaufbau erleichtern und beschleunigen.

²²⁴ „Pionierneuronen sind die ersten Neuronen, die in einer Nervenbahn im sich entwickelnden Nervensystem auswachsen und als Orientierung für die Navigation nachfolgender Axone dienen“ (Güntner 2014: 34). Denn diese müssen sich ihren Weg nicht erst suchen, sondern wachsen direkt entlang der Neuriten der Pionierneuronen bis sie schließlich „durch Zelladhäsionsmoleküle zu Nervenbündel faszikulieren“ (Güntner 2014: 34).

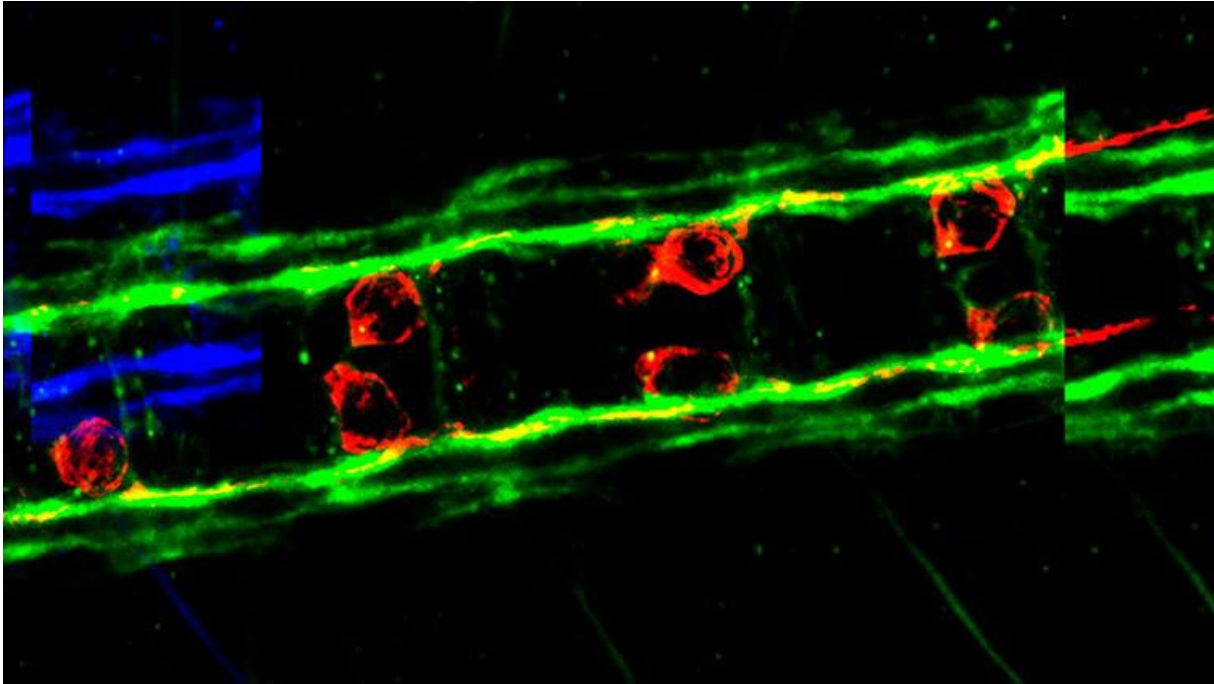


Abbildung 17: Pionierneuronen eines Embryos (von Andrea H. Brand. CC BY-NC)²²⁵

Andererseits wird das Erlernen der wichtigsten Umgebungssprache(n) (L1 bzw. La und L α) durch den Mechanismus des *perceptual narrowing* vereinfacht, da dieser Prozess auf auditiv-artikulatorischer Ebene noch aus einem verhältnismäßig reichen und unspezifischen Repertoire schöpfen kann. Verhältnismäßig deshalb, weil bereits das intrauterine Hören der zukünftigen Muttersprache(n) die Sensitivität gegenüber salienten Merkmalen dieser Sprache(n) (Registertonsprache, Konturtonsprache, Tonakzentsprache etc.) erhöht und produktive Aspekte des kindlichen Schreiens, wie beispielsweise den Tonhöhenverlauf, erkennbar und messbar an den antizipierten Kommunikationspartner anpasst (Prochnow et al. 2019; Wermke et al. 2017, 2018).

Diese qualitativen Voraussetzungen findet das menschliche Hirn bei simultanem Erstspracherwerb für die beiden infrage kommenden Sprachen gleichermaßen vor (s. Kap. 2.5.1.3, S. 145), bei einer zeitversetzten Konfrontation (≥ 10 -12 Monate) mit einer neuen Sprache (L2-Ln) so jedoch nicht mehr. Das nachfolgende Erlernen (*apprentissage*) (Geiger-Jaillet 2005a: 41) weiterer Laut-Symbol-Systeme, also Sprachen, wird dann stattdessen stets eine Erstdekodierung auf Grundlage der bereits etablierten Verarbeitungsmechanismen nach und nach selektiv unterdrücken (van Heuven et al. 2008: 2706) oder durch Aufbau alternativer Verschaltungen erweitern müssen.

²²⁵ <https://www.brainfacts.org/thinking-sensing-and-behaving/brain-development/2018/pioneer-cells-blaze-trails-in-the-young-brain-091818>.

So gibt es erste Hinweise darauf, dass die intuitiv verinnerlichten Sprachmuster und Regeln des Erstsprach(en)erwerbs tendenziell in den Basalganglien abgespeichert werden, während die später bewusst (z.B. im Sprachunterricht) erlernten Regeln der Zweitsprachen eher im präfrontalen Cortex repräsentiert werden (Buchweitz/Prat 2013: 438)²²⁶. Für Parkinsonpatienten mit gestörter Basalganglienfunktion bedeutet dies, dass paradoxerweise ihre L2 länger abrufbereit bleibt als die Erstsprache. Umgekehrt verändert ein kontinuierliches Sprachbad in einer zweiten Sprache selbst bei sukzessiven Zweisprachigen die Ausformung und Vernetzung innerhalb der Basalganglien so stark, dass ein der simultanen frühen Kindheitsbilingualität nahekommender Befund erreicht wird (Pliatsikas et al. 2017: 1785). Dies lässt darauf schließen, dass unterschiedliche Aktivierungsgeschwindigkeiten und Disponibilitäten sprachlicher Strukturen auf divergierende Reizleitungen zurückzuführen sind (vgl. Kap. 2.5.2.2). Eine erhöhte inhibitorische Leistung ist in diesem Zusammenhang mit Sicherheit ein Effekt, der Wirksamkeit entfaltet, da die Strukturen der Erstsprache(n) immer als aktivierbare Alternative ko-präsent sind (Schmid/Köpke 2007). Es muss jedoch mit Bialystok (2017: 237–238) darauf hingewiesen werden, dass frühe Bilingualität auch und gerade die Aufmerksamkeitssteuerung und damit die Fähigkeit zur schnelleren Auflösung von Aktivierungskonflikten beeinflusst bzw. fördert²²⁷. Beide Erklärungsansätze müssen damit zum Verständnis sprachspezifischer Weiterverarbeitungsprogramme bei Zweitspracherwerb herangezogen werden (Byers-Heinlein et al. 2013: 199; Yow/Markman 2011: 567), um unter anderem zu erklären, warum sich bei der Enkodierung von Antworten die Reaktionszeit minimal verlängern kann (van Heuven et al. 2008: 2712; Werker 2012: 51).

Umgekehrt kann auf qualitativer Ebene der L2-Erwerb von der bereits erlernten L1-Grundlage profitieren, da bereits vorhandene Schaltpläne – ähnlich Fertigbauteilen – vom bilingualen Hirn partiell genutzt und – gegebenenfalls nur noch durch Modifikationen ergänzt – in die neuen Verarbeitungsprogramme eingebaut werden können. Hinsichtlich dieses Aspekts würde sich der Erwerb einer Zweitsprache nahtlos an den lebenslang²²⁸ aktiven Spracherwerbsprozess der Erstsprache anschließen, was der Idee eines Kontinuums zwischen Spracherwerb und Sprachenlernen das Wort reden würde.

²²⁶ Meisel (2016: §15) geht daher unter Rückgriff auf die Prinzipien- und Parametertheorie von Chomsky (1981) davon aus, dass lediglich bestimmte Parameter, also variante bzw. parametrisierte Prinzipien, deren Wert einmal zielsprachlich festgelegt wurde, nicht mehr wie beim Erstspracherwerb voll zugänglich sind (z.B. das Phoneminventar). Die grundsätzlichen Spracherwerbsprinzipien hingegen werden als immer wieder reinitialisierbar angesehen.

²²⁷ Zu den Teilkomponenten der exekutiven Funktionen s. auch Fußnote 91. Auch Byers-Heinlein/Fennell/Werker (2013: 199) betonen den Vorteil bilingualer Sprecher (Kinder und Erwachsener) gegenüber Einsprachigen auf dem Gebiet der exekutiven Funktionen, zu denen sie Planung, Inhibition, selektive Aufmerksamkeit und kognitive Flexibilität zählen.

²²⁸ Dieser Prozess ist dabei vornehmlich auf der lexikalisch-semantischen Ebene aktiv, während die Internalisierung phonetisch-phonologischer und grammatischer Regeln als innerhalb einer Sprache relativ geschlossene Systeme ab einem bestimmten Zeitpunkt als abgeschlossen betrachtet werden darf (Geissmann 2011: 19).

2.5.2.2 Quantitative Ähnlichkeiten und Divergenzen zwischen L1- und L2-Aneignung

Auf quantitativer Ebene schließlich lässt sich für den Erstspracherwerb eine Inputintensität postulieren, die so im späteren Leben – speziell im Rahmen institutioneller Sprachvermittlung – nicht mehr repliziert werden kann. Denn selbst wenn bilinguale Einrichtungen mit dem Immersionsprinzip arbeiten und damit die erste Spracherwerbssituation des Menschen als (inter)aktives Lernparadigma (vgl. S. 158) bestmöglich zu rekonstruieren suchen, wird doch dort nie die personenzentrierte Rückmeldungsquote und Reaktivitätsrate erreicht, die in den ersten Lebensmonaten aufgrund der extremen Abhängigkeit des Kindes vom Erwachsenen geliefert wird. Nichtsdestotrotz kann im Fall einer Migration des Sprechers in eine andere Sprach- und Kulturgemeinschaft der quantitative Faktor bei entsprechend langer Expositionszeit auch zugunsten der neuen Umgebungssprache wirksam werden, indem in dieser L2 der Konzept- und Regelaufbau immer weiter vorangetrieben wird, während die ursprüngliche L1 mangels Aktivierung nach und nach an Disponibilität und Verknüpfungssubstanz verliert (Attrition) (Schmid 2011: 3)²²⁹, ohne jedoch spurlos zu verschwinden. So muss mit Schmid/Köpke (2007: 2–4) anhand der Befunde aus der Attritionsforschung sowie unter Hinweis auf die hier vorgestellten Verflechtungen und Reuse-Möglichkeiten von Hirnsubstanz und Reizleitungen für L1 und L2 darauf hingewiesen werden, dass der Transfer zwischen L1 bzw. La/L α und L2-Ln immer reziprok ist, so dass Spuren und Interferenzen der Erstsprache auch bei weitgehendem Erstsprachverlust weiterhin in der sprachlichen Aktivität fortbestehen.

2.5.2.3 Konsequenzen für das pädagogische Konzept “frühe Zweisprachigkeit”

Erstsprach(en)erwerb (*acquisition du langage*) und Zweitsprachenlernen (*apprentissage d'une langue*) teilen damit abgesehen von den Ausgangsvoraussetzungen alle weiteren neuronalen und interaktionistischen Mechanismen (vgl. Byers-Heinlein et al. 2013: 198), so dass eine gegenseitige Befruchtung und Kompatibilität der Strategien frühkindlicher Sprachförderung sowie des frühen institutionellen Bilinguismus hier als nachgewiesen angenommen werden darf.

Hinsichtlich der postulierten Opposition zwischen dem als implizit (Hulstijn 2005: 129) bzw. intuitiv und mimetisch bezeichneten Erstsprach(en)erwerb und dem als deduktiv und regelgeleitet charakterisierten Zweitspracherwerb²³⁰, kann man mit Petit (2001: 40–41) für die

²²⁹ Montrul (2016: 141) wählt hier eine weitere Definition, die unter dem Terminus der Attrition sowohl den (bedingten) Verlust der L1 als auch der L2 fasst, wenn sie schreibt: „Language attrition is the loss of language proficiency and skills due to reduced/interrupted exposure to and use of the language, and this can occur in the first language (L1) and in the second language (L2) after a period of disuse“.

²³⁰ Für einen Überblick über die in diesem Zusammenhang gebräuchlichsten Dichotomien s. Véronique (2019: 28, Tableau 1).

ersten drei Lebensjahre (also das Krippenalter) grundsätzlich davon ausgehen, dass der Spracherwerb zunächst noch induktiv vonstattengeht. Aneignungsmethoden sind hier das Memorieren (*rote learning*) und Imitieren von Lauten, Satzmelodien (Veneziano 2003: 240), ganzen Sprechakten (Holophrasen) oder als Sprechakt dienenden Einzelwörtern (holophrastische Ausdrücke) (s. Kap. 2.2.4.3) (vgl. Pivelin 2013: 12), aber auch der gestischen und mimischen Kommunikationseinheiten, wie Klann-Delius (2016: 29–31) anhand der aktuellen Forschungslage nachweist. Imitatives kulturelles Lernen ist damit in den ersten Lebensjahren wichtiger als bisher angenommen und führt dazu, dass auch komplexe Strukturen wie die Syntax – ähnlich dem Werkzeuggebrauch – zunächst über die Nachahmung vollständiger Handlungseinheiten inkorporiert wird, bevor die zunächst unbewusste Ableitung von Regeln dazu führt, dass neue Äußerungen immer eigenständiger produziert werden können (vgl. von Lehmden 2013: 70; Tomasello 2000: 239)²³¹. Eine solchermaßen als *bottom-up* zu bezeichnende Annäherung an ein Sprachsystem entspricht somit der grundsätzlich ab Geburt zu beobachtenden Lust des Kindes am spielerischen Nachahmen, seiner *pulsion d'imitation* (Hagège 1996: 21), deren fehlende Angst vor Fehlern (Lathophobie) (Bres 1996: 1, Absatz 2)²³² sich frühkindliche pädagogische Programme entsprechend zunutze machen.

Ungeachtet der konkreten Vermittlungsstrategien würden deutsch-französische Krippen damit immer einen intuitiven doppelten Spracherwerb, also eine *double acquisition du langage* fördern (vgl. Geiger-Jaillet 2005a: 32), die sich im Vygotskyschen Sinne (1964: 50)²³³ durch eine Fokussierung auf die Interaktion, durch *learning bei doing* kennzeichnet (vgl. Bruner 1983; Kail/Fayol 2003: 15). Sprechfähigkeit wird hier erworben, indem aus der Fülle komplett gespeicherter Kommunikationseinheiten erst nach und nach²³⁴ unbewusst Regeln abgeleitet und grammatische Kategorien abstrahiert werden (Petit 2001: 27). Input-Quantität, Aktivität des Lerners und Immersionsprinzip sind damit in dieser Phase zentrale Stellschrauben für die Sicherstellung des Aneignungsprozesses von Sprache.

Die umgekehrte Methode einer deduktiven Aneignung von Sprache, bei der ausgehend von Regeln, Kategorien und sprachlichem Inventar Sprechakte logisch konstruiert und

²³¹ Der Originaltext lautet: „[C]ultural (imitative) learning is more important in language development, especially in the early stages, than has traditionally been recognized. This is clear in the data reviewed above, which revealed that before their third birthdays children use individual verbs and syntactic constructions in just the way they have heard and understood them being used. Interestingly, this same very strong tendency toward imitative learning is also observed in young children's social learning of tool use [...] This tendency is also apparent in children's early symbolic play with objects, as they almost always choose to do with toys and other objects what adults have demonstrated for them [...] and also in their gestural communication [...]. (Tomasello 2000: 239)

²³² Vgl. Huber (2005: 82).

²³³ Vygostky besteht auf die zutiefst funktionale Steuerung von Sprachlernprozess und Sprechen, wenn er schreibt: „Die ursprüngliche Funktion des Sprechens ist Kommunikation. Das Sprechen ist zuallererst ein Mittel des sozialen Verkehrs, der Äußerung und des Verstehens“ (Vygotskij 1964: 50).

²³⁴ So betont denn auch Tomasello (2000: 241): „[I]n the beginning children make virtually no linguistic abstractions at all (beyond something like 'concrete nominal'), only later attempting to zero in on adult-like linguistic categories and schemas“.

nachfolgend an der Wirklichkeit hinsichtlich ihrer Akzeptabilität gemessen werden²³⁵, wird erst mit entsprechender Weiterentwicklung der Kognition zugänglich (Petit 2001: 40–41). Pivelin (2013: 12) verortet daher die beginnende Dominanz dieser Aneignungsmethode mit Piaget (1975: 22) frühestens im Stadium der konkret-operationalen Intelligenz, die mit ca. 7 oder 8 Jahren beginnt und mit dem Übergang zur formal-operationalen Phase mit 11-12 Jahren endet. Erst die systematische Nutzung dieses Erkenntnisweges wäre dann als *enseignement* (Geiger-Jaillet 2005a: 32) bzw. *apprentissage guidé* (Gaonac'h/Macaire 2019: 8) zu bezeichnen. Dieser didaktische Ansatz beim Sprachenlernen entspricht auch tatsächlich dem traditionellen, regelgeleiteten Grammatikunterricht, der sich primär an ältere Lerner richtete, nicht mehr jedoch den aktivitätszentrierten und aufgabenbasierten (*task-based*) Ansätzen der Zweitsprachendidaktik des 21. Jahrhunderts (Beacco 2007, 2008). Ist damit dem Primat des intuitiv-mimetischen Lernens (*apprentissage «naturel»*) zu Beginn des Spracherwerbs grundsätzlich zuzustimmen, so erscheint es doch überzeugender, nicht von einer Opposition gegenüber dem regelgeleiteten Sprachenlernen (*apprentissage guidé*) auszugehen (Gaonac'h/Macaire 2019: 21)²³⁶, sondern vielmehr von einer zunehmenden Kognitivierung der Lernprozesse (vgl. Véronique 2019: 26), die nicht nur eine kontinuierliche Weiternutzung oder Operativität der intuitiven Sprachaneignungsprozesse (vgl. Geiger-Jaillet 2005a: 36; Hulstijn 2005: 129) beim älteren Lerner impliziert, sondern auch eine frühzeitige Anbahnung bewussten Nachdenkens über Sprache als Förderung der metalinguistischen Fähigkeiten ab dem Krippenalter gedanklich zulässt. Dieser Schritt erscheint dabei umso wichtiger, sind doch gerade die aus dem Zweitsprachenerwerb resultierenden Entwicklungsvorsprünge nicht nur insgesamt auf dem Gebiet des metakognitiven Verständnisses nachweisbar (Pinto/Ei Euch 2017: 97, 108–110), sondern auch und gerade mit Blick auf den späteren Schriftspracherwerb und die Lesekompetenz von nachweisbarem Nutzen (Nocus et al. 2018: 359).

So sollte mit Blick auf die frühkindliche emergente Bilingualität im Hinterkopf behalten werden, dass in den deutsch-französischen Strukturen grundsätzlich zwei Strategien zum Einsatz kommen können: Einerseits kann bei entsprechend favorablen strukturellen Bedingungen ein interaktionsfokussiertes, immersives Zweisprachenumfeld geboten werden, das einer rein intuitiven Aneignung zuträglich wäre, da wenige Kinder den ganzen Tag über in allen Lebens- und Lernsituationen in direktem kommunikativen Austausch mit einem erwachsenen Sprach- und Handlungsmodell stehen. Andererseits kann eine zwar ebenfalls auf Memorisieren und

²³⁵ Véronique (2019: 25) schlägt hier die Brücke zu den Begriffen *feedback* und des *priming* nach Noam Chomsky.

²³⁶ „Les débats évoqués au début de ce rapport à propos des effets de l'âge d'acquisition relèvent souvent de fait d'une opposition entre deux formes d'apprentissage : « naturel », sous une forme largement implicite ; et « guidé », ou scolaire, sous une forme largement explicite, même si les situations de bilinguisme naturel ne sont pas exemptes d'explicitations, et si rien n'interdit que les situations d'apprentissage guidé fassent aussi appel à des processus implicites. On peut alors comprendre que la distinction entre enseignement explicite et enseignement implicite soit devenue centrale dans de nombreux travaux sur l'apprentissage des LVE [...]“.

Nachahmen setzende Organisation des Lehr-Lernsettings stattfinden, in welchem jedoch durch die gezielte Schaffung von Lernanlässen beim Morgenkreis, bei der Bilderbuchlektüre oder im Rahmen ausgewählter Projekte (*ateliers*) gemäß dem situationsorientierten Ansatz (S.o.A.) (Fölling-Albers 2013: 40)²³⁷ eine Erwerbssituation geschaffen wird, die die Sprache bedingt ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt und aufgrund ihrer pädagogischen Überformung und ihres Herausgehoben-Seins aus den übrigen Routinen des Tages nicht mehr mit dem intuitiven Erstspracherwerb identisch ist. Hier soll im Weiteren daher nicht mehr von doppeltem Erstspracherwerb, sondern – je nach Intensität und Auswahl der bearbeiteten Zweitsprache(n) – von einem frühen Zweitsprachenunterricht (nur eine L2) (*FLE/DaF précoce*) (Feig 2020b: 63)²³⁸ oder vom Konzept des *éveil aux langues*²³⁹ (L2-Ln) (Candelier 2015; Candelier/Dabène 2003) gesprochen werden. Welche Wege hier die besuchten Strukturen in Frankreich und Deutschland einschlagen und welche Parameter für die Wahl des jeweiligen pädagogischen Ansatzes ausschlaggebend sind, soll die Feldstudie im Weiteren zeigen. Es ist jedoch damit zu rechnen, dass die von Bürvenich (2017: 34) in kommerziellen Strukturen vorgefundene „Aufhebung der Trennung von Spracherwerb und Sprachenlernen“ auch in den deutsch-französischen Krippen am Oberrhein dominieren wird.

2.5.3 Neurolinguistische Eigenheiten des bilingualen Gehirns und ihre Konsequenzen

Bevor nun auf neurolinguistisch und psycholinguistisch nachweisbare Besonderheiten des doppelten Erstspracherwerbs eingegangen werden soll, sei an dieser Stelle noch einmal mit Luk/Bialystok (2013) und Bialystok (2016) darauf hingewiesen, dass bilinguale Sprachbiographien multikomponentiell determiniert sind und eine Dichotomie im Stile von Monolingualität vs. Bilingualität nicht dem Untersuchungsgegenstand gerecht wird. Wann immer dies möglich sein wird, wird daher der spezifische Bezugspunkt präzisiert und auf mögliche Varianten und Bedingtheiten eingegangen.

²³⁷ „Das Ziel des Situationsorientierten Ansatzes besteht darin, die Kinder aktiv in ihren Selbstbildungsprozessen zu unterstützen und zu begleiten, damit diese ihre Selbst-, Sach-, und Sozialkompetenz auf- und ausbauen. Gleichzeitig geht es darum, die Ressourcen der Kinder zu wecken, um sie in den verschiedenen Entwicklungsbereichen zu fördern. Praktisch bedeutet dies, die nachhaltige Entwicklung der Selbstständigkeit der Kinder, ihre Autonomie, ihre Partizipationsaktivität und ihr soziales Verhalten auf der Grundlage eines werteorientierten Verhaltens zu unterstützen“ (Krenz 2018: online). Zur Bedeutung der Projektarbeit in diesem pädagogischen Konzept vgl. ebd. Der situationsorientierte Ansatz ist seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts in westdeutschen Kindertageseinrichtungen sehr verbreitet (Kammermeyer/Roux 2013: 516) und bildet „seit den 80er Jahren die Grundlage für die Arbeit im Elementarbereich in NRW“ (Militzer 2001: 20). Für einen Überblick über die Weiterentwicklung des Ansatzes s. auch Müller (2006: 68–78).

²³⁸ Pivelin (2013: 25) unterscheidet hier für das finnische System ebenfalls zwischen *immersion* und *enseignement en langue étrangère*, für Finnland bezieht sich jedoch die Immersion vor allem auf die Unterrichtung der finnischsprachigen Kinder in der zweiten Nationalsprache Schwedisch, der Terminus kann jedoch auch den sprachsensiblen Sachfachunterricht in Schwedisch, Finnisch oder Samisch bezeichnen (vgl. Kangasvieri et al. 2011: 12).

²³⁹ „[I]l y a éveil aux langues lorsqu’une part des activités porte sur des langues que l’école n’a pas l’ambition d’enseigner“ (Camilleri-Grima et al. 2010: 6).

Hinsichtlich der neuronalen Verarbeitung von zwei ab Geburt erlernten Erstsprachen weiß man heute, dass diese nicht wie beim sukzessiven Bilingualen räumlich getrennt voneinander Spuren und Speicherorte im Gehirn hinterlassen, sondern vielmehr dieselben Gehirnareale aktivieren und prägen. Es kommt damit zu einer *superposition des zones cérébrales activées* (Nex 2011: 66). Daraus ergibt sich als Erstes, dass der doppelte Erstspracherwerb eben nicht länger oder gar doppelt so lange dauert, sondern weitgehend im selben Zeitfenster gelingt wie der einsprachige Erstspracherwerb. Konkret konnten Kovács/Mehler (2009: 611) experimentell nachweisen, dass 12 Monate alte bilinguale Kleinkinder, die noch nicht sprechen konnten, bereits dazu in der Lage waren, in derselben Zeit zwei unterschiedliche Regelmäßigkeiten zu erlernen, in der die Kinder der einsprachigen Kontrollgruppe nur eine der beiden präsentierten Regelmäßigkeit verinnerlicht. Dabei scheint gerade die erworbene Fähigkeit, weniger dominante Regularitäten aus dem Umfeld als solche zu erkennen und zu enkodieren bzw. dekodieren dazu beizutragen, dass der assoziative Wortschatzerwerb und die Korrelierung von zwei Lautkörpern zum selben Referenten in höherer Geschwindigkeit und größerer Verlässlichkeit umgesetzt wird (Byers-Heinlein et al. 2013: 199). Auch konnte mithilfe des Stroop-Experimentes bereits im Alter von 7 Monaten bei zweisprachigen Babys eine frühere kognitive Reife gegenüber der einsprachigen Kontrollgruppe festgestellt werden (Byers-Heinlein et al. 2013: 199).

Die Frage, ob die regelmäßige alternierende Bearbeitung von zwei unterschiedlichen Sprachen im Gehirn hierfür dauerhafte Spuren in der Ausbildung von Aktivierungsnetzwerken und der Verteilung der weißen und grauen Masse hinterlässt, scheint dabei vor allem davon abzuhängen, wie regelmäßig und automatisiert der Wechsel zwischen den beiden sprachlichen Referenzsystemen stattfindet. So konnten Becker et al. (2016: 257) anhand von erwachsenen Simultandolmetschern nachweisen, dass die entsprechend hochfrequente gleichzeitige Aktivierung zweier Sprachen sowie die sich temporal überlagernde Sprachrezeption und -produktion zu mehr grauer Masse im linken Frontalpol führt²⁴⁰. Dieses Gehirnareal und speziell der anteriore präfrontale Cortex, der als Sitz der exekutiven Funktionen für die Handlungssteuerung, die Planung zukünftiger Handlungen sowie das Arbeitsgedächtnis zuständig ist, weist bei entsprechend geschulten zweisprachigen Sprechern – ebenso wie frühen Kindheitsbilingualen (Della Rosa et al. 2013: 605; vgl. Mechelli et al. 2004)²⁴¹ – eine engere funktionale Verbindung mit anderen Knoten und hier vor allem mit der unteren Stirnwindung (Gyrus frontalis inferior) als Sitz des motorischen Sprachzentrums (Broca-Areal) auf. Des Weiteren zeigen Simultandolmetscher gegenüber anderweitig

²⁴⁰ Vgl. Hervais-Adelman/Moser-Mercer/Golestani (Hervais-Adelman et al. 2011: 4) zur Veränderung der Gehirnplastizität in den angesprochenen Regionen während eines 15-monatigen Trainings von Studierenden eines Simultandolmetscher-Studiengangs.

²⁴¹²⁴¹ Vgl. auch Bialystok (1999) zur verbesserten Aufmerksamkeitskontrolle bei von Geburt an bilingualen Kindern.

Mehrsprachigen keine grundsätzlich schnellere oder fehlerfreiere Performance oder weniger Energieaufwand beim Wechseln zwischen verschiedenen Stimulustypen (*Switching Costs*²⁴²), wohl aber beim schnellen und fehlerfreien Erkennen verschiedener Reize innerhalb desselben Stimulustypus (*Mixing Costs*²⁴³) (Becker et al. 2016: 256–257). Hierzu passt auch die 200 Millisekunden früher einsetzende Sprach- und Worterkennung bei *bilingues natifs* (Hayakawa/Marian 2019: 10; Kuipers/Thierry 2010: 1637). Hierfür könnte die bei kompetenten Mehrsprachensprechern zu konstatierende Reduktion des Konfliktpotenzials zwischen den latent ko-aktiven Sprachen ausschlaggebend sein (Della Rosa et al. 2013, S. 607).

Auch bei *dual task*-Experimenten, bei der die während des Experimentes stattfindende Automatisierung des ersten kognitiven Prozesses die fehlerfreie und schnellere Lösung der zweiten Aufgabe befördert (Becker et al. 2016: 258), findet dementsprechend eine solche Automatisierung deutlich schneller statt. Auf sprachlicher Ebene könnte dies bedeuten, dass die Dekodierung und Enkodierung von Konzepten grundsätzlich durch die stärkere Vernetzung energiesparender und automatisierter vonstattengeht, wenn die *chaîne parlée* in derselben Sprache bleibt, um so Energievorräte für die zu erwartenden Wechsel zwischen den verschiedenen Sprachen vorzuhalten. Dass diese Sprachwechsel selbst innerhalb eines Satzes für den kompetenten bilingualen Sprecher tatsächlich vom Gehirn als erwartbar behandelt werden und entsprechend bei Messung der ereigniskorrelierten Potentiale nicht zu einer signifikant erhöhten N400-Welle führt – anders als ein im Kontext semantisch unpassendes Wort (Hervais-Adelman et al. 2011: 5) –, macht deutlich, dass eine aktive Bilingualität zu entsprechenden neuronalen Anpassungen führt, die eine veränderte, in manchen Bereichen sogar akzelerierte Sprachverarbeitung gegenüber dem klassischen Fremdsprachenlerner und -verwender erklärt (Gaonac'h/Macaire 2019: 19–20). Entsprechend vergleichbare plastische Veränderungen am Gehirn liegen dementsprechend nicht nur bei den Simultandolmetschern vor, sondern können auch bei anderen hochfrequent zwei- oder mehrsprachigen Individuen mittels fmRi-Bildgebungsverfahren sichtbar gemacht werden, wie Becker et al. (2016: 258) betonen. Eine messbare Unterscheidung zwischen dem auf Bilingualität spezialisierten Gehirn und dem hochspezialisierten Gehirn des Simultandolmetschers ist damit ab einem gewissen Kompetenzgrad und einer bestimmten Benutzungsfrequenz nur noch anhand des Blood-Oxygenation-Level Dependent Effektes (BOLD) im sogenannten „Ruhezustand“ des Gehirns, also während der konzeptionellen Arbeit des *random episodic silent thinking* (REST) messbar (Becker et al. 2016: 259)²⁴⁴.

²⁴² S. Philipp et al. (2008: 406).

²⁴³ S. Philipp et al. (2008: 406).

²⁴⁴ „[K]onzeptuelle Funktionen [sind jene, die] sich mit der inneren Informationsverarbeitung des Gehirns beschäftigen; dazu zählen die Speicherung ins Langzeitgedächtnis sowie der Abruf von Gedächtnisinhalten, internen Repräsentationen und Planungen“ (Grod/Beckmann 2014: 691). Die entsprechende „konzeptionelle Verarbeitung

Die Einbeziehung umfangreicherer Gehirnregionen zur korrekten Verarbeitung konkurrierender Lösungen, die im jungen Alter bei frühen simultanen Kindheitsbilingualen und -multilingualen, aber auch bei konsekutiven bzw. sequenziellen Bilingualen im Anfangsstadium des Zweitspracherwerbs nachgewiesen werden konnte, würde demnach primär darin begründet liegen, dass es sich hierbei um die Kartographierung eines sich organisierenden bzw. reorganisierenden Gehirns handelt. Denn dieses bezieht in der Tat zunächst mehr Regionen zur Bewältigung der anspruchsvollen Aufgabe „Zweisprachigkeit“ mit ein und legt hierzu speziell im Bereich des linken anterioren cingulären Cortex (ACC) sowie im präfrontalen Cortex zusätzliche neuronale Verbindungen an, um dem erhöhten Kontrollbedarf nachzukommen und möglichst schnell erwartungskonforme sprachliche Interaktionen tätigen zu können (Hayakawa/Marian 2019: 5). Mit fortschreitender zweisprachiger Kompetenz intensivieren sich jedoch – speziell linkshemisphärisch, also in den prädestinierten Sprachverarbeitungsregionen – die Verbindungen mit den Basalganglien, die an „Wahrnehmung, Lernen, Erinnerung, Aufmerksamkeit und motorischen Funktionen beteiligt“ (Schupp/Boisserée 2016: 205) sind und „Ein- und Ausgänge sowohl motorischer als auch kognitiver und emotionaler Art“ (ebd.) selektieren und steuern. Die damit einhergehende Automatisierung und Spezialisierung von Reizverarbeitungs-kreisläufen erlaubt nachfolgend nicht nur die Reduktion der rechtshemisphärischen Kompensationsleistungen, sondern sie sorgt auch für *synaptic pruning* (Elmer et al. 2014: 186), d.h. den Abbau nicht mehr benötigter Synapsen und damit für die Rückbildung der zuvor deutlich größer gewordenen grauen Masse in den sprachverarbeitungsrelevanten Arealen (Hayakawa/Marian 2019: 6). Speziell hiervon betroffen sind nach Elmer/Hänggi/Jäncke (2014: 183) der aufmerksamkeitssteuernde und fehlerregulierende linke mittlere bis anteriore cinguläre Cortex²⁴⁵, auf beiden Seiten die *partes triangularis* sowie die linksseitige *pars opercularis* des *Gyrus frontalis inferior* – besser bekannt als Areale 44 und 45 nach Brodmann bzw. als „Sitz des motorischen Sprachzentrums (Broca-Areal)“ (DocCheck Medical Services o. J.: online) –, auf beiden Seiten der mittlere Teil der Insula, die bei der Verarbeitung auditiver Reize und der Aufmerksamkeitssteuerung zentral involviert zu sein scheint (Uddin et al. 2017), sowie der für das sprachliche Arbeitsgedächtnis zuständige linke *Gyrus supramarginalis* (Deschamps et al. 2014). Gerade die Rückbildung des an assoziativen Vorgängen und der automatisierten Ausführung von Bewegungen

[findet] während des Ruhezustandes statt“ und wird durch die entsprechenden Resting-state-Netzwerke (*resting state networks*) verrichtet (Grod/Beckmann 2014: 691). „[E]ine Störung der internen Verarbeitung durch externe Stimuli mit dem Zwang zu perzeptueller Verarbeitung unterbricht diese Prozesse und führt in den beteiligten Hirngebieten zu einer Deaktivierung“ (Grod/Beckmann 2014: 691). Hochkompetent bilinguale Gehirne scheinen hier folglich auch im Ruhezustand andere Aktivierungstopographien aufzuweisen als jene weniger hochspezialisierter Mehrsprachensprecher.

²⁴⁵ Der anteriore cinguläre Cortex (ACC) ist ein „auf der Innenseite der Großhirnrinde sich anschließendes limbisches Areal [...], [das] in seinem dorsalen Teil mit innengeleiteter (also top-down) Aufmerksamkeit zu tun [hat], mit Fehlererkennung, dem Abschätzen der Risiken unseres Verhaltens nach Erfolg und Misserfolg und in seinem ventralen Teil mit dem eigenen Schmerzempfinden und mit dem Empfinden des Leidens anderer, also mit Empathie [...]“ (Roth et al. 2020: 153).

beteiligten²⁴⁶ linken *Nucleus caudatus*, der durch eine Zunahme an grauer Masse im *Cerebellum* abgelöst wird, wird dabei von Hayakawa/Marian (2019: 6) mit der Fähigkeit in Verbindung gebracht, Interferenzen aus der Nicht-Zielsprache zu kontrollieren und die Verarbeitung grammatischer Strukturen zu verbessern. Diese Ergebnisse zeigen eine Effizienz- und Effektivitätserhöhung in der Arbeitsweise des bilingualen Gehirns, die sich in Output- und Reiz-Reaktions-Differenzen niederschlagen können²⁴⁷, jedoch nicht *qua natura* müssen (DeLuca et al. 2020: 8).

Für zweisprachige Krippen lässt sich hier postulieren, dass bereits ab Geburt zweisprachig trainierte Gehirne bereits ein höheres Maß an Energiesparprogrammen besitzen könnten, die dazu führen, dass die entsprechend als *bilingues natifs* aufwachsenden Kinder geringere Ermüdungserscheinungen bei der Konfrontation mit der Nicht-Umgebungssprache und damit eine bessere oder längere Aufmerksamkeitsspanne bei entsprechenden Lehr-Lern-Gelegenheiten wie dem Morgenkreis oder der Bilderbuchbetrachtung aufweisen könnten²⁴⁸. Ein fehlendes Bewusstsein für die entsprechend höhere Herausforderung für monolinguale Kleinkinder könnte dementsprechend auf Ebene der Fachkräfte vor allem zwei unangemessenen Schlussfolgerungen im Tagesgeschehen Vorschub leisten:

Zum einen kann die kürzere Aufmerksamkeitsspanne monolingualer Kinder bei L2-Interventionen als Zeichen geringerer Intelligenz oder schlechterer Erziehung gewertet werden und damit die Bereitschaft zur Interaktion mit den einsprachigen Kindern seitens der Repräsentanten der Nicht-Umgebungssprache weiter reduzieren, so dass der angestrebte Effekt einer emergenten Zweisprachigkeit zwangsläufig verfehlt werden wird. Zum anderen kann die stärkere Unruhe bzw. die kürzere Interaktionsfähigkeit des einsprachigen Kindes im Umgang mit den Fachkräften des Nachbarlandes seitens der Repräsentanten der Landessprache schnell als Zeichen der geringeren pädagogischen Kompetenz der fremden Kollegen gewertet werden und zu einem arroganten Habitus gegenüber den Vertretern des benachbarten Sprach-Kultorraumes führen. Beide Haltungen sind dem gemeinsamen pädagogischen Projekt nicht zuträglich und tragen unterschwellig zur Rekonstruktion eben

²⁴⁶ (Hervais-Adelman et al. 2018: 3495; Kenhub o. J.: v. Nucleus caudatus)

²⁴⁷ Grundy/Anderson/Bialystok (2017: 28, 33) berichten hier von einer schnelleren Entkoppelung des Aufmerksamkeitsfokus (*attention disengagement*) nach konfliktiven bzw. unerwarteten Reizen bei *bilingues natifs* im Gegensatz zu gebürtlich einsprachig aufwachsenden Menschen. Dies wird mit der Notwendigkeit des zweisprachigen Sprechers erklärt, stets die volle Aufmerksamkeit auf die aktuelle Verstehensaufgabe richten zu müssen sowie die Gewohnheit, zunächst konfliktierende, da in einer anderen Sprache geäußerte Signale zu akzeptieren und korrekt im Rahmen eines neuen Bezugssystems zu dekodieren.

²⁴⁸ Konkret basiert dieses Postulat auf dem Zusammenhang, dass eine Automatisierung von Sprachverarbeitungsprozessen den *cognitive load* reduziert, der bei der Verarbeitung mündlicher Äußerungen ohnehin besonders hoch ausfällt, da hierbei nicht nur eine in der Artikulationsgeschwindigkeit nicht beeinflussbare Nachricht zu dekodieren ist, sondern die entsprechende semantische Information auch im Arbeitsgedächtnis zu speichern und mit den nachfolgenden Informationen sowie dem Weltwissen oder Kontextwissen in Einklang zu bringen ist (Chen/Chang 2009: 736).

jener Stereotype bei, die man doch gerade mithilfe der frühen zweisprachigen Betreuung und Erziehung abbauen und verhindern wollte.

2.5.3.1 Besonderheiten in der phonetisch-phonologischen Verarbeitung

Eine erste Besonderheit des *bilingue natif* manifestiert sich auf der Ebene der auditiven Aufmerksamkeitssteuerung. So determinieren alleine die von der Mutter während der Schwangerschaft gesprochenen Sprachen die Hörvorlieben des Säuglings (Sebastián-Gallés 2010: 247). Dabei zeigt das Baby, dessen Mutter nur eine Sprache während der Schwangerschaft gesprochen hat, eine eindeutige Bevorzugung dieser Muttersprache gegenüber jeder anderen Umweltsprache, Kinder einer zweisprachigen Mutter hingegen werden beide Muttersprachen gleichermaßen interessant finden, viel mehr noch jedoch eine dritte, völlig fremde Sprache.

Andererseits stellt man beim Erlernen phonetisch ähnlicher Wörter, sogenannter Minimalpaare, fest, dass diese Aufgabe von Geburt an bilingualen Kindern unter Umständen anfangs schwerer fällt, da sie das Gehörte zwei unterschiedlichen phonetischen Systemen bzw. Umgebungen zuordnen müssen (Byers-Heinlein et al. 2013: 203; Hayakawa/Marian 2019: 2). Dies gilt umso mehr, als die Grenzziehung zwischen den einzelnen Phonemen wie beispielsweise /p-b/ oder /d/ im Sprachpaar Englisch-Französisch oder /e-ɛ/ im Sprachpaar Spanisch-Katalanisch nicht deckungsgleich ausfällt (Gaonac'h/Macaire 2019: 12; Sebastián-Gallés 2010: 249). Während jedoch Sebastián-Gallés (2010: 248) für die Unterscheidung des katalanischen Vokalpaars /e-ɛ/ bei den spanisch-katalanisch bilingualen Kleinkindern im 8. Monat einen Verlust der schon mit vier Monaten ausgeprägten und am Ende des 1. Lebensjahres (12. Monat) wiederkehrenden Diskriminierungsfähigkeit feststellen musste, konnten Albareda-Castellot/Pons/Sebastián-Gallés (2011: 399–400) in ihrer modifizierten Studie ein Jahr später zeigen, dass diese Phoneme auch beim bilingualen Säugling durchgehend auditiv erkannt wurden²⁴⁹. Lediglich im direkten Kontrast scheint es damit im Vokalparadigma zu einer Schwächung der Wiedererkennungssicherheit kommen zu können. Eine andere Lesart, die sich hier anbietet, würde von einer größeren Toleranz gegenüber Aussprachevarianten ausgehen, da auch im späteren Entwicklungsverlauf fehlerhafte Aussprachen bei verwandten Wörtern aus beiden Sprachen (sog. cognates) von den *bilingues natifs* – im Gegensatz zu den einsprachigen Sprechern – akzeptiert werden (Albareda-Castellot et al. 2011: 399–400).

Mit diesem phonetisch-phonologischen Ansatz ließe sich auch die von Byers-Heinlein/Fennell/Werker (2013: 199) beobachtete leichte Entwicklungsverzögerung im Bereich

²⁴⁹ Zur erworbenen schnelleren Phonemdifferenzierung bei ersprachlich erworbenen Sprachen s. auch Nenonen et al. (2003).

des assoziativen Wortlernens und der Worterkennung erklären, da hier jedes Wort im Kontext zweier Referenzsysteme abgeprüft und kontrastiert werden muss, bevor eine eindeutige Dekodierung stattfinden kann. Die Forscher führen diesen Unterschied jedoch nicht auf eine in der konkreten Aufgabensituation eintretende neuronale Verarbeitungsstörung oder auditive Konfusion durch die zweite Muttersprache zurück, sondern erklären die etwas spätere Ausreifung der benötigten Schaltkreise mit dem zwangsläufig geringeren Input in jeder Sprache (Byers-Heinlein et al. 2013: 199). Die Worterkennungsheuristik erreicht daher erst etwas später dieselbe Verlässlichkeit wie im Fall einsprachiger Kinder (Sebastián-Gallés 2010: 252), da ein neuer Lautkörper (*signifiant*) auch nie mit Sicherheit einem neuen Konzept (*signifié*) zugeordnet werden kann. Der bilinguale Sprecher wird vielmehr stets abzufragen haben,

- a) ob es sich bei der als neu wahrgenommenen Lautkette (*chaîne acoustique*) um eine etwas andere als die bekannte Aussprache eines bereits bekannten Wortes aus Sprache A oder B handelt.
- b) ob es sich um ein Übersetzungssynonym für ein in Sprache A oder B bereits bekanntes Wort handelt.

Anmerkung: Dieser Unterschied wird von bilingualen Kindern selbst bei stummgeschalteten sprechenden Gesichtern schon mit 6 und 8 Monaten sicher erkannt, während einsprachige Kinder diese mit 4-6 Monaten ebenfalls vorhandene Fähigkeit mit 8 Monaten nicht mehr aufweisen (Werker 2012: 54)). Dass dies sogar für die Unterscheidungsfähigkeit fremder Sprachen gilt, haben Sebastián-Gallés et al. (2012) mit spanisch-katalanisch bilingualen Kindern für die tonlose Präsentation Französisch und Englisch sprechender Personen nachweisen können.

- c) ob es sich tatsächlich um das Versprachlichungsangebot eines komplett neuen Konzeptes handelt.

Anmerkung: Besonders ausgeprägt ist diese Offenheit bei von Geburt ab dreisprachigen Kindern (Sebastián-Gallés 2010: 252).

- d) wenn ja, in welcher Sprache das neue Wort anzusiedeln ist.



Kleinkind sitzt am Boden, Erwachsener wirft
Dias an die Wand. Das Kleinkind zeigt auf
das Bild und sagt [da]. Der Erwachsene
sagt: [di:ɔ̃]

[di:ɔ̃] → Variante von /dir/ = dt. "dir" oder engl. /diə/ "Hirsch"?

→ Übersetzung für dt. "lieb" [eigtl.: engl. /dɪə/]?

→ neues Wort für "transparentes Bild, das mit Licht an die Wand projiziert werden kann"

Abbildung 18: Beispiel der Dekodierungsstufen des zweisprachigen Kindes²⁵⁰

Der einsprachige Sprecher wird diesem vierstufigen Prozess gegenüber lediglich abprüfen, ob es sich um eine ungewöhnliche Aussprache handelt und im Fall einer negativen Antwort auf Grundlage des Prinzips der *mutual exclusivity* (Werker 2012: 57) sofort auf ein neues Wort schließen können.

Diese Annahmen bestätigt die Studie von Mattock et al. (2010: 239), die nicht nur zeigen konnte, dass eine nicht-idiomatische Aussprache die Worterkennung deutlich verschlechtert bis verunmöglicht (vgl. Ramon-Casas et al. 2009), sondern dass zudem die Einbettung des zu erkennenden Wortes in einen gleichsprachigen Satzkontext²⁵¹ die Worterkennungsleistung der *bilingues natifs* sogar so verbessert, dass sie im Alter von 17 Monaten den getesteten einsprachigen Kindern überlegen waren (Mattock et al. 2010: 240; vgl. Werker 2012: 55). Diese leichten Unterschiede zwischen einsprachigen und zweisprachigen Kleinkindern verschwanden jedoch, sobald der Wortschatz der Kinder etwas größer geworden war (vgl. Byers-Heinlein et al. 2013).

Studien wie jene von Mills, Coffey-Corina and Neville (1993, 1997) konnten darüber hinaus zeigen, dass sich die Differenzen in der Erregungstopographie²⁵² und Latenz²⁵³ zwischen den

²⁵⁰ Fotonachweis: (Wang 2020: online)

²⁵¹ Die Studie von Byers-Heinlein/Fennell/Werker (2013) arbeitete mit isolierten Wörtern.

²⁵² Ort des neuronalen Erregungsgeschehens.

²⁵³ „Zeit zwischen Reiz und Reizerfolg“ (Birbaumer/Schmidt 2010: 813, s.v. Latenz).

bekannten und unbekanntem Wörtern von einer undifferenzierten anterioren und posterioren Verortung mit 13-17 Monaten hin zu einer klaren Verortung im linkshemisphärischen Temporal- und Parietallappen ab dem Ende des zweiten Lebensjahres (20 Monate) verschoben (Mills et al. 1997: 397), was damit zusammenhängen könnte, dass die neuroanatomische Organisation der rechten Hemisphäre besonders auf die Verarbeitung neuer Reize, die linke Hemisphäre jedoch auf bereits automatisierte oder teilautomatisierte Routinen spezialisiert ist (Mills et al. 1997: 436). Dass diese Spezialisierung bei bilingualen Kindern mitnichten verzögert stattfinden muss, sondern vielmehr Unterschiede zwischen frühen Viel-Wort-Lernern und späten Viel-Wort-Lernern zu supponieren sind (Mills et al. 1997: 423), zeigt eindrücklich die Untersuchung von Vihman et al. (2007) zu Walisisch-Englischen *bilingues natifs*. So konnte nachgewiesen werden, dass diese Kinder – ebenso wie einsprachig englischsprachige (oder gerade auch französischsprachige²⁵⁴) Kinder – bereits mit 11 Monaten einen besonders ausgeprägten Familiaritätseffekt²⁵⁵ in beiden L1 aufwiesen, der danach wieder zurückging, während rein walisisch-sprachige Kinder ein solchermaßen signifikant höheres Interesse für bekannte Wörter weder mit 11 noch mit 12 Monaten erreichten (Vihman et al. 2007: 475–476). Diese Ergebnisse sowie die Tatsache, dass für englischsprachige und walisisch-englischsprachige Kinder im Alter von 11 Monaten ein Höhepunkt der Attraktivität von bekannten Wörtern ausgemacht werden konnte, rein walisisch-sprachige Kinder jedoch ein graduelles Wachstum des Familiaritätseffektes erleben (Vihman et al. 2007: 482, Figure 5), lassen vermuten, dass unter Umständen die konkret zu erlernende Sprache mit ihren Eigenheiten deutlich relevanter für Entwicklungsgeschwindigkeiten sein könnte als die Frage, wie viele Sprachen gleichzeitig ab Geburt erworben werden. So fällt etwa das Walisische durch die Längung der hinteren Wortsilben und die damit bestehende Relevanz von Wortmitte und Wortende ebenso wie das Französische in die Kategorie der jambischen Sprachen (Betonungsmuster schwach-stark), bei denen der Worterkennungseffekt (N2) erst etwas später innerhalb der Messzeit einsetzt – Kinder lernen daher tendenziell erst die hinteren Wortteile –, und es weist darüber hinaus auch noch die Besonderheit der keltischen Sprachen auf, dass sich der Anlautkonsonant femininer Wörter in Abhängigkeit vom grammatischen Umfeld ändert²⁵⁶. Ein verlässliches Wiedererkennen bereits bekannter Wörter anhand des Wortanlautes erscheint damit zurecht erschwert, so dass

²⁵⁴ (Vihman et al. 2007: 483, Figure 6).

²⁵⁵ Gemessen anhand der signifikant längeren Blickdauer bei bekannten Wörtern als Indikator für kindliche Aufmerksamkeit bzw. Interesse bzw. anhand der signifikanten Differenzen in den ERP (*event related potentials*) der Elektroenzephalogramme beim ersten negativen Peak (N2) 250ms nach Einsetzen der Wortartikulation (also nachdem in der Regel erst die ersten Phoneme des Wortes hörbar wurden) (Vihman et al. 2007: 484).

²⁵⁶ Feminine Wörter wie *cath* erfahren eine Sonorisierung des Anfangskonsonanten (*y gath*) nach Setzung des Artikels (Vihman et al. 2007: 490).

Studien zu ein- und mehrsprachigen Kindern auch vor dem Hintergrund verschiedener Sprachspezifika immer mit äußerster Vorsicht zu bewerten sein wird.

Dies legen auch die Untersuchungen von Höhle et al. (2020: 62–63) zur Wortformsegmentierung, d.h. zum Erkennen von Wörtern in der gesprochenen Lautkette bei mono- und bilingualen Kleinstkindern nahe. So lässt sich diese Fähigkeit für einsilbige Wörter bei Bilingualen ebenso wie bei Monolingualen bereits im Alter von 7-8 Monaten nachweisen (Höhle et al. 2020: 62), für zweisilbige Wörter lässt sich hingegen bei französisch-englisch-zweisprachigen Kleinkindern feststellen, dass sie bei anfänglicher Präsentation der französischen Wörter nur die französischen Wörter erkennen, nicht mehr jedoch die nachfolgend präsentierten englischen Wörter, bei umgekehrter Reihenfolge jedoch in keiner der beiden Sprachen Segmentierungsleistung erbringen. Werden die Wörter der Sprache in einem einsprachigen Umfeld präsentiert, ist die Segmentierungsleistung wiederum für beide Sprachen ebenso wie bei einsprachigen Kindern nachweisbar (Höhle et al. 2020: 62). Bei den dual-task-Aufgaben wiederum, ergab sich kein Unterschied zwischen dominant englisch- oder französisch-sprachigen Bilingualen hinsichtlich einer besseren Performance bei französischen oder englischen Wörtern: manche Kinder entschlüsselten mehr französische Wörter, andere mehr englische – völlig unabhängig von der konstatierten Sprachdominanz (Höhle et al. 2020: 63). Die im Krippenalter zu erwartenden Worterkennungskompetenzen können damit nicht pauschal zugunsten der einen oder anderen Sprechergruppe vorhergesagt werden.

Für die deutsch-französischen Krippen lässt sich jedoch anhand des hier resümierten Forschungsstandes postulieren, dass das Eintreten seit Geburt einsprachig aufwachsender Kinder in die Gruppe am Ende des ersten Jahres (11 Monate), wenn die Attraktivität bekannter Wörter am höchsten ist, zu einer besonders hohen Abneigung bzw. zu einem klaren Desinteresse gegenüber den unbekannten Wörtern der unbekanntenen Sprache führen wird, wodurch eine erhöhte Resistenz gegenüber den muttersprachlichen Fachkräften der zweiten Krippensprache auch jenseits der bindungstheoretischen Hemmnisse auf Basis der neurolinguistischen Befunde erwartbar ist. Umgekehrt würde die beginnende Linkslateralisierung der Sprachverarbeitung zwischen dem 17. und 20. Lebensmonat (Mills et al. 1997) einer deutlich früheren Transition zwischen einsprachigem Zuhause und zweisprachiger Betreuungsinstitution das Wort *reden*²⁵⁷, soll tatsächlich eine neuronale Sprachverarbeitung beider Sprachen erreicht werden, die dem Automatisierungsgrad eines Muttersprachlers bzw. *bilingue natif* entspricht. Alternativ wäre zu empfehlen, erst nach der familiaritätssensiblen Phase – also ca. ab dem 2. Lebensjahr – den Übergang eines einsprachigen Kindes in die zweisprachige frühkindliche Betreuung zu arrangieren, um sich

²⁵⁷ Zur eingeschränkten Aussagekraft der messbaren Lateralisierungseffekte und Topographien bei ein- und zweisprachigen Sprechern, die es immer zu bedenken gilt, s. auch Gaonac'h/Macaire (2019: 17).

umgekehrt die gewonnene Worterkennungssicherheit des Kindes und den damit einhergehenden Verlust der Bevorzugung bekannter Worte in der Familiensprache zu nutzen, um die Begegnung mit der neuen Betreuungssprache möglichst konflikt- und stressfrei zu gestalten. In jedem Fall kann jedoch damit gerechnet werden, dass von zuhause aus bilinguale Kinder ungeachtet der dort gesprochenen Sprachkombination der Begegnung mit den beiden Krippensprachen besonders offen und neugierig gegenüberstehen werden und damit selbst im Fall einer beginnenden Drei- oder Vielsprachigkeit unter Umständen leichter in das bilinguale Setting zu integrieren sein werden als genuin monolinguale Kinder.

2.5.3.2 Besonderheiten in Speicherung und Abruf lexikalischer Einheiten

Die Geschwindigkeit des Wortschatzaufbaus bei bilingualen Kindern wird im Vergleich mit jenem monolingualer Kinder von Eltern und Fachkräften häufig negativ eingeschätzt. Ein grundsätzlich kleineres Inventar an Wörtern in jeder Sprache würde sich dabei jedoch bei gleicher Erwerbgeschwindigkeit allein als logische Konsequenz der geteilten Aufmerksamkeit (*distributed characteristic*) (Oller 2005: 1744) sowie des quantitativ geringeren Inputs in jeder L1 ganz natürlich ergeben und kein Argument für eine verminderte Spracherwerbsleistung sein (Höhle et al. 2020: 63; Oller/Pearson 2002: 1744). Es muss jedoch – eingedenk der starken Individualität zweisprachiger Sprachbiographien²⁵⁸ – nicht zwangsweise zu einem kleineren Vokabular im selben Alter kommen (Kim et al. 2018: 166). Vielmehr erreichen zweisprachige Kinder in etwa im selben Alter wie einsprachige Kinder die wichtigsten Meilensteine der Sprachentwicklung (erste Wörter, erste 50 Wörter, erste Zweiwort-Kombinationen) (Kovács 2016: 250, Table 13.1). So stellen denn auch Forscher wie Hamers/Blanc (2000: 55) oder Pearson et al. (1993: 113) fest, dass bereits im Alter von ca. 20 Monaten die produktiven Wortinventare zweisprachiger Kinder in beiden Sprachen zusammengenommen der Menge der in einer Sprache beherrschten Wörter einsprachiger Kinder entspricht. Der rezeptive Wortschatz entspricht sogar in jeder Sprache dem Wortschatz einsprachiger Kinder, was der erhöhten Bereitschaft zweisprachiger Sprecher zur semantischen Assoziation nicht miteinander verbundener Wörter (Ning et al. 2020: 13) geschuldet sein könnte.

Neben Geschwindigkeit und Quantität des doppelten Wortschatzerwerbs bilingualer Individuen beschäftigt die Forschung verschiedenster Disziplinen schon lange die Frage, inwieweit die Wortschätze im Gehirn des Sprechers getrennt bearbeitet und abgespeichert werden bzw. inwieweit eine solche Trennung der Zeichen überhaupt auf die Dauer möglich ist.

Weinreich (1953) und aufbauend auf seiner Theorie auch Ervin and Osgood (1954) entwickelten die Dichotomie der *compound* vs. *coordinate bilinguals* (vgl. Heredia/Cieślicka

²⁵⁸ Oller (2005: 1748) bzw. Oller/Pearson/Cobo-Lewis (2007) sprechen hier von *bilingual profile effects*.

2014: 13, Figure 2), deren neuronale Verarbeitung und semantische Organisation des mentalen Lexikons primär von der Art des Zweisprachenerwerbs beeinflusst sein sollte (Gekoski 1980: 431). *Compound bilinguals* (in etwa: "verbindende Zweisprachige") sollten demnach über nur eine mentale Repräsentation bzw. ein Semem verfügen, dem dann die Lautkörper aus zwei Sprachen zugeordnet werden, weil ein und dieselbe Umwelt entweder von Anfang an zweisprachig erkundet wurde (vgl. Heredia/Cieślicka 2014: 18, Fig. 3) oder nach Vollerwerb der Erstsprache mit einem zweiten Satz an sprachlichen "Etiketten" versehen wurde. Diese Vorstellung entspricht dem *Concept mediation model* nach Weinreich (1953) (s. Kroll/Stewart 1994: 150, Figure 1). Die *coordinate bilinguals* (in etwa: "eine Zuordnung leistenden Zweisprachigen") sollten demgegenüber zwei sauber getrennte sprachliche Zeicheninventare verwalten, die durch den Erwerb der Sprachen in getrennten Lebenswirklichkeiten höchstens partiell kongruente mentale Repräsentationen oder Sememe besitzen würden. Dieser Ansatz entspräche der Idee des *Separate Storage Model*, das Dong/Gui/Macwhinney (2005: 221) aus der Studie von Lambert/Ignatow/Krauthamer (1968) abgeleitet haben. Übersetzungssynonyme würden damit vom *coordinate bilingual* stets als unvollständige, aber pragmatisch notwendige Behelfskonstrukte wahrgenommen werden, die benötigt werden, wenn mit einem Sprecher der Nicht-Umgebungssprache über die Wirklichkeit eben jener für beide Sprecher präsenten Umgebung gesprochen werden soll.

Beispiel: Die deutsche *Ampel* impliziert heutzutage, dass der Wechsel von Rot auf Grün durch das Belasten eines Kontaktstreifens (Auto, Motorrad) oder das Aktivieren einer Automatik am Ampelmast (Fußgänger) vom Verkehrsteilnehmer nach Bedarf herbeigeführt werden kann und oft sogar muss, während *le feu* in Frankreich die Zirkulationserlaubnis für Fußgänger oder Kraftfahrzeuge nach einem programmierten Rhythmus erteilt. Darüber hinaus wird ein frankophoner Sprecher aus Paris das grüne Ampelmännchen in seinem Kopf stärker grasgrün sehen als der deutsche Sprecher aus Bonn, wo ein eher blaugrünes Glas in den Ampeln verbaut wird. Dem *compound bilingual* würde die Diskrepanz bzw. die durch die Gleichsetzung entstehende Realitätsverzerrung gar nicht bewusst sein, weil er nur einen Ampeltypus kennt, für dessen Benennung er eben zwei Wörter gelernt hat.

Für die deutsch-französischen Krippen wären diese Modelle insofern relevant, als von einem als *compound bilingual* aufwachsenden *bilingue natif* zu erwarten wäre, dass die Benennung derselben Realia mit den entsprechenden Übersetzungssynonymen auf Ebene der Sprachverarbeitung konfliktfrei und daher voraussichtlich schneller umzusetzen sein müsste als im Fall der Kinder, die durch Zuzug in eine neue Sprach-Kultur-Gemeinschaft oder

Entsendung in einen Kindergarten der Twin City jenseits der Grenze partiell divergente Wirklichkeitsphänomene mit denselben Wortschatzeinheiten benennen sollen.

Hieraus abzuleiten, dass *compound bilinguals* grundsätzlich die "besseren", da ausgeglichenen (*balanced*) Zweisprachensprecher sind, während *coordinate bilinguals per se* eine dominante Sprache hätten (*unbalanced*), wäre jedoch falsch (Ji et al. 2004: 59). Sprecher mit einer solchermaßen durch Über-/Unterordnung gekennzeichneten Organisation der beiden Sprachen im Gehirn wären mit Heredia/Cieślicka (2014: 13, Figure 2) vielmehr als *subordinate bilinguals* zu klassifizieren. Bei diesem Typus der Zweisprachigkeit geht man davon aus, dass der Sprecher auf die Lautkörper der L2 nur über die zuordbaren Lautkörper der L1 Zugriff hat, da er permanent aus seiner L1 in die L2 übersetzt (und umgekehrt). Diese Organisation der beiden Wortschätze im Gehirn entspricht dem *Word mediation mode*²⁵⁹ nach Kroll/Stewart (1994: 150, Figure 1).

Je nach Messinstrument und Tests, die verwendet werden, sprechen dabei die neuesten Studien teils für eine separate, teils für eine gemeinsame Verarbeitung, wobei gerade das Vorhandensein einer gemeinsamen semantischen Kategorie, die Konkretheit des Wortes sowie der Sonderfall der Kognaten eine gemeinsame Bearbeitung zu befördern scheinen (s. z.B. De Groot 1995: 167–173; Dijkstra et al. 1999; Heredia/Cieślicka 2014: 13)²⁶⁰.

Für fortgeschrittene Zweisprachige haben Dong/Gui/Macwhinney (2005: 233, Figure 9) daher das *Shared (distributed) asymmetrical model* entwickelt (s. Abbildung 19), das berücksichtigt, dass das Gehirn durchaus in der Lage ist, gemeinsame semantische Elemente in einer Repräsentation mit den Lautketten beider vom Sprecher gesprochenen Sprachen zu verbinden – auch wenn hier bei sequenziellen Bilingualen die Verbindung zum Wortkörper aus der Erstsprache zunächst stärker, der Abruf schneller ist –, während die sprachspezifischen Inhalte getrennt abgespeichert werden.

²⁵⁹ De Groot (1995: 154, Figure 1b; 155) spricht hier von der *word-association hypothesis*.

²⁶⁰ Für eine Zusammenfassung der entsprechenden Studien zu den sprachlichen Interferenzen bei Zweisprachigen s. auch Guasch Moix (2011: 29–35).

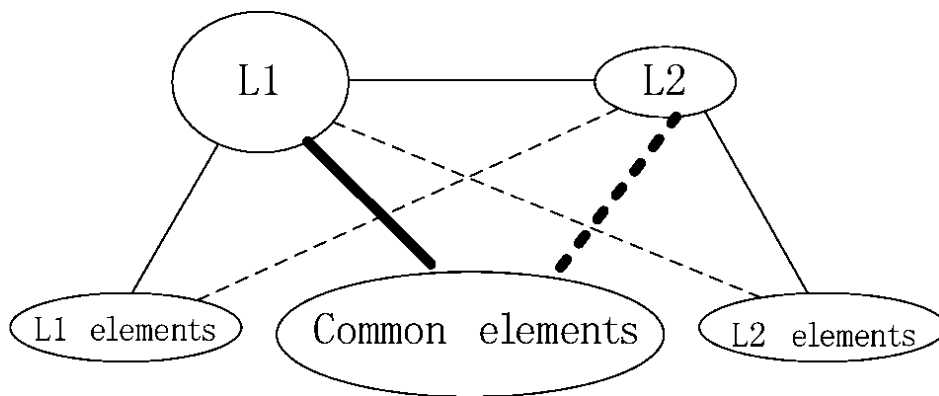


Abbildung 19: Shared distributed asymmetrical model (Dong/Gui/Macwhinney 2005, S. 233, Figure 9)

Dass alle hier vorgestellten Modelle am Ende vermutlich nur punktuelle Ausschnitte der Organisation des zweisprachigen Gehirns darstellen, da dieses sich de facto in Abhängigkeit von der sprachlichen Umwelt, der Nutzungshäufigkeit und der emotionalen Bedeutung der jeweiligen Sprache permanent reorganisiert (vgl. Montrul 2016: 8), wurde sowohl in empirischen Studien nachgewiesen als auch in theoretischen Arbeiten berücksichtigt (s. Heredia/Cieślicka 2014: 19–20; vgl. Schneider 2019: 25). So soll hier mit Dong/Hui/Macwhinney (2005: 233–234) und Pavlenko (2009: 146–148) davon ausgegangen werden, dass alle Lerner einer Zweitsprache, die nicht als *bilinques natifs* aufwachsen, die neuen Lautkörper der L2 zunächst an die bereits bekannten Wörter aus der L1 ankoppeln (*word association model*), dann jedoch die Assoziationen nach und nach immer stärker an den gemeinsamen semantischen Kern anbinden (*concept mediation model*), um schließlich ein immer genaueres Wissen auch über die sprachspezifischen Bedeutungen und Verwendungsregeln zu entwickeln und getrennt im Wortschatzspeicher vorzuhalten. Diesem Umstand sowie der Dynamik in der neuronalen Ausgestaltung der bilingualen Sprachverarbeitung trägt beispielsweise Pavlenko mit dem *Modified Hierarchical Model* Rechnung (s. Abbildung 20).

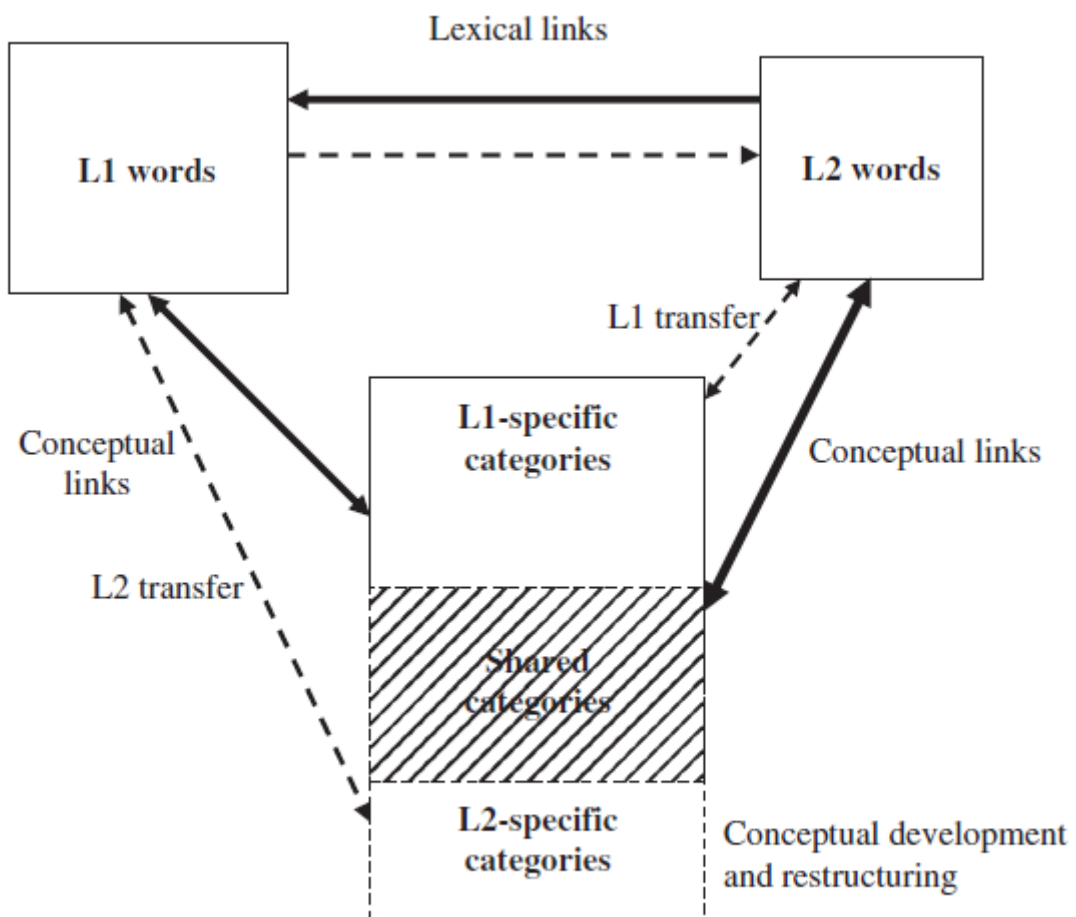


Figure 6.4 The Modified Hierarchical Model

Abbildung 20: Modified Hierarchical Model zur Darstellung der mentalen Repräsentation von Lexemen im bilingualen Gehirn (Pavlenko 2009, S. 147)

Während dabei der emergent zweisprachige Sprecher zu Beginn noch dazu neigt, L1-spezifische Bedeutungen und Verwendungsmuster auf das L2-Wort zu übertragen, konnten Studien mit sehr ausgewogen zweisprachigen Sprechern offenlegen, dass ab einem gewissen Grad der Sprachbeherrschung – scheinbar jedoch auch der Immersionsintensität bei Lernern zweier eng verwandter Sprachen (Guasch Moix 2011: 172–174) – auch umgekehrt durch die Zweitsprache Einfluss auf die L1-Konzepte genommen wird (s. Schmid/Köpke 2007: 1–3), was nicht zuletzt dadurch bedingt sein könnte, dass beim zweisprachigen Sprecher die lexikalischen Einheiten beider Sprachen stets latent ko-aktiviert sind (Schmid/Köpke 2007: 3). Dadurch verwischen selbst beim disziplinierten *coordinate bilingual* nach und nach die feinen semantischen Unterschiede zwischen den Wörtern beider Sprachen und es darf davon ausgegangen werden, dass die Aufrechterhaltung entsprechender Differenzen allein aus Gründen der Ökonomie (vgl. Bullock/Toribio 2004; Dong et al. 2005: 234) nur dort stattfinden wird, wo eine Missachtung der Eigenheiten des jeweiligen sprachlichen Referenzsystems die sprachliche Interaktion nachdrücklich beeinträchtigen oder gar zu Sanktionen seitens der

anderen Sprecher führen würde. Zwischen *compound* und *coordinate bilinguals* weiterhin zu unterscheiden, macht damit nur im Sinne einer kurzfristig gültigen Zustandsangabe Sinn, nicht mehr jedoch als kategorische Unterscheidung und Prognose des zu erreichenden Kompetenzniveaus eines Sprechers in Abhängigkeit von seinem simultanen oder konsekutiven Spracherwerbweg, wie schon Gekoski (1980: 442–445) angesichts der vielfältigen individuellen, motivationalen und externen Einflussfaktoren bilingualer Sprachbiographien betonte.

Diese Hintergrundinformationen aus dem Bereich der Neurolinguistik helfen zu verstehen, warum zweisprachige Strukturen der frühkindlichen Betreuung, die ein sprachpuristisches Verständnis von Bilingualität verteidigen, den *coordinate bilingual* als Zielnorm anstreben und folglich bei der Wahl der Repräsentanten des nicht-lokalen Sprach-Kulturraums auf möglichst einsprachige Sprecher oder stark dominante L1-Sprecher (*subordinate bilinguals*) setzen und – umgekehrt – dem *bilingue natif* oder der flüssig zweisprachigen Fachkraft (*compound bilinguals*) sehr kritisch bis ablehnend gegenüberstehen werden. Vor dem Hintergrund der hier dargelegten Fakten sowie des untersuchten Feldes deutsch-französischer Krippen am Oberrhein, also eines hybriden Bezugsraumes, lässt sich jedoch schon an dieser Stelle die Frage aufwerfen, ob eine solche Sprachvermittlungsstrategie tatsächlich den kommunikativen Bedürfnissen der betreuten Kinder entsprechen wird. So ist davon auszugehen, dass die in den besuchten Strukturen betreuten Kinder künftig nicht nur dazu in der Lage sein werden müssen, sich in reinen L1- oder L2-Bezugssystemen erfolgreich handelnd zu bewegen, wie dies für französischlernende deutsche Kinder in Berlin oder deutschlernende französische Kinder in Paris angenommen werden kann. Es ist vielmehr wahrscheinlich, dass der badische Grenzraum oder das bi-trilinguale Elsass und dort die aktiven Sprecher des Deutschen und Französischen die zukünftig relevanten Interaktionspartner sein werden, deren L1 und L2 bzw. L_1 und L_2 gleichermaßen gegenseitig beeinflusst sein werden – und dies nicht nur auf lexikalisch-semantischer, sondern auch auf phonetisch-phonologischer, morphosyntaktischer und pragmatischer Ebene, wie Schmid/Köpke (2007: 3) unter Bezugnahme auf Cook (2003) betonen²⁶¹.

²⁶¹ Vgl. hierzu auch die Untersuchung von Carbajal (2018: 42–43), die zeigen konnte, dass sich die Sprachverwendungsmuster zwischen den beiden Sprachen eines zweisprachigen Sprechers stärker ähneln als die Sprechmuster derselben Sprache zwischen verschiedenen Sprechern.

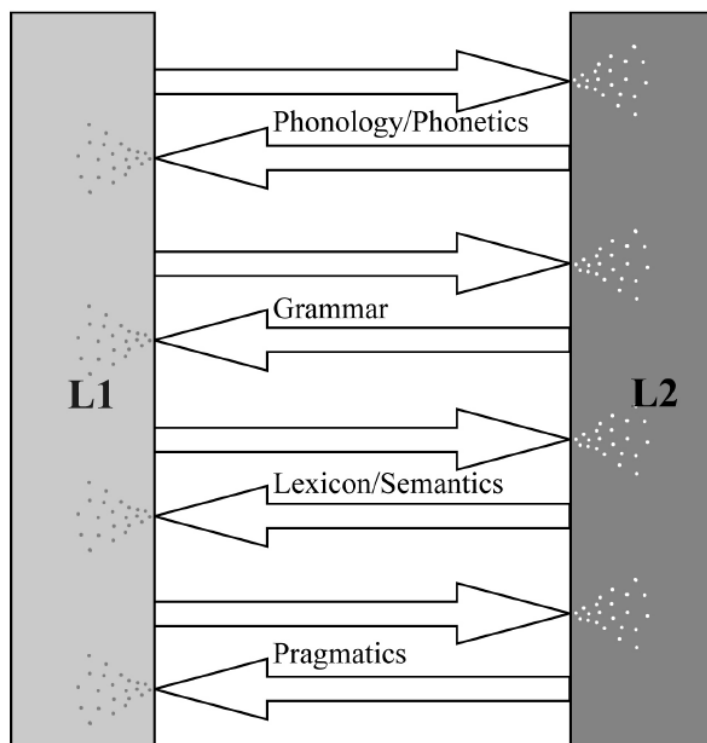


Fig. 3: An integrated view of bilingualism

Abbildung 21: Gegenseitige Beeinflussung von L1- und L2 in kompetenten Zweisprachigen (aus Schmid/Köpke 2007, S. 3)

Die Wahl von Geburt an zweisprachiger oder durch den Lebensweg aktiv zweisprachig gewordener frühpädagogischer Fachkräfte erscheint damit für bilinguale Krippen an der deutsch-französischen Grenze eine Sprachvermittlungsstrategie, die den Kommunikationsbedürfnissen sowohl der kindlichen als auch der erwachsenen Klientel zuträglich sein könnte, zumal eine deutsch-französische Krippe am Oberrhein ja genau diesen Sprechertypus hervorbringen will. Welche Strukturen folglich welche Strategie bevorzugen und wie sich die Entscheidung zugunsten der einen oder anderen Personalpolitik auf die Ausgestaltung des frühkindlichen Zweisprachenerwerbs auswirkt, wird folglich im Rahmen der Feldstudie sorgsam zu überprüfen sein.

2.5.3.3 Besonderheiten in der Verarbeitung morpho-syntaktischer Strukturen

Nachdem bereits für die phonetischen und lexikalischen Einheiten nachgewiesen werden konnte (Schmid/Köpke 2007: 3), dass die Inventare beider Sprachen bei bilingualen Sprechern anders verarbeitet werden als bei einsprachigen Sprechern, weisen vereinzelte Studien wie jene von Hernández/Bates/Ávila (1994), Ullman (2001) oder Prehn et al. (2018) darauf hin, dass auch im Umgang mit den morpho-syntaktischen Strukturen und dem grammatischen Morpheminventar Eigenheiten festzustellen sind, wenn ein Mensch regelmäßig zwei Sprachen spricht.

So konnte durch funktionale Magnetresonanztomographie (fMRT) gezeigt werden, dass späte sukzessive Bilinguale bei Aufgaben, die eine Konzentration auf syntaktische Strukturen erforderten – wie schon im Fall der Phonetik/Phonologie – unterschiedliche Gehirnareale aktivieren müssen, um dieselben Leistungen in ihren beiden Sprachen erbringen zu können, während bei den konstant aktiv zweisprachigen *bilingues natifs* immer dasselbe Brodmann-Areal Nr. 44 (Broca-Areal/motorisches Sprachzentrum) in Anspruch genommen wird (Dong et al. 2005: 234). Interessanterweise spricht dieses Areal jedoch nur bei solchen Grammatikregeln an, die auch tatsächlich in der täglichen Sprachpraxis rezipiert und produziert werden – nicht jedoch bei rein kognitiv entworfenen Regeln aus der Universalgrammatik (Foucart/Frenck-Mestre 2013: 410–411). Dies deutet darauf hin, dass grammatikalisches Wissen stärker mit automatisierten Gedächtnisleistungen als mit der bewussten Kognition verbunden ist. Konkret konnte man auch tatsächlich schon nachweisen, dass die Abspeicherung, Repräsentation und Aktivierung grammatischer Regeln in der oder den Erstsprache(n) nicht – wie die semantisch-lexikalischen Inhalte – vom sogenannten deklarativen Gedächtnis geleistet wird, sondern auf den Prozessen des prozeduralen oder Fertigkeitengedächtnisses beruht (Ullman 2001: 117)²⁶². Die dafür zuständigen neuronalen Netzwerke sind im linken Frontallappen und den linken Basalganglien verortet, die auf motorische und kognitive Fähigkeiten sowie automatisierte Abläufe spezialisiert sind (Ullman 2001: 117–118). Dadurch lösen grammatische Aufgaben im Elektroenzephalogramm eine messbare Spannungsschwankung negativer Polarität im linken Vorderhirn (*left anterior negativity* = LAN) aus, die für automatisierte Verarbeitungsvorgänge charakteristisch ist²⁶³. Wird eine Sprache hingegen erst später erlernt, so fehlt dieser negative Amplitudenausschlag. Stattdessen greift das Gehirn auf Prozesse des deklarativen Gedächtnisses zurück (Ullman 2001: 118). Der L1-Lerner "kann" damit seine Grammatik – so wie er Fahrradfahren oder Schwimmen kann –, während der L2-Lerner nur "weiß", wie die Grammatik der entsprechenden Sprache funktioniert²⁶⁴, und die entsprechenden Wissensinhalte bei wachsender Kompetenz immer schneller und korrekter abrufen kann.

²⁶² Die zwischenzeitlich vermutete Verbindung zwischen auditiven Wahrnehmungsnetzwerken und der Verarbeitung syntaktischer Informationen konnte hingegen als nicht zutreffend nachgewiesen werden (Herrmann et al. 2012). Für die Verarbeitung syntaktischer Informationen werden eigene Netzwerke angelegt.

²⁶³ Vgl. hierzu auch die Beobachtung, dass auch bei der Erkennung nicht korrekter morphologischer L1-Sprecher die Abweichung vom erwartbaren Muster mit geringerer Gehirnaktivität im Parietallappen und Precuneus entdecken können, während L2-Sprecher erst die korrekte Form erinnern und mit der vorgefundenen Form kontrastieren müssen, bevor sie das Urteil "nicht korrekt" fällen und die Bildung für sich ablehnen können (Pregn et al. 2018: 10). Umgekehrt fordert das Erkennen einer korrekten Bildung vom L1-Sprecher eine erhöhte Gehirnaktivität, was bestätigt, dass Grammatikalität beim Erstsprachensprecher einen besonders hohen Automatisierungsgrad besitzt.

²⁶⁴ Dass jedoch auch der Erstsprachenlerner zu Beginn seines Spracherwerbs auf Fertigkonstruktionen (holophrastische Äußerungen) zurückgreift, um morphologische Versprachlichungsaufgaben korrekt zu lösen, bevor er sich an freie Kombinationen wagt (Morgenstern 2014: 13; vgl. Tomasello 2000: 239), zeigt einmal mehr, dass die Unterschiede zwischen den einzelnen Bilingualitätsstufen zwar nicht völlig willkürlich, oft jedoch nur graduell oder sogar ephemere sind. Eine entsprechend vorsichtige Formulierung von Kausalitätsbeziehungen ist damit imperativ.

Diese Unterschiede können nicht nur erklären, warum Erstsprachensprecher selbst unter hoher Stressbelastung grammatisch korrekt sprechen, während kompetente Zweitsprachensprecher selbst unter günstigen Bedingungen manchmal grammatisch inkorrekte Formen bilden, aber auch agrammatischen Bildungen gegenüber toleranter bzw. ignoranter sind (Nichols/Joanisse 2019: 83). Gleichzeitig können die Unterschiede in der Plastizität und Vernetzung des Gehirns auch Hinweise darauf liefern, warum syntaktisch korrekte Sätze in der schwächeren Sprache etwas mehr Verarbeitungs- und Klassifikationszeit benötigen als in der stärkeren Sprache. So ist der Ausschlag der N400-Welle im Elektroenzephalogramm als Indikator der semantischen Integrität eines Satzes deutlich höher und erfolgt später in der L2 als in der L1 (Gaonac'h/Macaire 2019: 18), was auf kompliziertere Verarbeitungswege und Inanspruchnahme komplexerer Neuralnetze unter Hinzuziehung mehr bewusster Unterstützungsstrategien hinweist (vgl. Köpke 2009: 15–16). Hier können folglich für emergente bilinguale Kinder, die erst in der Krippe mit der zweiten Erstsprache konfrontiert werden, anfangs längere Verstehens- und Reaktionszeiten – auch bei einfachen Sätzen – erwartet werden, die nicht mit mangelnder kognitiver Reife oder gar Intelligenz gleichgesetzt werden dürfen. Anstatt Sätze daher immer lauter und übertriebener zu artikulieren, als habe das Kind einen Hörfehler, genügt bereits ein Quäntchen Geduld, um auch dem Kind einer anderen Familiensprache genügend Interaktionsgelegenheit einzuräumen.

Dasselbe gilt für die syntaktische Korrektheit von Sätzen. Auch hier weist das Enzephalogramm auf Ebene der N600-Welle höhere Amplituden und eine andere Verteilung in der schwächeren Sprache auf, da bei inkorrekten Sätzen die erste automatische Satzerkennung durch eine zweite Reanalyse unter Hinzuziehung zusätzlicher Ressourcen ergänzt werden muss, um sich zu vergewissern, dass hier tatsächlich eine Agrammatikalität vorliegt (Gaonac'h/Macaire 2019: 18)²⁶⁵. Der L1-Sprecher ist sich jedoch oft nicht dessen bewusst, dass er syntaktisch inkorrekte Äußerungen tätigt, die durch den Kontext bei entsprechender Sprachkompetenz leicht repariert werden können, beim weniger kompetenten Sprecher jedoch deutlich höhere Verstehensleistungen einfordern. Diese werden zumeist dem muttersprachlichen Kind in jüngerem Alter gerne zugebilligt, beim erst zweisprachig werdenden älteren Kind können jedoch dieselben Verzögerungen durch den Vergleich mit den schneller dekodierenden Altersgenossen schnell Unwillen und sanktionierende Reaktionen hervorrufen. Ein Bewusstsein für die neuronalen Verarbeitungsgrundlagen könnte daher einer Sensibilisierung der Fachkräfte in entsprechend zweisprachigen Einrichtungen zuträglich sein.

²⁶⁵ Bis zum Spracherwerbsalter von 10 Jahren konnten sukzessive frühe Kindheitsbilinguale jedoch noch ein Verarbeitungsprofil erwerben, das jenem der *bilingues natifs* sehr nahe kommt (Foucart/Frenck-Mestre 2013: 406), so dass für die in den deutsch-französischen Krippen zweisprachig werdenden Kinder angenommen werden darf, dass auch sie eine verhältnismäßig hohe syntaktische Kompetenz erwerben werden.

Des Weiteren kann die Analyse der ERPs (*event-related potentials*) mittels EEG sichtbar machen, dass Fehler in der Satzstruktur umso höhere Amplitudenausschläge negativer Polarität (LANs) auslösen, je höher die Sprachkompetenz des Probanden ist (Nichols/Joanisse 2019: 84). Hier scheint also der L2-Sprecher über Übung eine fortschreitende strukturelle Sicherheit zu erwerben, die seine Performanz jener des L1-Sprechers angleicht²⁶⁶. Anders ist die Lage jedoch für die Fehlersorte "falsches Genus". Hier weisen L1-Sprecher die stärksten negativen Ausschläge auf, während selbst hochkompetente sukzessive Zweitsprachensprecher deutlich schwächere negative Spannungsabweichungen im Gehirn verzeichnen als Sprecher, die bereits sehr früh die Sprache zu lernen begonnen haben (vgl. auch Foucart/Frenck-Mestre 2013: 402; Nichols/Joanisse 2019: 84–85). Dies kann damit erklärt werden, dass Gender-Zuordnungen primär auf Automatisierung beruhen und folglich neuroplastische Veränderungen implizieren, die in jüngerem Alter leichter vollzogen werden und unabhängig von bereits bestehenden Genus-Zuordnungen in der Erstsprache erfolgen müssen. Strukturregeln hingegen sind voraussichtlich in beiden Sprachen wirksam, so dass hier der L2-Lerner von den L1-Kreisläufen profitieren kann, während der L1-Sprecher nicht auf eine Automatisierung als Erleichterung zurückgreifen kann (Nichols/Joanisse 2019: 88). Unter Umständen behilft sich jedoch der kompetente L2-Lerner jedoch einer alternativen Dekodierungslösung, indem er strukturelle Satzfehler über die daraus resultierende semantische Inkorrektheit erkennt (Foucart/Frenck-Mestre 2013: 407; Nichols/Joanisse 2019: 88).

Für zweisprachige Krippen würde dies bedeuten, dass in der Einrichtung zweisprachig werdende Kinder in besonderem Maße auf muttersprachlich korrekten Input hinsichtlich der Aspekte Genuswahl und Genuskongruenz angewiesen sind, da hier eine Automatisierung der neuronalen Verbindungen die spätere Sprachbeherrschung erleichtern wird. Für den Einsatz der Fachkräfte könnte dies in einer stark auf die Sprachqualität fokussierten Einrichtung implizieren, dass das Vorlesen korrekter Texte oder das Singen bzw. Sprechen ritualisierter Texte durchaus auch einmal von einer kompetent bilingualen Fachkraft übernommen werden kann, ohne sofort größere Negativeffekte für den doppelten Erstsprach- oder frühen Zweitspracherwerb befürchten zu müssen. Dies gilt umso mehr, als bereits nachgewiesen werden konnte (Flocchia et al. 2018: 72), dass der Input von kompetenten nichtmuttersprachlichen Sprechern einer L2 auch die Entwicklung der notwendigen phonologischen Kategorien nicht beeinträchtigt. Mit Blick auf den Erwerb grammatischer Kategorien hingegen wäre die spontane Kommunikation von L2-Sprechern latent fehleranfälliger und sollte folglich in Einrichtungen mit Fokus auf einer optimalen Gestaltung

²⁶⁶ Vgl. auch Montrul (2016: 8) zur Relativität des Arguments der Erwerbschronologie vor dem Hintergrund sich lebenslang reorganisierender Neuroplastizität und Sprachkompetenzen.

des sprachlichen Inputs nicht zu stark den kompetent-bilingualen KollegInnen aus dem Nachbarland überlassen werden²⁶⁷.

Hier können jedoch noch keine konkreten und vor allem keine allgemeingültigen Empfehlungen geäußert werden, da nachgewiesen werden konnte, dass die konkret an einer Bilingualität beteiligten Sprachen ganz entscheidend die Wege und Ausprägungen des Spracherwerbs beeinflussen und dies sowohl positiv wie auch negativ. So kann eine partielle Analogie grammatischer Strukturen in den beiden gesprochenen Sprachen sprachübergreifende Interferenzen zwar begünstigen, diese jedoch nicht zwangsläufig und automatisch auslösen (Yu 2020: 14). Umgekehrt stellt die Ko-Präsenz zweier konkurrierender syntaktischer Versprachlichungsmuster qua natura eine potentielle Quelle für suboptimale Lösungen dar, je höher jedoch die Inputzeit in der für Interferenzen anfälligeren Sprache ausfällt, umso weniger Interferenzfehler wird der Sprecher noch machen (vgl. Carbajal 2018: 84; Yu 2020: 15–16). Heredia/Cieślcka (2014: 24–25) weisen diesbezüglich ausdrücklich darauf hin, dass *language proficiency*, also der Kompetenzgrad ab einem gewissen Level gegenüber dem Faktor "Alter des Spracherwerbs" (*age of acquisition*) höhere Relevanz hinsichtlich der Gehirnorganisation und Funktionalität der Sprachverarbeitung entfaltet (vgl. DeLuca et al. 2020: 9; Luk/Bialystok 2013).

Grundsätzlich scheinen damit zweisprachige Einrichtungen frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung durchaus dafür geeignet zu sein, Kleinkindern den Erwerb einer weitgehend ausgeglichenen Zweisprachigkeit anbieten zu können, es werden jedoch immer auch die Sprachcharakteristika, Verwendungshäufigkeiten und Sprachvorlieben der kindlichen Sprecher neben weiteren individuellen und situationalen Parametern zu bedenken sein. Damit darf selbst bei idealen Betreuungsverhältnissen keine frühkindliche Bilingualität mit Garantie für eine stets korrekte Grammatikverwendung elternseitig erwartet oder seitens der Einrichtung versprochen werden²⁶⁸.

Daneben scheint die Chronologie und Intensität der neuronalen Vernetzungen für grammatische Phänomene tatsächlich maßgeblich von den jeweiligen Einzelsprachen²⁶⁹ abhängig zu sein, wenn man mit La Morgia/Billington (2019: 128) bedenkt, dass im Vergleich mit englisch-sprachigen Kindern italienische Kleinkinder deutlich mehr Morphologie im selben Zeitraum lernen. Auch Nicoladis/Palmer/Marentette. (2007: 247–248) konnten signifikante

²⁶⁷ Vgl. hierzu auch Morgenstern (2014: 10) zur Wichtigkeit des *Remodelling* (Vogt et al. (2015a: 97) sprechen hier von *korrektivem Feedback*) bei morphosyntaktisch nicht korrekten Äußerungen des Kleinkindes zur Habituation der sprachspezifischen Muster.

²⁶⁸ Zu den Zwängen und Spannungen durch die sozialen, politischen und symbolischen Erwartungen, die an zweisprachige Einrichtungen geknüpft werden s. auch Breugnot (2018a: 164–165).

²⁶⁹ Auch Carbajal (2018: 106) weist darauf hin, dass die konkreten Sprachpaare mit ihren systemischen Eigenheiten erst zögerlich in der internationalen Forschung in ihrer Bedeutsamkeit als Moderator für die zweisprachige Sprachentwicklung wahrgenommen werden.

Profile bei der Verwendung regelmäßiger und unregelmäßiger Verben im Französischen und Englischen bei einsprachigen und zweisprachig englisch-französischen Kindern im Alter von 4 bis 6 Jahren offenlegen²⁷⁰. So benutzten die von Geburt an zweisprachigen Kinder ihrer Untersuchung französische reguläre Verben deutlich korrekter als englische regelmäßige Verben, während die Trefferquote bei den unregelmäßigen Verben für das Englische deutlich höher ausfiel als für das Französische. Gleichzeitig tendierten die zweisprachigen Kinder im Englischen stärker zu Übergeneralisierungen als im Französischen, wo es eher zu Überirregularisierungen kam (Nicoladis/Paradis 2012: 190), während die einsprachig französischen Kinder überhaupt keine Übergeneralisierungen produzierten (Nicoladis et al. 2007: 247–248). Dies liefert nicht nur Hinweise darauf, dass in unterschiedlichen Sprachen unterschiedliche grammatische Versprachlichungslösungen (hier: regelmäßige Verben im Französischen, unregelmäßige Verben im Englischen) und Wortfamilienmerkmale hochfrequent sind und daher von den Kindern schneller und früher gelernt werden²⁷¹, sondern es zeigt auch, dass die bereits in der Phonologie behandelten frequenzbasierten Heuristiken auch in der Morphologie auf Ebene der *Types* und *Tokens* zu Wahrscheinlichkeitsberechnungen und Voraussagen genutzt werden (Nicoladis et al. 2007: 249). Dabei scheinen sowohl unregelmäßige als auch regelmäßige Verben zunächst als Wortfamilien im Ganzen abgespeichert zu werden, bis nach Erlernen einer kritischen Masse an Modellwörtern über phonetische Ähnlichkeiten Regelmäßigkeiten supponiert werden können (vgl. Mueller Gathercole 2016: 125; Nicoladis/Paradis 2012: 192 bzw. S. 171–172 zum *single route model*).

Insgesamt darf so bereits im späteren Krippenalter, d.h. ab ca. 2 Jahren damit gerechnet werden, dass die Kinder die morphologischen Systeme der beiden Sprachen sauber zu unterscheiden wissen (Nicoladis/Paradis 2012: 171), auch wenn von Kindern noch nicht eine Kurzform des erwachsenen morphosyntaktischen Regelwissens erwartet werden darf (Tomasello 2000: 229–230, 243) und zunächst noch gerade die Funktionswörter oft sprachunspezifisch verwenden, obwohl bereits funktionale Äquivalente in der anderen Sprache bekannt sind (z.B. engl. *more*/span. *más*; dt. *nomma* für *nochmal*/frz. *encore*) (Deuchar 1999: 29–31). Dass hier auch für sequenzielle zweisprachige Kindheitsbilinguale keine Gefahr der Sprachverwirrung zu befürchten ist, legen die Ergebnisse von

²⁷⁰ Vgl. hierzu auch Meisel (2016: §37) zur Verbflexion als größte Schwierigkeit beim Zweitsprachenerwerb, bei dem selbst sukzessive frühe Kindheitsbilinguale auch nach 6 Jahren Sprachbad in der Zweitsprache in ihrem Fehlerprofil eher den erwachsenen L2-Lernern ähneln als den kindlichen Lernern zweier Erstsprachen.

²⁷¹ Sprachen weisen hier auch unterschiedliche Fokussierungen auf. Während beispielsweise das Englische und Chinesische, aber auch das Deutsche bei Bewegungsverben besonders die Art und Weise hervorhebt, in der sich die Bewegung vollzieht (*rollend, rutschen, gleiten* etc.), zeigt die Vielfalt der Verben im Französischen, Spanischen oder Türkischen, die die Bewegungsrichtung spezifizieren (*déscendre, monter, entrer, sortir* etc.), dass hier ein anderer Aspekt der Tätigkeit im Vordergrund steht (Nicoladis 2016: 271). Je nachdem in welcher Sprache also einer Aktion erlebt und erinnert wird, können durchaus Details unerwähnt bleiben, die in der Nacherzählung bei Gebrauch der zweiten Sprache sehr wohl zum Ausdruck kommen (Nicoladis 2016: 272).

Chondrogianni/Marinis (2012) nahe, denen zufolge Agrammatikalität bei der Verbmorphologie von frühen L2-Lernern bereits erkannt wird, bevor sie selbst zu 100% korrekte Bildungen produzieren – eine Fähigkeit, die Kindern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen fehlt²⁷². Überdies unterscheidet sich die Reihenfolge im Erlernen der ersten 14 Morpheme (Verlaufsform, Präpositionen, unregelmäßige Pluralbildung, Verbformen, Possessiva etc.) zwischen bilingualen und monolingualen Kindern nicht, wie Padilla (1978: 168) für englisch-spanischsprachige mexikanische Kinder im Vergleich mit rein englischsprachigen Kindern nachweisen konnte.

Dennoch werden für manche Sprachen bestimmte morphologische Phänomene leichter zu differenzieren bzw. schneller zu lernen sein – beispielsweise das grammatische Genus im Spanischen oder die spanischen Relativsätze – als dieselben Kategorien in anderen Sprachen – z.B. die Genusmarkierung im Walisischen oder die Relativsätze im Englischen (Mueller Gathercole 2016: 129). Es soll damit bereits an dieser Stelle davor gewarnt werden, für alle Kinder dieselben Fortschritte zu erwarten. Denn selbst zweisprachige Kinder, die die Sprache L_x von beiden Elternteilen als Familiensprache erlernen, weisen gegenüber emergenten *bilingues natifs*, die dieselbe Sprache als Mehrheitssprache erlernen, eine etwas reduzierte Kompetenz auf (La Morgia/Billington 2019: 137)²⁷³. Für deutsch-französische Krippen bzw. Fachkräfte am Oberrhein bedeutet dies beispielsweise, dass Kinder deutscher Eltern, die jedoch in Frankreich aufwachsen, gegenüber den französischen Kindern, die auf deutscher Seite aufwachsen und dieselbe Struktur in Deutschland besuchen, unter Umständen geringere Morphologiekenntnisse aufweisen können. Hier wird von Fachkräften an der Ländergrenze und angesichts des bei Familien beliebten School- und Krippen-Hoppings (vgl. Geiger-Jaillet 2019: 49–50) eine besondere Sensibilität und Offenheit gegenüber individuellen Entwicklungsverläufen einzufordern sein. Auch sollten sie Eltern mit von der Landes- und Umgebungssprache divergierenden Familiensprachen dazu ermutigen, so viel wie möglich Input in der eigenen Sprache zu geben, um den vollen gedanklichen und expressiven Reichtum bzw. die Präzision des eigenen Formulierens weiterzugeben.

Außerdem soll an dieser Stelle noch einmal auf die Bedeutsamkeit der Nähe bzw. strukturellen Ähnlichkeit zweier zu erlernender Sprachen hingewiesen werden. So wird dem Sprecher einer flektierenden Sprache der Erwerb des Flexionssystems einer anderen flektierenden Sprache (z.B. Französisch für das italienischsprachige Kind) deutlich leichter fallen als dem Sprecher einer isolierenden Sprache wie Kantonesisch oder Mandarin, der nicht daran gewohnt ist,

²⁷² Vgl. hierzu auch die Ergebnisse von Floccia et al. (2018: 30).

²⁷³ Vgl. Meir (2018: 12) zur reduzierten Beherrschung der morphologischen Marker in der schwächeren Sprache bei Sprechern einer Minderheiten-Familiensprache gegenüber ausgeglichen bilingualen Sprechern oder unausgeglichenen Sprechern, deren schwächere Sprache jedoch die Mehrheitssprache der Umgebung ist.

Informationen an das Wortende anzuhängen (Floccia et al. 2018: 67–70)²⁷⁴. Doch selbst komplexe Systeme mit hoher Regelmäßigkeit sind gegenüber Sprachen mit stark unregelmäßiger Morphologie verhältnismäßig leichter zu erlernen²⁷⁵, auch wenn die hierfür verantwortlichen neuronalen Effekte noch nicht geklärt sind (Floccia et al. 2018: 69–70). Für zweisprachige Krippen mit emergenten Sprechern einer anderen Familiensprache werden demnach unterschiedliche Lernvoraussetzungen für die Krippensprachen vorliegen, die einen Vergleich zwischen den Spracherwerbsverläufen der einzelnen Kinder zusätzlich erschweren und keine vorschnellen Schlussfolgerungen zugunsten einzelner Sprechergruppen erlauben. Dies wird nicht nur als zu berücksichtigender Punkt an die Fachkräfte weiterzugeben sein, sondern auch in allen Analysen im Hinterkopf zu behalten sein.

2.5.4 Psycho-affektive Eigenheiten des *bilingue natif*: integriertes Selbst oder *Cultural Frame-Switching*

Um zu ermitteln, was eine Sprache auf affektiver Ebene für den von Geburt an zweisprachigen Sprecher bedeuten könnte, soll zunächst ein Blick darauf geworfen werden, was man über die Verbindung von Sprache und Gefühlswelt bei konsekutiven Bilingualen weiß. Besonders eindrücklich ist hier das Zeugnis von Jean-Jacques Kress, einem elsässischen Psychiater, der noch selbst in der Schule das Verbot zur Nutzung der eigenen Regionalsprache erlebt hat und durch die Erfahrungen mit bretonischen Patienten und deren emotionaler Sprachlosigkeit zum Schluss kommt:

In den Regionen, die ihre Sprache geändert haben, bemerkt man eindeutig größere Ausdrucksschwierigkeiten, speziell auf dem Gebiet der Affekte, der zwischenmenschlichen Beziehungen und der individuellen Sensibilität [eig. Übersetzung] (zit. nach Dalgalian 2000: 142)²⁷⁶

Der Umgang mit Emotionen hinterlässt dabei wiederum auf vier Ebenen Spuren: auf der Ebene des Gedächtnisses, auf der Ebene der Gefühlsintensität, auf der Ebene des Versprachlichen-Könnens und auf Ebene des Versprachlichen-Wollens.

Gedächtnis: emotionale Momente in zwei Sprachen erinnern

Diese Darstellung einer zutiefst sprachgebundenen Emotionalität des Menschen (vgl. Dewaele/Salomidou 2017: 118) erhält dabei Unterstützung von aktuellen empirischen Studien,

²⁷⁴ Zur umgekehrt erhöhten Schwierigkeit, sehr nahe Sprachen auseinanderhalten zu lernen vgl. Carbajal (2018: 40–41).

²⁷⁵ Zu den sprachpaarspezifischen Interferenzdynamiken s. auch Nocus/Guimard/Florin (2018: 359) bzw. Kuo et al. (2016).

²⁷⁶ *On remarque nettement, [...] dans les régions qui ont changé de langue, une difficulté plus grande d'expression portant tout particulièrement sur le domaine de l'affectivité, des relations inter-humaines, de la sensibilité individuelle* [Kursivierung i. Orig.] (zit. nach Dalgalian 2000: 142).

die anhand experimenteller Untersuchungen mit konsekutiv zweisprachigen Menschen nachweisen konnten, dass die Erinnerung von Erlebnissen nicht nur umso intensiver ausfällt und umso ausdrucksstärker wiedergegeben werden kann, wenn die Sprache des Erlebens auch die Sprache des Erzählens ist (Marian/Kaushanskaya 2004: 192), sondern auch in Abhängigkeit vom kulturellen Typus einer Sprach-Kulturgemeinschaft positiver oder negativer ausfallen kann. So konnten Marian/Kaushanskaya (2004: 198) in ihrer Studie mit zweisprachigen Sprechern des Russischen und Englischen die Beobachtung von Kitayama et al. (2000) bestätigen, dass Menschen kollektivistischer Kulturen – wie des Russischen oder Japanischen – positivere Emotionen mit Erlebnissen verbinden, die sich auf die Gemeinschaft oder andere beziehen²⁷⁷, während selbstbezogene Erlebnisse emotional negativer gefärbt sind. Umgekehrt waren jedoch Erlebnisse, die direkt zweisprachig erlebt wurden, am positivsten konnotiert (Marian/Kaushanskaya 2004: 198), was wiederum dafür spricht, dass der zweisprachige Sprecher die größte emotionale Kongruenz erlebt, wenn er keine der beiden Sprachen bewusst ausblenden muss (vgl. Berry 1998; LaFromboise et al. 1993). Für zweisprachige Krippen würde dies konkret bedeuten, dass nicht nur Code-Switching-Aktivitäten unter den Kindern völlig unproblematisch zu beurteilen wären, sondern dass auch gelegentliche Interaktionen mit Erwachsenen, in denen beide Sprachen zum Zug kommen dürfen, der affektiven Sozialisierung des Kindes sowie seiner psychischen Gesundheit (*child well-being*) durchaus zuträglich wären (vgl. Breugnot 2018a: 167).

Gefühlsintensität: emotionale Momente in zwei Sprachen erleben

Diese Hypothese eines auch affektiv integrierten Selbst bei *bilingues natifs* legen auch die Ergebnisse von Ayçiçeği-Dinn/Caldwell-Harris (2009: 291), nahe, die zeigen konnten, dass der jahrelange anhand von Schimpfwörtern und Tabuwörtern geführte Streit²⁷⁸ um eine stärkere Emotionalität in der L1 oder L2 selbst bei späten Bilingualen hinfällig zu sein scheint, da aktiv zweisprachige lebende Menschen in beiden Sprachen gleichermaßen durch emotionalere Wörter stärker aktiviert werden und eine bessere Gedächtnisleistung als bei negativen oder neutralen Wörtern zeigen (vgl. Ferré et al. 2013: 505)²⁷⁹. Selbst die elektrodermal messbare Erregung bei seelischem Stress durch Geschimpft-Werden ist bei frühen simultanen oder frühen sukzessiven Kindheitsbilingualen für beide Sprachen gleich – hier leiden lediglich die im Erwachsenenalter zweisprachig gewordenen Sprecher in der

²⁷⁷ Man beachte in diesem Zusammenhang, dass die Sprachen Russisch, Polnisch und Hindustani vor allem Emotionsverben bereithalten, in denen bereits eine Beziehung mit enkodiert wird (Pavlenko 2008b: 150). Gibt also bereits die Grammatik bzw. der Wortschatz einer Sprache vor, dass Gefühle als zwischenmenschliche Prozesse zu verstehen sind, so lässt sich eine entsprechende Konnotiertheit bzw. Evaluation von Gefühlserlebnissen bei Sprechern der entsprechenden Sprachen umso besser nachvollziehen.

²⁷⁸ S. z.B. Pavlenko (2008b: 148, 157–159), Dewaele (2004a, 2004b, 2007, 2011: 29–31).

²⁷⁹ Eine grundsätzlich verbesserte Gedächtnisleistung bei positiv konnotierten emotionalen Wörtern kann auch bei einsprachigen Kindern bereits ab 7 Jahren im Experiment nachgewiesen werden (Sysau/Monnier 2012: 248).

Muttersprache stärker (Dewaele 2011: 29). Hinsichtlich des bewussten Erlebens und Auslebens von Emotionen wird allerdings von vielen Zweisprachigen – auch *bilingues natifs* – in Studien berichtet, dass sie ihr Gefühls(er)leben in den beiden gesprochenen Sprachen als divergent beurteilen (Dewaele 2015b: 2–5, 8–9), während diese Tatsache von den Probanden anderer Studien bestritten wird (s. z.B. die unterschiedlichen Ergebnisse in Schneider 2019: 83–85). Ożańska-Ponikwia (2012: 228–230) konnte diesbezüglich jedoch einen wichtigen Hinweis darauf liefern, dass diese Veränderung speziell von Menschen mit den Persönlichkeitsmerkmalen Extravertiertheit, Offenheit für neue Erfahrungen und Verträglichkeit²⁸⁰ an sich selbst zu beobachtet werden scheint und vielleicht auch nur von diesen in einer entsprechend relevanten Intensität gelebt wird²⁸¹. Damit kann supponiert werden, dass Menschen, die eine besondere Disposition für kognitive und emotionale Perspektivübernahme und Empathie besitzen, stärker in die affektbezogenen Besonderheiten der jeweiligen Sprach-Kulturgemeinschaft eintauchen und dass diese von der Persönlichkeit abhängige Tendenz auch für *bilingues natifs* und Kinder im Krippenalter gelten müsste.

Einen anderen Erklärungsansatz liefert Dewaele (2015b: 12; Dewaele/Li 2014; vgl. Dewaele/Nakano 2013) mit verschiedenen Kollegen. Konkret liefern sie Nachweise dafür, dass zwischen der Wahrnehmung von Unterschieden im Emotionserleben und dem Alter der Sprecher ein Zusammenhang vorliegen könnte, da die Sprachverwendungsweisen generationsspezifisch divergieren. So scheinen ältere zweisprachige Sprecher zumeist daran gewöhnt zu sein, ihre beiden Sprachen gegenüber anderen Menschen in sauber getrennten situativen und kulturellen Kontexten zu verwenden, wodurch sich die Sprechhandlungsmuster zwangsläufig stärker voneinander unterscheiden als bei jüngeren Sprechern, die davon berichten, beide Sprachen in denselben Kontexten, ja teilweise sogar innerhalb derselben Konversation einzusetzen. Auch wenn Dewaele (2015b: 13) anhand seiner quantitativen Daten zeigt, dass es auch hier keine eindeutige Wenn-Dann-Beziehung gibt, erscheint doch der Hinweis darauf, dass eine entspannte Haltung der sozialen Umwelt gegenüber Code-Switching und Code-Mixing einem ungebrochenen Identitätsgefühl des zweisprachigen Sprechers zuträglich sein könnte, für das Handlungsfeld der frühen zweisprachigen Betreuung bedeutsam und soll daher an dieser Stelle als wichtiger Beobachtungspunkt für die Feldstudie festgelegt werden.

²⁸⁰ Es handelt sich hierbei um fünf Persönlichkeitsdimensionen nach dem Konzept der Big Five aus der Persönlichkeitspsychologie nach.

²⁸¹ Auch Dewaele/Salomidou (2017: 118) kommen zu vergleichbaren Ergebnissen und ergänzen die Determinanten noch um die Faktoren Geschlecht und Sprachkompetenz, wobei Frauen und sehr kompetente Sprecher sich deutlich häufiger und selbstverständlicher an die Versprachlichung von Emotionen trauen als Männer, introvertierte Menschen oder Sprachanfänger.

Verbalisierung: Gefühle in zwei Sprachen versprachlichen

Eine andere Frage, die mit Blick auf die psychoaffektiven Eigenheiten des bilingualen Sprechers zu reflektieren wäre, betrifft die gefühlte Möglichkeit, die richtigen Worte in der jeweiligen Sprache zu finden. So ist Schneider (2019: 41) mit Sicherheit Recht zu geben, wenn sie schreibt: „Sprachen unterscheiden sich stark hinsichtlich der Emotionskonzepte und sprachlicher Mittel zum Ausdruck von Emotionen (Dewaele/Pavlenko 2002: 266) sowie hinsichtlich der strukturellen Organisation des Emotionswortschatzes (Pavlenko 2008a: 91)“. Für den zweisprachigen Sprecher erwächst hieraus jedoch die konkrete Problematik, das Nebeneinander und Übereinander nur teilkongruenter Begriffsnetze als Mittel zur Greifbarmachung des Gefühlten akzeptieren und in ein operatives Zusammenspiel bringen zu müssen, um die entsprechende Klassifizierung einer Emotion als Gefühl X (vgl. Kap. 2.2.2.1) gegenüber anderen Sprechern der Sprache L1 oder L2 bzw. La oder L α leisten zu können.

Bilingues natifs haben hier gegenüber den konsekutiven zweisprachigen Sprechern den Vorteil, dass sie zumindest teilweise in denselben Situationen Versprachlichungsangebote in beiden Sprachen erhalten, so dass die verschiedenen Verbalisierungslösungen – bis zu einem gewissen Grad – anhand der Reaktionen der versprachlichenden Umwelt einander zugeordnet werden können. Die daraus resultierenden Vereinfachungen der sprachspezifischen Konzepte werden dem emergent zweisprachigen Sprecher dabei in bilingualer Umgebung nicht schaden, je stärker sich jedoch seine außerfamiliären Anwendungskontexte trennen, umso mehr Sprachspezifika wird er über die entsprechend signifikant abweichenden Erlebnisse nachträglich in das jeweilige Konzept integrieren (müssen). Hier scheinen zweisprachige Krippen auch frühen sukzessiven Kindheitsbilingualen die idealen Voraussetzungen dafür bieten zu können, um eine kongruente doppelte affektive Sozialisierung zu durchlaufen, indem das Kind in denselben Situationen von den erwachsenen Sprechern beider Sprach-Kulturräume eben jene Worte angeboten bekommt, die es später zur selbständigen Versprachlichung der eigenen affektiven Zustände benötigen wird (vgl. Feig 2020c: 3).

Das durch das Nebeneinander von Familiensprache und Umgebungssprache sukzessiv bilingual werdende Kleinkind und erst recht der erwachsen zweisprachig werdende Sprecher werden demgegenüber die Herausforderung zu meistern haben, zwei zunächst völlig voneinander getrennte Versprachlichungssysteme in nicht deckungsgleichen Kontexten zu erlernen, um dann *peu à peu* für sich Ähnlichkeitsbeziehungen herauszuarbeiten. Dies wird umso einfacher sein, je analoger das Begriffsnetz in den beiden Sprachen quantitativ (Anzahl der versprachlichten Gefühle) und qualitativ (z.B. Nomina vs. Verben vs. Phraseologismen etc.) ausgestaltet wird und je ähnlicher die jeweiligen Kulturgemeinschaften mit den Gefühlen sprachlich umgehen. Dennoch lauern auch hier *faux amis*, wenn von der Ähnlichkeit der

Wortnetze auf parallele Interaktionsnormen geschlossen wird. So wird es dem französischen oder deutschen Sprecher deutlich leichter fallen, eine fehlende Deckungsgleichheit zwischen dem internalisierenden Gefühlskonzept *song* ("berechtigter Ärger/*colère justifiable*") aus dem Ifaluk und den externalisierenden Konzepten der französischen *colère* bzw. des deutschen *Ärger* (vgl. Lutz 1982; Wierzbicka 1988: 99–100) zu akzeptieren als den subtilen Differenzen zwischen der französischen *colère* und dem dt. *Ärger* nachzugehen. Gilt also grundsätzlich, dass die „Versprachlichung [von Emotionen] [...] zwar etwas über ein Individuum, eine Gesellschaft und eine Sprachgemeinschaft aus[sagt], aber nicht auf ikonische Art und Weise, etwa indem ein differenziertes Emotionsvokabular auch emotionale Differenziertheit bedeute[t]“ (Ortner 2014: 46), so impliziert dies doch auch umgekehrt, dass das Vorhandensein eines vergleichbaren Emotionsvokabulars noch keine Anwendungs- und Bedeutungsidentität garantiert.

Um hier folglich jenseits scheinbarer Selbstverständlichkeiten das volle kommunikative Handlungsspektrum von Sprechern der französischen und deutschen Sprache gegenüber Kleinkindern erschließen und Quellen möglicher Missverständnisse (Ebene des Teams) und innerer Spannungen (Ebene des Kindes) aufdecken zu können, wird ein Vergleich des Umgangs mit den entsprechenden emotionalen Erlebnissen nur über das Relais einer abstrahierenden Emotionsbeschreibung möglich sein. Deshalb soll für die in der Feldanalyse zu leistende Auseinandersetzung mit den Versprachlichungsregeln und -mustern deutscher und französischer frühpädagogischer Fachkräfte auf das Oktagon der emotionalen Erlebnisse (Feig 2020c: 12, Fig. 4) zurückgegriffen werden (s. Abbildung 22).

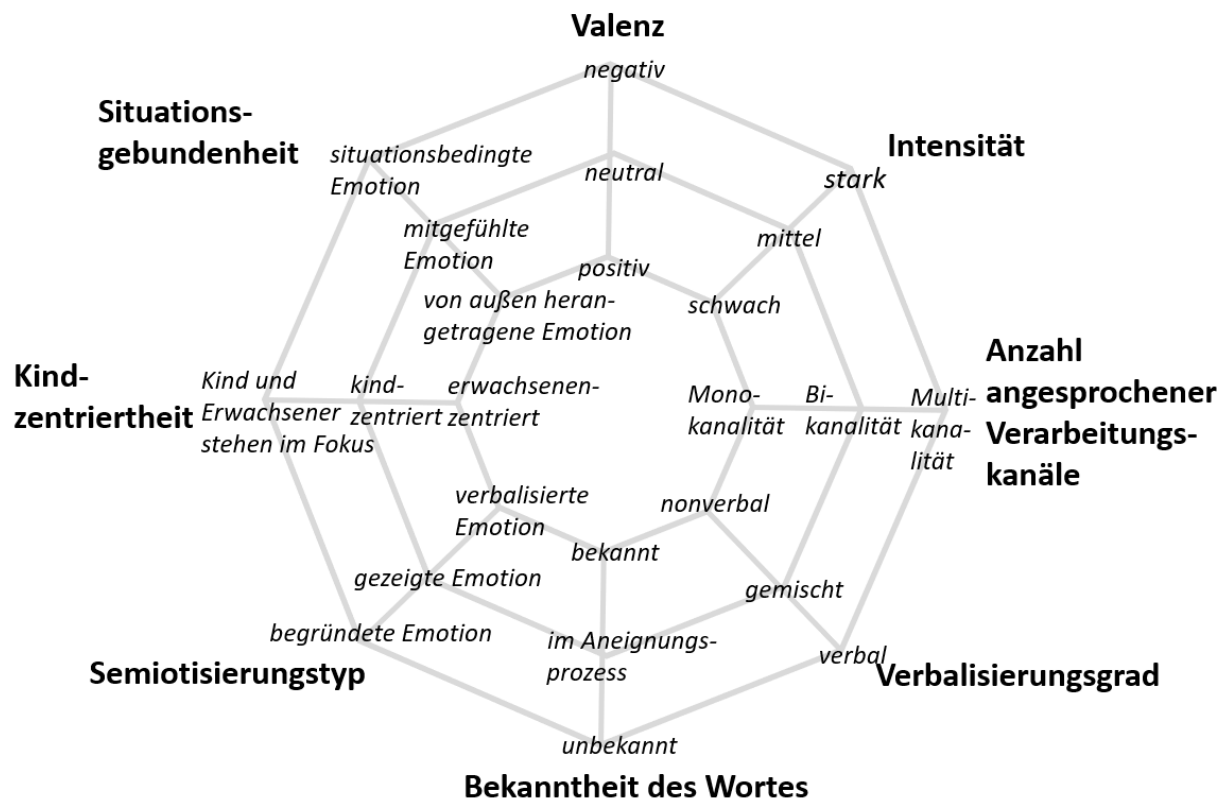


Abbildung 22: Oktagon der emotionalen Erlebnisse (dt. Version nach Feig 2020c, S. 12, Fig. 4)

Dieses Kiviat- oder Radardiagramm ist speziell zur Analyse der Fachkraft-Kind-Interaktionen im Rahmen der verbalen und nonverbalen Koregulation kleinkindlicher Emotionen im Kontext kulturvergleichender Studien entworfen worden und es trägt in Anlehnung an komponentielle Modelle wie jene von Sprengelmeyer et al. (1996: 1653), Daudelin-Peltier (2016: 74, Figure 15), Russell (1980) und Scherer (2005: 698, Fig. 1) die interindividuell beobachtbaren Determinanten und Reaktionen auf acht Achsen ab (für eine ausführliche Herleitung des Modells s. Feig 2020c: 5–10).

Dabei werden einerseits die interindividuell wahrnehmbaren Parameter des Gefühlereignisses berücksichtigt wie

- seine **Valenz** (positiv, neutral, negativ),
- seine **Intensität** (stark, mittel, schwach) und
- seine **Situationsgebundenheit** (situationsbedingt, mitgeföhlt oder von außen z.B. durch ein Lied oder eine Geschichte herangetragen)

Andererseits analysiert das Modell die Ausgestaltungsdimensionen des erzieherzeitigen Reagierens und betrachtet dazu

- die Anzahl der bei der Koregulation aktivierten kindlichen Wahrnehmungskanäle (hierzu zählen der kognitive, affektive oder psychomotorische Kanal),

- den **Verbalisierungsgrad** (verbal, gemischt verbal/nonverbal oder nur nonverbal),
- die **Bekanntheit** der vom Erwachsenen benutzten Gefühlswörter,
- die **Semiotisierung** (verbalisierte, gezeigte oder begründete Emotion) sowie
- die **Kindzentriertheit** (Kind und Erwachsener stehen mit ihren Emotionen im Fokus, kindzentriert oder erwachsenenzentriert).

Durch diesen Ansatz wird es beispielsweise möglich sein, in einer Sprach-Kulturgemeinschaft klassischerweise verbal geregelte Situationen mit analogen Situationen im anderssprachigen Kontext zu vergleichen, die dort eben keine Verbalisierung erlauben oder ein Emotionsvokabular aktivieren, das bei einer lexikalisch fokussierten Analyse unter Umständen gar nicht als mögliches Fremdsprachenanalogon in Betracht gezogen worden wäre. Denn es gilt mit Schneider (2019: 41):

Die Tatsache, dass sich die Konzepte zweier Sprachen unterscheiden, deutet deswegen laut Dewaele [(2012)] nicht auf physiologisch unterschiedlich erfahrene Gefühle hin [...]. Vielmehr werden aus einer großen Menge sogenannter „Fühlereignisse“ von jeder Kultur unterschiedlich „Empfindungen beachtet, mit Sinn und Funktion belegt und mit Handlungsrouninen versehen“ (Stalfort 2013: 90).

Zweisprachige Krippen sollten daher den Vorteil bieten, dass die betreuten Kinder durch die authentischen Reaktionen der Fachkräfte beider Sprach-Kulturgemeinschaften mit den jeweils relevanten sprachlichen und kulturellen Interaktionsmustern aufwachsen und damit eine doppelte affektive Sozialisierung und emotionale Handlungsfähigkeit erwerben.

Externalisierung: Gefühle in zwei Sprachen sichtbar machen

Dieser Ansatz erscheint umso wichtiger, bedenkt man, dass gerade die Bereitschaft eines Menschen, in einer bestimmten Sprache offen über Gefühle zu kommunizieren, bei bilingualen Menschen doppelt komplex geregelt ist. So scheint einerseits eine Präferenz zugunsten von Sprache La oder L α , L1 oder LX, nicht nur von der Valenz (z.B. Kosenamen vs. Schimpfwörter), dem Erregungsgrad, der Sprachkompetenz, den semantischen Netzen der jeweiligen Sprache oder einer bestimmten Persönlichkeit abhängig zu sein, sondern unter Umständen sogar gänzlich von der Persönlichkeit des Individuums abzuhängen (Dewaele/Salomidou 2017: 118). Gleichzeitig drängt sich jedoch auch hier ein kulturanthropologischer Ansatz auf, wenn man bedenkt, dass die Akzeptanz einer Verbalisierung von Emotionen signifikanten kulturspezifischen Besonderheiten unterliegt (vgl. Dewaele/Pavelescu 2019: 2; Lim 2016: 106; Peña-Sarrionandia et al. 2015). Während beispielsweise die fernöstlichen Kulturen einer Explizitmachung mittels Worten ausdrücklich negativ gegenübersteht und schon Kinder dazu erzogen werden, ihre Gefühlswelt vor der Außenwelt zu verbergen (vgl. auch Feig 2020c: 6; Lim 2016), wird ein extrovertierter Umgang

mit dem eigenen Gefühlsleben in westlichen Kulturen nicht nur toleriert, sondern beinahe schon eingefordert (vgl. Kap. 2.2.2, S. 147), will man dem Vorwurf der Unehrllichkeit oder Gefühlskälte entgehen. Dennoch sind auch hier deutliche Unterschiede zwischen verschiedenen Nationen zu beobachten (Dewaele 2015b: 2)²⁸². Hier wird sich der konsekutiv zweisprachige Sprecher in einem nicht-bilingualen Umfeld immer tendenziell in dem Dilemma befinden, mit der Sprache auch die ganz spezifischen Versprachlichungsregeln der einsprachigen Umgebung übernehmen zu müssen – selbst auf die Gefahr hin, von der eigenen Familie und den Interaktionspartnern aus der Sprache L1 bei Benutzung der L2 als nicht authentisch oder anstößig im Verhalten empfunden zu werden (vgl. Dewaele 2015b: 3). Dieses Phänomen wurde vor etwas mehr als 10 Jahren verstärkt von der Sprachwissenschaft und Kommunikationsanthropologie als eigenes Untergebiet der Bilingualitäts-Bikulturalitätsforschung wahrgenommen und unter dem Terminus des *Cultural Frame Switching* erforscht (Barros/Albert 2020; Benet-Martínez et al. 2002; Mavrou/Alonso Saralegui 2018: 20; vgl. Ramírez-Esparza et al. 2006). Durch seine starke Verwobenheit mit der Thematik der bilingual-bikulturellen Identität soll *Cultural Frame Switching* jedoch erst in Kap. 2.5.6 näher beleuchtet werden.

Ganz anders sollte sich die Lage für die simultan zweisprachigen frühen Kindheitsbilingualen präsentieren: Durch die Verwendung beider Sprachen im selben räumlichen, teils sogar situativen und zeitlichen Kontext kann man vermuten, dass hier eine mehr oder weniger eklektische Kompromissposition erworben wird, die es den Sprechern erlaubt, mit Gefühlen in beiden Sprachen so umzugehen, wie es die von Bilinguismus geprägte Umgebung erwartet oder der einsprachige Interaktionspartner der jeweiligen Sprachgemeinschaft immerhin noch akzeptiert, ohne sich brüskiert zu fühlen. Hier lassen sich folglich Versprachlichungs- und Interaktionsmuster supponieren, die zwar gegenüber einsprachigen Sprechern der jeweiligen Sprach-Kulturgemeinschaft immer gewisse Abweichungen in der Enkodierung und Dekodierung aufweisen, insgesamt jedoch innerhalb jener Bandbreite liegen, die noch als individuelle Eigenheit akzeptiert wird.

Insgesamt darf damit vermutet werden, dass sich der zweisprachige Sprecher, der von Anbeginn seines Lebens in zwei Sprach-Kulturgemeinschaften aufwächst, umso stärker eine integrierte Positionierung in der affektiven Sozialisierung erreicht, je kompatibler beide Systeme sind und je akzeptierter die doppelte Zugehörigkeit ist. Gemeinschaften, in denen Bilinguismus und Code-Switching/Code-Mixing zum Alltag gehören, sollten damit Mischformen deutlich positiver gegenüberstehen als Räume, in denen sich die Vertreter der beiden Sprach-Kulturgemeinschaften zwar ständig begegnen, jedoch weitgehend parallele

²⁸² Vgl. auch Hoffman (1989: 146)

Welten bewohnen. Für die deutsch-französischen Krippen am Oberrhein ist hier zu supponieren, dass die Umwelt des Grenzraums derzeit noch immer eher segregierend organisiert ist, wie jedoch das Miteinander innerhalb der deutsch-französischen Einrichtungen gestaltet wird, wird in der Analyse genau zu betrachten sein, um die Art der vermittelten Bilingualität besser einschätzen zu können.

Ein letzter Aspekt, der in diesem Kontext von besonderer Bedeutung sein könnte, ist die enge Abhängigkeit zwischen einerseits der Versprachlichungsbereitschaft für Emotionen in Sprache Lx und andererseits der Biographie eines Menschen sowie seinem Sprachstolz. So fällt bei Betrachtung bisheriger internationaler Studien im Vergleich mit der Untersuchung von Schneider (2019) im deutschsprachigen Raum auf, dass speziell zum Ausdruck positiver Emotionen wie Liebe – sowohl dem Partner als auch den Kindern gegenüber – viele erwachsene Bilinguale ihre L1 bevorzugen (Karandashev 2015: 14; vgl. Mavrou/Alonso Saralegui 2018; Pavlenko 2008b: 160), Karandasjev (Karandashev 2015: 14), auch wenn sie ansonsten mit derselben Person ihre Lx ohne selbst wahrgenommene Schwierigkeiten sprechen. Diese Beobachtung konnte so jedoch nicht für die deutschsprachigen Probanden repliziert werden (Schneider 2019: 74–75, 83). Da die von Schneider (2019) interviewten deutsch-englisch zweisprachigen Erwachsenen auch eine tendenziell negativere Haltung ihrer eigenen Muttersprache gegenüber offenbarten – Deutsch wird als „nicht so'ne schöne Sprache“ (Schneider 2019: 81; vgl. auch S. 82) wahrgenommen –, kann auch für die deutsch-französische Bilingualität ein partiell emotional belastetes Sprachenpaar zuungunsten des Deutschen vermutet werden. Dies ist umso wahrscheinlicher, als gerade Menschen, die mit der Muttersprache eine große emotionale Last verbinden (z.B. bei politischer Emigration oder starken kulturellen Zwängen), die Flucht nach vorne in die Lx antreten, um sich ein freieres, unbelasteteres Gefühlsleben zu ermöglichen (Dewaele 2008: 1767; vgl. Dewaele/Salomidou 2017: 118; Pavlenko 2008b: 159, 160)

2.5.5 Pragmatische Kompetenzen des bilingue natif

Die Beherrschung pragmatischer Regeln liegt als Fundament jeder Form der sprachlichen Interaktion zugrunde, da sie es den kooperierenden Individuen erlaubt, sich auf das Vorwissen, die Erwartungen und die kommunikativen Bedürfnisse des Gegenübers einzustellen und dadurch – ausgehend von einem gemeinsamen Bezugspunkt – die eigenen Interessen zu vermitteln (Bailleul 2017: 47–48). Bedenkt man nun, dass sich das von Geburt an zweisprachige Kind von Anfang an in zwei Bezugsräumen zurechtfinden muss, so sollte abschließend auch die Frage behandelt werden, ob es besondere pragmatische Kompetenzen gibt, die durch frühe simultane Kindheitsbilingualität ausgeprägt werden.

2.5.5.1 Code-Switching und Code-Mixing: Sprachmischung und Sprachwechsel als funktionale Phänomene

Allgemeine Vorüberlegungen

Als Erstes muss festgehalten werden, dass ein doppelter oder mehrfacher Erstspracherwerb weder in der Sprachentwicklung noch auf der Outputebene notwendigerweise gravierende Unterschiede gegenüber dem monolingualen Erstspracherwerb generiert (Meisel 2016: §7). Dies kann damit erklärt werden, dass die neuroplastische Ausdifferenzierung des Gehirns für die Sprachfunktion erst im 3.-4. Lebensjahr ausgeprägt wird. Bei „Ein- bis Zweijährigen[...] gibt es [noch] eine beidseitige Aktivierung neuronaler Muster bei der Verarbeitung von Sprache [und] [...] es [gibt auch] noch keine getrennte Lokalisierung der Aktivierung für grammatische und semantische Information“ (Szagun 2004: 13). Diese Ausgangsbasis spricht dafür, dass beim *bilingue natif* das Gehirn lediglich ein größeres Formen- und Regelinventar abspeichern und verwalten muss. Entsprechende situative Zugriffsregeln, die durch Kontext (Adressat, Umfeld) und Kotext (vorangehende Sprachäußerungen) gesteuert werden, legt demgegenüber auch das Gehirn des einsprachigen Sprechers an, zum Beispiel, wenn die Großeltern gesiezt, die Eltern aber bereits geduzt werden, wie es in manchen kanarischen Familien noch immer Usus ist²⁸³. Die Wahl von Wörtern aus der korrekten Sprache unterscheidet sich damit nicht wesentlich von der Wahl des korrekten Registers. So machen denn auch die *bilingues natifs* bereits ab ca. 22 Monaten eine sichere funktionale Unterscheidung zwischen ihren beiden Sprachen und entwickeln auch schon vor dem 2. Lebensjahr die notwendigen grammatischen Kategorien in den entsprechenden Referenzsystemen (Meisel 2016: §8). Die oftmals von Eltern oder Fachkräften befürchteten Interferenzerscheinungen zwischen verschiedenen Erstsprachen sind damit vor allem individuell und situativ bedingt und lassen sich vor allem in Form einer überfrequenten (*sur-utilisation*) oder unterfrequenten Nutzung (*sous-utilisation*) spezifischer Konstruktionen beobachten (Meisel 2016: §9).

Daneben gibt es auch qualitative Wechselwirkungen, wie beispielsweise die Ausprägung sprachkombinationsspezifischer Vorlieben für syntaktische Muster²⁸⁴, die weder mit den Sprechgewohnheiten der einsprachigen Sprecher von Sprache A noch mit jenen der Sprache B übereinstimmen²⁸⁵. Insgesamt sind solche gegenseitigen Einflüsse dabei sowohl auf

²⁸³ Vgl. hierzu bei Myers-Scotton (2002: 218) die analoge Markiertheit des Chicheŵa als ehrerbietige Sprache der Kinder einer in den USA arbeitenden malayischen Familie im Umgang mit den Eltern, während unter den Brüdern die Ziellandsprache Englisch verwendet wird.

²⁸⁴ S. beispielsweise Barton (2016: 180) zur Verwendung des Definitartikels bei bilingualen Sprechern oder Thierry/Sanoudaki (2012: 43–44) zur Akzeptanz nachgestellter Adjektive im Englischen bei ab Geburt französisch-englisch zweisprachig aufgewachsenen Personen.

²⁸⁵ Vgl. hierzu schon Obler (1983: 42).

Konzeptebene als auch auf Ebene der Lexik, der Syntaktik sowie der phonetisch-phonologischen Phänomene nachgewiesen worden (Kail/Fayol 2003: 170–171). Darüber hinaus konnte jedoch auch ein Nachweis dafür geliefert werden, dass

bilinguale Kinder syntaktische Strukturen statistisch signifikant schneller [verarbeiten] als monolinguale Kinder, da sie aufgrund ihrer Bilingualität über ein größeres Repertoire an kognitiven Verarbeitungsressourcen verfügen. Diese Feststellung ist ebenfalls unerwartet und bringt ein gesellschaftsrelevantes Ergebnis hervor, da die in der Gesellschaft häufig negativ konnotierte Mehrsprachigkeit auch positive Effekte auf den Erwerb bestimmter grammatischer Strukturen auszulösen scheint. (Patuto 2012: Exposé)

Bilinguale Kompetenz ist damit als eigenes, kommunikativ jedoch gleichwertiges und ebenso funktionales System zu denken²⁸⁶, in dem ein Wechsel zwischen den verschiedenen Sprachen mitnichten ein Zeichen mangelnder Sprachbeherrschung oder Inkompetenz darstellt, sondern ein zutiefst pragmatisch gesteuertes Phänomen²⁸⁷, bei dem zudem der mentale Energieverbrauch (*switching costs*) optimal an den durchschnittlichen Sprachinput und die daraus resultierenden Kommunikationsgewohnheiten des Sprechers angepasst werden (Beatty-Martínez/Dussias 2017)²⁸⁸. Dies erklärt auch, warum gerade ein hochfrequenter Sprachwechsel und eine aktive Bilingualität in einem zweisprachigen Umfeld einer Optimierung der neuronalen Abläufe mit verbesserter kognitiver Leistung zuträglich ist – speziell, wenn die beiden beteiligten Sprachen strukturell sehr nahe beieinanderliegen und der Beginn der zweisprachigen Praxis sehr früh ist (Khodos et al. 2020: 12–13).

Terminologische Vorüberlegungen

Um hier jedoch besser beurteilen zu können, welche Formen und Auslöser von Sprachwechseln beim Kleinkind zu erwarten sein werden, werden nicht nur die verschiedenen Bilingualitätstypen zu unterscheiden sein (vgl. Kap. 2.5.1.3 und Kap. 2.5.1.4), sondern es müssen auch die verschiedenen konkurrierenden Termini aus dem Bereich der Code-Switching-Literatur voneinander abgegrenzt werden. „Unter **Code-Switching** versteht man den Wechsel zwischen zwei (oder) mehr Sprachen oder Varietäten innerhalb ein und derselben kommunikativen Interaktion [eig. Fettdruck; É.F.]“ (Riehl 2013: 385)²⁸⁹. Diese

²⁸⁶ Vgl. hierzu auch Poplack (1980: 605) zur Eigenständigkeit des Code-Switching sowie Antón et al. (2014: 22–23) zur Demythifizierung des Streits um die vermeintliche Überlegenheit ein- oder zweisprachiger Kinder bei Aufmerksamkeits- und Konzentrationsaufgaben.

²⁸⁷ Hier wird folglich Forschern wie Codarcea (2019: 30) widersprochen, die für den Subtypus des Code-Mixings postulieren, dass es sich hier um ein „nicht regelhaftes Mischen innerhalb einer einzigen Aussage [handelt], **ohne pragmatische Funktion** für den Wechsel in die andere Sprache [eig. Fettdruck; É.F.]“.

²⁸⁸ Dabei scheint Code-Switching sogar dann eingesetzt zu werden, wenn dies theoretisch aus Effizienzgründen nicht als die beste Lösung erscheint. Es lässt sich daher vermuten, dass die daraus resultierende Erhöhung der Versprachlichungsgeschwindigkeit – trotz spontaner Umstrukturierungsnotwendigkeit – größere kommunikative Vorteile und Energiesparpotenziale bietet als die Suche nach der *ad hoc* nicht sofort verfügbaren Einheit aus der Matrixsprache (Beatty-Martínez et al. 2020: 9).

²⁸⁹ Vgl. auch Milroy/Muysken (1995) Myers-Scotton (1993) und

Sprechweise wird mittlerweile von der Sprachwissenschaft als eigener Diskursstil anerkannt und nicht mehr mit sprachlicher Inkompetenz gleichgesetzt (MacSwan 2000: 38; vgl. Müller et al. 2015: 24–25; Poeste et al. 2019: 460), wenngleich viele bi- oder multilinguale Gesellschaften weiterhin an ihrer abschätzigen Bewertung dieses Phänomens festhalten, wie die Popularität negativ konnotierter Bezeichnungen wie *franglais*, *tex-mex* oder *chicano* erkennen lassen (Lin/Li 2012: 1). Dabei kann der Wechsel an unterschiedlichen Punkten einer Äußerung und speziell eines dialogischen Austauschs stattfinden und unterschiedlich viel Sprachmaterial in den anderssprachigen Ko-Text einbetten. Konkret können dabei ausgehend von Poplack (1980, 1981) mit Montoya (1994: 4–6) drei Untertypen unterschieden werden:

- 1) Das **emblematische**²⁹⁰ **Code-Switching** (*tag switching*), bei dem eine Interjektion, ein Füllwort oder eine stehende Wendung vor, nach oder innerhalb eines Satzes an einer Stelle eingeschoben wird, die grammatikalisch und syntaktisch keinerlei Auswirkungen hat (z.B. die Einbettung von *voilà*, *n'est-ce pas?*, *On va voir*. in dt. Sätze). Diese Art der Einschübe sind folglich *per se* in der einbettenden Matrixsprache grammatikalisch korrekt (vgl. Codarcea 2019: 33).
- 2) Das **satzexterne**²⁹¹ **Code-Switching** (*intersentential switching*), bei dem am Übergang von Haupt- zu Nebensatz oder zwischen zwei Sätzen die Sprache gewechselt wird. Auch hier ist die Fehleranfälligkeit eher gering (z.B. *Hör bitte auf! J'suis pas d'accord.*).
- 3) Das **satzinterne**²⁹² **Code-Switching** (*intrasentential code-switching*) schließlich impliziert, dass innerhalb einer syntaktischen Einheit unter Beachtung der morpho-syntaktischen Regeln beider Sprachen Wechsel vollzogen werden (z.B. *C'est **mehr oder weniger** fou, ça*). Diese Wechsel sind sprachlich am anspruchsvollsten und erfordern die volle Beherrschung sowohl der Matrixsprache als auch der eingebetteten Sprache, weshalb dieser Typus besonders unter *bilingues natifs* anzutreffen ist (Poplack 1980: 601, 604).

Da sowohl das satzexterne Code-Switching als auch das emblematische Code-Switching syntaktische Grenzen und Einheiten als Sollbruchstellen für einen echten Sprachwechsel nutzt, während das satzinterne Code-Switching eine Konstruktion von Sätzen mit Bauteilen aus beiden Sprachen impliziert, soll hier mit Yow/Patrycia/Flynn (2016: 81) und Jose et al. (2020: 3 PDF) die Bedeutung des Terminus *Code-Switching* auf die ersten beiden Typen

²⁹⁰ Codarcea (2019: 33) spricht hier von *extrasententiell* Code-Switching. In der Terminologie von Muyskens (2000: 5) könnte man diese Form des Sprachwechsels als *Alternation* mit formelhaften Einheiten bezeichnen (s. auch Müller et al. 2015: 17).

²⁹¹ Codarcea (2019: 33) spricht hier von *intersententiell* Code-Switching, Muyskens (2000: 5) nennt diesen Typus *Alternation*.

²⁹² Codarcea (2019: 33) spricht hier von *intrasententiell* Code-Switching, bei Muyskens (2000: 5) entspräche der Typus der *Insertion*.

beschränkt und für den Typus des satzinternen Wechsels der Terminus **Code-Mixing**²⁹³ eingeführt werden. Für beide Nutzungsarten der Zweisprachigkeit in einem gegebenen Kommunikationskontext gilt dabei, dass die Freiheit, zwischen zwei Sprachen wechseln zu können, dem sprachlichen Ausdruck Flüssigkeit und Durchlässigkeit in Richtung beider Sprachsysteme verleiht²⁹⁴, was für eine gelingende Kommunikation Vorteile birgt (Jose et al. 2020: 3 pdf; vgl. Poplack 1978: 102 zur sozialen Relevanz von Code-Switching).

Diesen konversationellen Aspekt greifen denn auch Yow/Patrycia/Flynn (2016: 88) auf, wenn sie als vierten Untertypus den Wechsel zwischen einsprachiger Äußerung und gemischtsprachiger Äußerung im Verlauf eines dialogischen Diskurses einführen und hierfür den Terminus des **interutterance switch** einführen. Hierbei darf mit Viswamohan (2004: 35–36) davon ausgegangen werden, dass soziolinguistische Funktionen wie die Sichtbarmachung von Gruppenzugehörigkeiten (vgl. Poplack 1980: 589–590), aber auch rhetorische Effekte wie eine *captatio benevolentiae*, Euphemismen oder eine Zurschaustellung des eigenen Esprits für diese Art des spielerischen Umgangs mit Sprache ausschlaggebend sein können.

Als Auslöser für den Wechsel oder Einbau von Passagen aus der zweiten Sprache unterscheidet Gumperz (1982: 45) grundsätzlich zwischen **situativem** und **konversationellem** Sprachwechsel. **Situatives** Wechseln wird dabei durch äußere Faktoren wie eine anderssprachige Umgebung, die Schule als öffentlicher Raum und Vermittlungsinstanz der Landessprache, bestimmte Themen oder Situationen, aber auch bestimmte Menschen wie z.B. die Familie oder eine Peer-Group ausgelöst (Geiger-Jaillet 2005a: 23–24; vgl. Lin/Li 2012: 2; Maisano 2019: 51). Bei Krippenkindern wären hier die elternseitig oder erzieherseitig gewählten Strategien *“one parent – one language”* oder *“one situation – one language”* ebenso erwartbare Anlässe für einen Sprachwechsel wie das Pendeln zwischen einem einsprachigen Haushalt mit Familiensprache L₁ und einer einsprachigen Einrichtung frühkindlicher Betreuung mit Sprache L₂. Denn: „Häufig ist es so, dass das Kind dann die neue Sprache der Bezugsperson zuliebe benutzt [...]“ (Geiger-Jaillet/Vagedes Husser 2016: 19). So konnte beispielsweise Vagedes (2014: zitiert über Geiger-Jaillet/Vagedes Husser 2016, S. 19) in ihrer Untersuchung im deutsch-französischen Kindergarten *Les Mickeles* in Strasbourg feststellen, dass sich die Kinder in 96% ihrer Äußerungen gegenüber der deutschsprachigen Lehrperson auch tatsächlich der deutschen Sprache bedienen.

Eine zweisprachige Krippe mit gemischter Klientel setzt überdies darauf, dass auch die Kinder mit komplementärer Familiensprache obligatorische Kommunikationsanlässe für die

²⁹³ Vgl. Muysken (2000: 1) und Brice/Anderson (1999: 17).

²⁹⁴ Vgl. hierzu auch Geiger-Jaillet (2005a: 99) bzw. Brice/Anderson (1999: 21) zur Bedeutsamkeit des Code-Switching für die Förderung der Flüssigkeit des Ausdrucks bei bilingualen Kindern.

Altersgenossen bereithalten, die dazu einladen, auf die bisher unbekannte oder im Erwerb befindliche zweite Erstsprache zu wechseln (Geiger-Jaillet/Vagedes Husser 2016: 21). Die daraus resultierenden Formen des Sprachwechsels müssten dementsprechend vornehmlich Beispiele satzexternen Code-Switchings darstellen, die präferentiell auch noch mit dem Ende eines Turns und der Adressierung eines anderssprachigen Kommunikationspartners zusammenfallen. Denn „zweisprachige Sprecher sind rationale Akteure, die bestrebt sind, ihre Interaktionsergebnisse zu optimieren [eig. Übersetzung; É.F.]“ (Lin/Li 2012: 2), indem sie ihre verschiedenen Sprachen als Chance wahrnehmen, um das bestmögliche Kommunikationsergebnis in Hinblick auf das erwünschte Ziel und die angestrebte Beziehung zu erreichen (ebd.). Sprachwechselentscheidungen sollten daher als zutiefst strategisch gewertet werden.

Dies gilt auch für den zweiten Anlasstypus, den **konversationellen**²⁹⁵ Sprachwechsel: Hier „sind diskursstrategische Gründe und die Erzielung kommunikativer Effekte“ (Maisano 2019: 51) ausschlaggebend für das Einbinden der zweiten Sprache in die eigenen Äußerungen. Myers-Scotton (1993: 478) erklärt dieses Phänomen mit dem von ihr *Aushandlungsprinzip* (*Negotiation Principle*) genannten Verhaltensmuster aller Sprecher, das darin besteht, die Kommunikation mit anderen dazu zu nutzen, ihre Position immer wieder aufs Neue zu bestimmen (vgl. Poplack 1978: 102 zur absichtsvollen Wahl diasystematisch markierter Varianten bei puertorricanischen Jugendlichen). Dabei kann ein Sprachwechsel unmarkiert sein, also von den Beteiligten erwartet werden – wie beispielsweise der Wechsel zwischen dem Elsässischen als Beschulungssprache der Kinder der *École maternelle* sowie unter Kollegen und Französisch oder Deutsch als offizielle Schulsprachen im Umgang mit den meisten Eltern in den A.B.C.M.-Schulen (vgl. auch Myers-Scotton 1993: 481–482). Der Wechsel kann jedoch auch als markiert wahrgenommen werden, wenn beispielsweise ein Elsässer im Streit mit seinem ebenfalls des Elsässischen mächtigen Nachbarn ins Französische wechselt, um sichtbar zu machen, wie befremdlich er dessen Verhalten findet bzw. dass er auf Distanz zu ihm geht.

Code-Switching und Code-Mixing bei Kindern

Für emergent zweisprachige Kinder wiederum gingen Forscher noch Ende des 20. Jahrhunderts davon aus, dass sie in der Phase des Spracherwerbs ihre beiden Umgebungssprachen noch nicht auseinanderhalten können (s. Yow et al. 2016: 82 für einen Überblick über ältere Studien) und folglich aus Mangel an Unterscheidungsfähigkeit und ausreichendem Sprachwissen Material – speziell lexikalisches – aus beiden Systemen

²⁹⁵ Lin/Li (2012: 2) sprechen hier von *metaphorical code-switching*.

mischen bzw. in die schwächere Sprache *faute de mieux* importieren (Yow et al. 2018: 1075–1076). Nun ist es sicherlich richtig und ein Zeichen von kommunikativer Kompetenz bzw. Intelligenz, dass von Geburt an zweisprachige Kinder sich im Notfall im Gesamtrepertoire ihrer sprachlichen Fähigkeiten bedienen, um eine Interaktionssituation erfolgreich zu bewältigen (Kihlstedt 2013: 109), neuere Studien haben jedoch nachgewiesen, dass dies bereits einer bewussten Entscheidung des Kindes entspringt und somit im Gegenteil eine zusätzliche Fähigkeit, nicht eine *Lacune* darstellt²⁹⁶. So betonen Poeste/Müller/Arnaus Gil (2019: 476) mit Blick auf die Ergebnisse ihrer Studie mit viereinhalb- bis fünfjährigen Bi-, Tri- und Multilingualen, dass zwei- und mehrsprachige Kinder in einsprachigen Situationen von sich aus nur äußerst selten ihre Sprachen mischen und sich – entgegen früherer Hypothesen – sehr wohl einsprachig verhalten können. Kann daher einerseits anhand der Ergebnisse neurolinguistischer Untersuchungen davon ausgegangen werden, dass besonders Homonyme und Homophone bzw. stark formähnliche Wörter in beiden Sprachen als Brücke (*passerelle*) (Köpke 2009: 36) oder Trigger (Clyne 2001) fungieren, die eine Fortsetzung der Äußerung in der anderen Sprache begünstigen, so muss doch gleichzeitig betont werden, dass auch der junge zweisprachige Sprecher mitnichten kompulsiv wechselt, sobald entsprechende Wörter in seinem Diskurs auftreten.

Bei Kindergartenkindern zweisprachiger Einrichtungen konnte ganz im Gegenteil bereits festgestellt werden, dass dieselben exkludierenden und inkludierenden, in jedem Fall jedoch zutiefst strategischen Beweggründe bei der Wahl der jeweiligen Sprache greifen, die zuvor bereits bei erwachsenen Sprechern gefunden werden konnten. So konstatieren Geiger-Jaillet/Vagedes (2016: 22) in Hinblick auf die entsprechenden Nutzenerwägungen des kindlichen Sprechers:

Das Kind wechselt in die Sprache, in der es seine Absichten am besten durchsetzen kann, wenn es zum Beispiel darum geht, Spielanteile auszuhandeln, oder wenn die Rollen der Spielteilnehmer verteilt werden. Gerade im Rollenspiel muss die verwendete Sprache besonders explizit sein, um Bedeutungszuweisungen und fiktive Zusammenhänge zu erschaffen und den Spielverlauf im Voraus zu organisieren. Das Kind benötigt die Fähigkeit, eine kontextunabhängige Sprache zu benutzen, um bei diesem Austausch von Ideen mithalten zu können. Mit einer solchen Metakommunikation wird eine zweite Ebene geschaffen, die parallel zu der eigentlichen verbalen oder nonverbalen Spielhandlung steht. Dabei sind die Verhandlungen, wer was übernimmt, schon Teil des Spiels und nehmen fast mehr Zeit ein als das spätere Ausagieren [...].(Geiger-Jaillet/Vagedes Husser 2016: 22)

²⁹⁶ Beatty-Martínez/Navarro-Torres/Dussias (2020: 3) sprechen hier vom Einbezug der Zweitsprache als einer *deus ex machina*-Lösung und bezeichnen das bilinguale Gesamtrepertoire entsprechend funktionalistisch als *Toolkit*, also Werkzeugkasten.

Welche pragmatischen Kompetenzen hier für Kleinkinder im Krippenalter zu erwarten sind, ist noch nicht exhaustiv erforscht, jüngere Studien haben jedoch nachweisen können, dass die Kompetenz zum regelkonformen und situativ angemessenen Wechseln der Sprachen schon sehr früh erworben wird und die Studie im Kindergarten konnte belegen, dass die kindlichen Akteure dabei nicht nur die Realität nachahmen, sondern sich auch ganz klar Handlungsvorteile gegenüber jenen Spielkameraden verschaffen, die ihnen in einer Sprache nicht folgen können (Geiger-Jaillet/Vagedes Husser 2016: 23–24).

Hinsichtlich der soziolinguistischen Funktion von Sprachwechsel und Sprachmischung weisen Yow/Patrycia/Flynn (2016: 84) darauf hin, dass schon der emergente zweisprachige Sprecher in seiner Sprachgemeinschaft, aber auch im konkreten Mikroumfeld seiner Familie lernt, ob ein frequentes Wechseln sozial akzeptiert ist (vgl. hier speziell zur spanisch-katalanischen Situation Poeste et al. 2019: 476–477) und, wenn ja, in welchen Situationen und gegenüber welchen Gesprächspartnern er diese Strategie anwenden darf oder sogar sollte (vgl. Köppe 1996: 931–933). Eine entsprechende Kompetenz konstatieren die Forscher bereits für das zweieinhalb- bis dreijährige Kind (Yow et al. 2016: 84). Doch die Abhängigkeit vom erwachsenen Modell und die Interaktionssensitivität des Kleinkindes geht noch weiter: Schon Zweieinhalbjährige passen ihr Sprachwechselverhalten in Art und Frequenz dem Sprechverhalten des erwachsenen Gesprächspartners an und dies sowohl hinsichtlich einer Erhöhung als auch einer Reduzierung der Code-Switchings und Code-Mixings, wie Comeau/Genesee/Lapaquette (2003: 113, 124–125) experimentell nachweisen konnten. Dies findet dabei in extrem kurzen Rückkopplungszyklen, nämlich auf einer Turn-by-Turn-Basis statt. Dies lässt für die älteren Kinder einer deutsch-französischen Krippe erwarten, dass sie sich sehr stark vom Sprechverhalten und der Sprachwahl des Erwachsenen beeinflussen lassen, was wiederum im Sinne des Zweitspracherwerbs einer konsequenten Umsetzung des *One person-one language*-Prinzips das Wort reden würde.

Code-Switching und Code-Mixing im Krippenalter

Doch was kann von den Jüngsten in einer solchen Krippe erwartet werden und welche Erwartungen von Eltern und Fachkräften müssen umgekehrt als Utopie entlarvt werden? Zunächst kann mit Yow/Patrycia/Flynn (2016: 82–83) festgestellt werden, dass schon 10- bis 14-monatige *bilingues natifs* in der vorsprachlichen Phase das phonologische Muster und die Melodie ihres Brabbelns in Abhängigkeit davon ändern, ob sie mit dem Vater oder der Mutter in deren jeweiligen Sprache kommunizieren (vgl. Andruski et al. 2014: 671; Maneva/Genesee 2002: 390). So sind für das Französische beispielsweise längere polysyllabische Äußerungen und eine höhere Frequenz von reinen Vokalsilben oder Silben aus [Approximant + Vokal] charakteristisch (Maneva/Genesee 2002: 390). Daneben darf spätestens ab der Ein-Wort-

Phase (9-18 Monate; vgl. Kap. 2.2.4.3) damit gerechnet werden, dass die Lautäußerung des Kindes in der Regel ein Wort aus der Sprache des Kommunikationspartners darstellen soll (Comeau et al. 2003: 114), auch wenn Kinder zu Beginn der Sprachproduktion sicherlich zuweilen ein fehlendes Wort durch ein bereits bekanntes Äquivalent aus der anderen Sprachen ersetzen, also Code-Mixing betreiben (vgl. Genesee et al. 1995: 611). Kovács (2016: 784) betont in diesem Kontext jedoch, dass sich die morphologische Abwandlung von Stämmen aus L_a durch Morpheme aus L_a nicht von entsprechenden Kombinationen in der Sprache code-mixender Erwachsener unterscheidet und sie weist nachdrücklich darauf hin, dass auch die gemischten Äußerungen dem Stand der jeweils in einer der beiden Sprachen bereits erreichten Grammatikkompetenz entsprechen (vgl. Byers-Heinlein/Lew-Williams 2013: 97). Spätestens mit vier Jahren ist schließlich die Phase kompensatorischer Sprachmischung vorbei und das nunmehr bilinguale Kind entscheidet sich nur dann für Switching- und Mixing-Strategien, wenn ein ebenfalls zweisprachiger Kommunikationspartner oder Umfeld dieses Sprachverhalten vorgibt bzw. wenn es darum geht, spezifische Realia aus der Welt der anderen Sprach-Kulturgemeinschaft (z.B. das *Goûter* oder *la Matschhose*) anzusprechen (Kihlstedt 2013: 108). Das Mischen von Elementen aus zwei Sprachen ist damit eine Zusatzkompetenz (Yow et al. 2016: 83), die in einer zweisprachigen Krippe absolut zu erwarten ist und auch nicht unterdrückt werden sollte²⁹⁷, da sich das Maß des Wechsels ohnehin in Rückkoppelung mit dem relevanten sozialen Umfeld auf einem akzeptierten Level einpendeln wird. Denn auch erwachsene Sprecher wechseln zwischen ihren Sprachen aus vielerlei Gründen, von denen identitäre, affektive, sprechhandlungsstrategische und höflichkeitsbedingte Motive nur einen kleinen, aber pragmatisch wichtigen Ausschnitt darstellen (vgl. Genesee 2016: 14).

Bezüglich der gängigen Negativannahme, Code-Switching sei ein sicheres Indiz für Sprachverfall und nachfolgenden Sprachverlust, kann ebenfalls aus der neueren Forschung Entwarnung gegeben werden. So begleiteten Guiberson, Barrett, Jancosek und Yoshinaga-Itano (2006) 10 mexikanische Einwandererkinder in den USA über drei Jahre hinweg und konnten dabei exemplarisch nachweisen, dass zwischen Code-Switching und Sprachverlust kein kausaler Zusammenhang besteht – anders als im Fall mancher Grammatikfehler, die tatsächlich als Prädikatoren dienen können. Daneben werden jedoch Faktoren wie Sprachbegabung, Motivation, Lernstile, aber auch Kommunikationsprofile zu berücksichtigen sein, will man die Wahrscheinlichkeit der Attrition einer Familiensprache einigermaßen korrekt voraussagen (Yow et al. 2016: 83). Ähnliches gilt für die Befürchtung, ein regelmäßiges Sprachmischen würde sich negativ auf den Umfang des rezeptiven Wortschatzes, den

²⁹⁷ Also ganz im Gegenteil zur Doktrin der Bressola-Schulen für das Katalanische (s. Geiger-Jaillet/Vagedes Husser 2016: 16; s. auch http://www.bressola.cat/fr_labressola).

lexikalischen Ausdrucksreichtum und die sprachliche Komplexität in der Landes- und Schulsprache auswirken. Konkret konnten Yow/Patrycia/Flynn (2016: 95) belegen, dass die von ihnen untersuchten zweisprachigen Kinder, die regelmäßig zwischen Mandarin und Englisch wechselten, nicht nur eine größere Expressivität in Mandarin besaßen, sondern auch keinerlei Rückstände in der Sprachbeherrschung des Englischen gegenüber den weitgehend einsprachig agierenden Altersgenossen aufwiesen. Fachkräften zweisprachiger Einrichtungen, die befürchten, dass Kinder, die ihre Sprachen mischen, einen unausgewogenen und defizitären Spracherwerb vollziehen werden, kann damit mit Poeste/Müller/Arnaus Gil (2019: 478) der Druck genommen werden.

Mit Blick auf einen möglichen Zusammenhang zwischen Sprachdominanz oder familiäre Mehrsprachigkeit und Sprachmischung scheint ebenfalls keine kausale Wirkkette vorzuliegen. So konnten Poeste/Müller/Arnaus Gil (2019: 480, 482) in ihrer Untersuchung weder feststellen, dass Kinder aus mehrsprachigen Familien öfter mischten und wechselten als Kinder, die in einem sprachpuristischen Umfeld aufwachsen, noch ergaben sich Korrelationen zwischen Sprachdominanz und Switching- oder Mixing-Verhalten. Auch die neurolinguistischen Studien von Antón et al. (2016: 44) konnten keine Hinweise auf eine negative Beeinflussung des *Cognitive Load* im Sinne einer Überlastung des Arbeitsgedächtnisses durch Code-Switching oder Code-Mixing feststellen, sondern sie dokumentierten Ergebnisse, die dafür sprechen, dass gelebte Mehrsprachigkeit in Lernsituationen einen zusätzlichen Informationskanal bietet, die der Erinnerung der Inhalte im Gegenteil sogar zuträglich ist.

Bedenkt man also abschließend mit Byers-Henlein/Lew-Williams (2013: 101–102), dass nicht nur zweisprachige Eltern unter Umständen große Schwierigkeiten haben werden, ein gelegentliches Wechseln zwischen ihren beiden Sprachen zu unterdrücken, sondern auch fließend zweisprachige frühpädagogische Fachkräfte bzw. *bilingues natifs* in einem Grenzraum wie dem Oberrhein sehr wahrscheinlich sind, sollte an dieser Stelle noch einmal auf Grundlage der rezipierten Forschungsliteratur unterstrichen werden, dass schon Kleinstkinder dazu in der Lage sind, mit Sprachwechseln seitens der erwachsenen Bezugspersonen ohne Schwierigkeiten zurechtzukommen. Umgekehrt könnte für Kinder in entsprechend bilingualen Gesellschaften sogar eingefordert werden, dass sie einem entsprechenden Switching und Mixing auch in der institutionellen frühkindlichen Betreuung bereits regelmäßig ausgesetzt werden, um die dahinterliegenden sozialen Regeln von klein auf zu erlernen und zu verinnerlichen. Die daraus resultierende Forderung, „to end the mixing taboo“ (Antón et al. 2016), um die ko-präsenten Sprachen des Kindes zu dessen Gunsten zu nutzen und Verstehen durch Ansprache aller kognitiven Ressourcen zu erleichtern, führt damit zur Frage nach geeigneten Strategien für die Vermittlung und den Einsatz zweier Sprachen gegenüber dem emergent zweisprachigen Kind. Das hier beschriebene *Translanguaging* ist

dabei nur eine Option und soll daher in Kap. 2.6.3 definiert und im Kontext der alltagsintegrierten Sprachförderung näher betrachtet werden.

2.5.5.2 Sprachkompetenz als Kulturkompetenz

Der Erwerb von zwei Erstsprachen oder das frühe Erlernen einer Zweitsprache stellt deutlich stärker als bisher fokussiert ein kulturelles Lernen dar, was bedeutet, dass soziolinguistische Regeln deutlich früher erlernt werden und eine größere Rolle spielen als beispielsweise morphosyntaktische (Döpke 1992b). Das Erkennen und Nachahmen von Intentionen, d.h. sowohl von Handlungs- als auch Sprechhandlungsabsichten steht dabei in den ersten drei Lebensjahren eines Kindes im Zentrum des Kompetenzerwerbs (Tomasello 2000: 238) und wird maßgeblich von den Spiegelneuronen unterstützt (Ogien 2010: 673). So ahmen nicht nur bereits 16- bis 18-Monate-alte Kinder eine angefangene willentliche Aktion der beobachteten erwachsenen Bezugsperson nach (Meltzoff 1995), sondern führen diese auch komplett und zielführend zu Ende – was sie bei zufälligen Handlungen nicht tun (Tomasello 1998). Dieses Erkennen der Absichten des Gegenübers (2000: 238–240) erlaubt denn auch dem Kleinkind unter Einbeziehung der weiteren Umgebungsfaktoren, angefangen von signifikanten physiognomischen Merkmalen und behavioralen Habitus, sprachspezifischen Mimiken und Gestiken, Kleidungsstilen, Gerüchen etc. bis hin zu räumlichen Orientierungspunkten zwei unterschiedliche Kommunikationssysteme als solche zu erkennen²⁹⁸ und als in sich schlüssige und geschlossene Bezugsrahmen dekodierend zu erschließen (vgl. Carbajal 2018: 60–61, 199; Curtin et al. 2011: 17, 19–22; Geiger-Jaillet 2019: 54–55).

Dabei erwirbt das Kind zu allererst nicht nur die notwendigen Töne und Lautmuster, sondern vor allem auch die Körpersprache, Routinen und gestischen Muster, wie die kulturell typischen Handbewegungen beim Verabschieden und Grüßen, die Kopfbewegungen beim Zustimmung oder Ablehnen, das Klatschen als Zeichen der Freude oder des Lobs sowie spezifische Kinderspiele wie das Finger-Singspiel „*Ainsi font, font, font les petites marionettes*“, „*Frotte, frotte, frotte menottes*“ als Animation zum Händewaschen oder „*Wie das Fähnlein auf dem Turm*“ als Konzentrations- und Motorikspiel (Morgenstern 2014: 4), die allesamt später als Bezugspunkte für Anspielungen, Witze etc. wirken können²⁹⁹. Eingebettet in diese sinnstiftenden Muster ist es dann auch die konkrete Situation, die es dem Kleinkind erlaubt, den anfangs undurchsichtigen Lautketten zunächst einen geteilten Punkt der Aufmerksamkeit und dann eine kommunikative Absicht zuzuordnen (Tomasello 2000: 239–240). Durch diesen

²⁹⁸ Unterstützt wird diese Spracherkennung und -unterscheidung durch die bereits beim Neugeborenen nachweisbare Fähigkeit, gesprochene Sprache korrekt dem visuellen Eindruck der dazu passenden Gesichtsmotorik zuzuordnen (Guellai et al. 2016: 5). Zur affektiven Sozialisierung in einer Sprache als einem zutiefst sinngeleiteten Lernprozess s. auch Pavlenko (2008b: 156).

²⁹⁹ Vgl. hierzu auch Geiger-Jaillet (2005a: 23–24) zur bewussten Steuerung der Sprachwahl für den Humor und für sprachspielerische Zwecke.

interaktionellen Fokus beim Erwerb der verschiedenen sprachlichen Kompetenzen sind Kinder bereits ab 2 bis 2,5 Jahren dazu in der Lage, durch irrtümliche Sprachwahl hervorgerufene kommunikative Störungen oder Kommunikationsabbrüche zu erkennen und durch die Verwendung der anderen Sprache zu reparieren (vgl. Beatty-Martínez et al. 2020: 3; Werker 2012: 51). Sind die Störungen hingegen auf andere Ursachen zurückzuführen, suchen Kinder schon in diesem Alter zielgerichtet nach anderen Reparaturlösungen, sie wählen jedoch niemals einen Sprachwechsel als mögliche Strategie, wie Werker (2012: 51) nachweisen konnte.

Für bilinguale Kindertageseinrichtungen bedeutet dies, dass die Fachkräfte auch und gerade bei familiär einsprachigen Kindern, die die Zweitsprache der Krippe erst vor Ort erwerben sollen, nicht im Sinne eines falsch verstandenen "Entgegenkommens" oder einer Interkulturalität auf ihre ganz eigenen Bewegungen, Verhaltensmuster und Umgangsformen verzichten sollten, da diese für ein Ankommen in der repräsentierten Sprache als Interaktionswerkzeug unabdingbar sind. Auf Ebene des Teams sollte gleichzeitig jedoch ein Aushandlungsraum geschaffen werden, in dem jederzeit befremdliche Verhaltensweisen bei den KollegInnen der jeweils anderen Sprache angesprochen und wertschätzend auf Kompatibilität mit den anderen Teammitgliedern sowie den Eltern und Kindern des fremden Sprach-Kulturraums hin reflektiert werden können. Hier die Gewohnheiten des anderen Bezugsraumes zumindest passiv zu kennen und anzuerkennen, um auch bei den Kindern entsprechend unerwartete (kommunikative) Verhaltensmuster akzeptieren und richtig deuten zu können, erscheint hier unabdingbar, damit sich die betreuten Kinder und betreuenden Erwachsenen nicht am Ende immer wieder in zwei disparaten Untergruppen wiederfinden oder sich fortwährend "im falschen Film fühlen" (vgl. Breugnot 2018a: 164). De Houwer (2015: 170) spricht hier vom Ideal einer harmonischen zweisprachigen Entwicklung (*harmonious bilingual development*).

Als Beispiel für das Gegenteil, nämlich eine konfliktive zweisprachige Entwicklung im institutionellen Rahmen sei hier das Verhalten beim Anbieten und Akzeptieren von kleinen Geschenken oder Gefälligkeiten als Quelle für Spannungen genannt. So wird beispielsweise eine hispanophon sozialisierte Fachkraft dem Kind auch bei einmaliger Ablehnung dasselbe Angebot sicherlich noch ein zweites und drittes Mal machen, bevor sie sich sicher ist, dass das Kind wirklich nicht mitmachen oder eine Sache annehmen möchte. Ein Kind aus demselben Kulturkreis wird eine entsprechende Insistenz auch erwarten. Umgekehrt kann sich ein zuhause deutsch sozialisiertes Kind durch die beharrlichen Nachfragen bedrängt fühlen oder die deutsche Fachkraft die spanische oder lateinamerikanische Kollegin missbilligend als "penetrant" wahrnehmen, die ihrerseits die nur einmal fragende deutsche Kraft als kalt und uninteressiert ansehen wird. Dieses einfache Beispiel des impliziten Wissens (*tacit*

knowledge), das vor allem die Interaktionen und damit die Pragmatik einer Sprache steuert, zeigt bereits, wie stark sich bilinguale Kinder mit verschiedenen, teils sogar inkompatiblen Verhaltensmustern auseinandersetzen und sich jeweils im situativen Kontext neu positionieren müssen, um sprachlich handlungsfähig zu werden.

Dass hieraus auch identitäre Probleme resultieren können, wenn sich das emergent zweisprachige Kind gezwungen fühlt, in beiden Kontexten und sprachlichen Umgebungen unbemerkt als Muttersprachler wahrgenommen werden zu müssen, um akzeptiert zu werden (Geiger-Jaillet 2014: 205), ist von Forschern wie Aleemi (1991) bereits in den frühen 90er Jahren des letzten Jahrhunderts thematisiert worden und dieser Befund kann bis heute als Realität vieler früher Kindheitsbilingualer angenommen werden. Dem besonderen Wechselspiel zwischen Identität und Zweisprachigkeit soll sich daher das nachfolgende Unterkapitel Kap. 2.5.6 näher widmen.

2.5.6 Bikulturalität und Identität

Erinnert man sich an dieser Stelle noch an die Definition von Bilingualität in Kapitel 2.5.1.1 (s. S. 142), die die Kenntnis kulturell determinierter Wissensbestände und Sprechhandlungsnormen inkludiert hat, stellt sich an dieser Stelle die Frage, warum Bikulturalität als eigenes Konzept aufgenommen und abgegrenzt werden soll, vor allem jedoch, warum Kapitel 2.5 auch noch den sperrigen Terminus der Bilingualität-Bikulturalität kreiert. Die Antwort auf die Existenznotwendigkeit eines Konzeptes der Bikulturalität – losgelöst von oder in Kombination mit der Bilingualität – ist dabei leichter zu beantworten, als eine überzeugende Definition und Abgrenzung zu formulieren. Bikulturalität bedeutet in aller Kürze, dass ein Mensch die Denkweisen und den impliziten Bezugsraum zweier Kulturen verinnerlicht hat bzw. versteht, auch wenn er nicht alle selbst in seinem Handeln und Denken aktiviert, und dass er sich beiden Kulturen verbunden, zu beiden Gemeinschaften zugehörig fühlt (vgl. Tadmor et al. 2012: 520; Dewaele 2015a: 7). Hierfür muss er kein biomnipotenter oder bipluripotenter³⁰⁰ Sprecher beider Sprachen sein. Gerade Kinder der 3. oder 4. Einwanderergeneration eines Landes fühlen sich oft der Herkunftskultur der (Ur-)Großeltern sehr verbunden und übernehmen große Teile ihrer Denk- und Handlungsweise, selbst wenn sie die Sprache kaum oder gar nicht beherrschen. Bilingualität bedeutet demgegenüber, dass ein Sprecher genügend soziokulturelles³⁰¹, pragmatisches, deklaratives und prozedurales Wissen besitzt, um erfolgreich in beiden Sprach-Kulturräumen kommunizieren zu können (vgl.

³⁰⁰ Zur Terminologie s. Kap. 2.5.1.4, S. 130.

³⁰¹ Als Beispiel sei hier die nicht zuletzt durch die Schreibrichtung geprägte vertikale Konzeptualisierung von Zeit im Chinesischen genannt (Jun 2020: 29). Vgl. auch Riguel (2020) zur Bedeutsamkeit des Raums in der Spracherwerbsphase sowie zu den abweichenden grammatischen Strukturierungsmöglichkeiten von Raum und Bewegung in unterschiedlichen Sprachen.

Dewaele/Pavlenko 2002: 268), ohne sich deshalb jedoch mit beiden Gemeinschaften identifizieren zu müssen. Erst der bilingual-bikulturelle Sprecher vereint beide Aspekte miteinander und ist damit ein potentiell biomnipotenter Interaktionsteilnehmer in beiden Sprach-Kulturräumen.

Die Tatsache, dass sich alle an der Feldstudie teilnehmenden Strukturen selbst als „bilinguale Krippen“ klassifizieren, wirft vor diesem Hintergrund die Frage auf, welche Bedeutung dort die Bikulturalität spielen wird bzw. in welchem Maße Bikulturalität implizit mitgedacht wird³⁰². So kann eine Struktur einerseits kulturelle Interaktionskompetenz lediglich als Teilkompetenz der Bilingualität und damit als der priorisierten Sprachkompetenz untergeordnet begreifen. Diese Lesart legt eine Selbstklassifizierung als *crèche bilingue* tendenziell nahe. Alternativ kann eine zweisprachige Betreuungseinrichtung jedoch auch davon ausgehen, dass die starke Präsenz bereits zuhause bilingual aufwachsender Kinder zusammen mit einem entsprechend kultur- und identitätssensiblen pädagogischen Programm sowie der Umsetzung durch ein binationales Team dafür sorgen wird, dass *en passant* eine doppelte Enkulturation stattfinden wird. Die Bezeichnung „deutsch-französische Krippe“, die einen Bezug zu den beteiligten Nationalstaaten Frankreich und Deutschland herstellt, könnte hierfür ein Beispiel sein.

Um eine entsprechende Auswertung der gesammelten Daten (*données*) und Observabilia (*observables*) vorzubereiten, muss hier jedoch vorab kurz geklärt werden, wie Bikulturalität im Weiteren verstanden werden soll und was hinsichtlich der Ausprägung einer bikulturellen Identität zu bedenken sein wird. Hierzu sollen zunächst die Basiskonzepte „Kultur“ und „Identität“ in einer für die vorliegende Arbeit gültigen Arbeitsdefinition gegriffen werden, um dann das Phänomen der bikulturellen Identität und des *Cultural Frame Switching* als lebensweltlichen Hintergrund zweisprachiger frühkindlicher Betreuungseinrichtungen zu beleuchten. Denn auch wenn Shairi/Momtaz (2010: 123) sicherlich rechtzugeben ist, wenn sie sprachliches und kulturelles Interaktionswissen unter dem Oberbegriff der soziokulturellen Kompetenz zusammenfassen, so ist dennoch damit zu rechnen, dass die Anteile sprach- und interaktionsförderlichen Agierens nicht in jeder Struktur im selben Verhältnis verteilt sein werden.

2.5.6.1 Kultur – eine Arbeitsdefinition

Das Thema Kultur ist nur in einer kulturellen Form erfassbar. Kein menschliches Denken und Sprechen über Kultur kann losgelöst von der >Kulturalität< der Denkenden sein und erzeugt damit eine Zirkularität der Verhältnisse (Aydt 2015: 28).

302

Denn Kultur umfasst alle sozialen Umweltbedingungen, Muster, Routinen und kognitiven Schemata (von Karstedt 2003: 294), alle „geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Aspekte [...], die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen“ (Deutsche UNESCO-Kommission 1983: 121) und mit denen ein Mensch als Mitglied einer solchen Gemeinschaft in der Regel ab Geburt aufwächst. Kultur steuert damit die Entwicklung und spezifische Ausgestaltung der intellektuellen Fähigkeiten, Kenntnisse und Verarbeitungsprozesse von Weltwahrnehmung³⁰³ und reguliert so – als Ergänzung zu den natürlichen lebenserhaltenden Reflexen – das Zusammenleben mit anderen (vgl. Cossée de Maulde 2010: 3). Damit übernimmt eine Kultur immer nur in Bezug auf eine konkrete Gesellschaft handlungsleitende und integrierende Funktion, indem sie als menschengemachter Horizont (vgl. Carrier 1992: 101–102) die Interpretation aller empfangenen Signale – verbaler wie nonverbaler – sowie die Produktion eigener Äußerungen bzw. Ausdrucksformen ebenso organisiert wie „vorhandenes und neu erworbenes Wissen“ (von Karstedt 2003: 295). Sie umfasst damit neben dem Weltwissen (*savoir*) und dem rein linguistischen *savoir-dire* auch das interaktionelle *savoir-faire* und das kultur- und situationsspezifische *savoir-être* (CECRL 2001: 15–16, 82–85; vgl. auch die Kompetenzübersicht in Candelier et al. 2013: 20).

Jemand, der als „„einer von uns““ (von Karstedt 2003: 294) anerkannt wird, muss damit alle *Scripts* (Schank/Abelson 1975: 151) und *Frames* (Minsky 1974), alle Spielregeln und Rollen (Goffman 1974, 1956; Goffman/Weber-Schäfer 1969) der alltäglichen Selbstdarstellung kennen, die ihm erlauben, nicht nur „implizite Botschaften bei der Informationsverarbeitung explizit zu machen, [...] [sondern auch] ein Bündel von Erwartungen“ (von Karstedt 2003: 299; vgl. Abelson 1980: 6) zu antizipieren und zu erfüllen. Kultur schließt damit „nicht nur Kunst und Literatur ein, sondern auch Lebensformen, die Grundrechte des Menschen, Wertsysteme, Traditionen und Glaubensrichtungen“ (Deutsche UNESCO-Kommission 1983: 121). Selbst natürlich gegebene und objektiv unveränderbare Dimensionen wie die Zeit (Hall 1971: 162,169, 1973: 1–19)³⁰⁴ und Raumkonzepte (Hall 1971: 65–66)³⁰⁵ oder scheinbar kommunikativ irrelevante Phänomene wie der Geschmack oder die Geruchswahrnehmung und deren Bewertung (Hall 1971: 66–71) werden damit im Kontext einer Gesellschaft zu

³⁰³ Goffman (1973: 197–198) spricht hier von den Rahmen der Erfahrungsorganisation (*cadres d'organisation de l'expérience*).

³⁰⁴ Man beachte in diesem Zusammenhang auch die mittlerweile umfangreiche Literatur zu den Differenzen zwischen monochronischen (konsekutiven) und polychronischen (synchrone) Kulturen (Jamšanova 2013: 69, 71), die im Rahmen der interkulturellen Kommunikation und des interkulturellen Managements entstanden ist (z.B. Münscher/Hormuth 2013; Barmeyer/Davoine 2002).

³⁰⁵ Man beachte hier beispielsweise die Bedeutung von *ma* „Zwischenraum“, *aidagara* „Dazwischenheit“ und *aïda* „Dazwischen“ im Japanischen (Bin 2000), das dort nicht als bedeutungsloses Nichts zwischen den begrenzenden Rändern ignoriert, sondern als zutiefst beziehungsstiftende, gestaltbare und dynamische Beziehung wahrgenommen wird (s. auch Murakami-Giroux et al. 2021). Jacques Demorgon (2005) übernimmt dieses Konzept ins Französische unter dem Neologismus *intérité*. Zur zentralen Bedeutung von Raum und Zeit im Ritualen vgl. auch Arsenault (1999: 7–8, 10–11).

Bedeutungsträgern, die den Alltag strukturieren und damit ein ganz eigenes, relatives Bild von der Welt konstruieren. Diese Konstruktion bzw. Inszenierung (*mise en scène*) (Goffman 1973) von Welt wird täglich tausendfach und im Austausch mit anderen Mitgliedern derselben Deutungsgemeinschaft rekonstruiert und findet als *tacit knowledge* (Meuser 2011: 32; s. auch Avenier/Schmitt 2007a: 18–19) und unscheinbare Praktiken (*petites pratiques/little practices*) (Foucault 1975, 1979) Eingang in die Habitualität (Husserl 1954) bzw. den Bourdieuschen Habitus der Menschen (Bourdieu 1974; s. auch Jurt 2010: 7). Diese Habitualität soll damit nicht als Whorfsche-Determiniertheit durch die Muttersprache(n)³⁰⁶ verstanden werden, sondern im Sinne von Slobin (1991, 1996) als erworbene Wahrnehmungs- und Explizierungspräferenzen, die dazu führen, dass angesichts derselben Gegebenheiten und Ereignisse in Abhängigkeit von der Sprach-Kulturgemeinschaft, in der man aufwächst, unterschiedliche Aspekte – nicht zuletzt durch Sprache – ins Bewusstsein geholt werden, während andere eben einfach unerwähnt bleiben (Kihlstedt 2013: 88).

Um diese vielschichtige Verwobenheit eines Menschen in Deutungsnetzen und Interaktionsregeln beim Rekonstruktionsversuch einer Kultur zu berücksichtigen, wird Kultur „als Ganzes und nicht in Einzelteilen betrachtet“ (von Karstedt 2003: 307; s. auch Schneider 1976: 213) und in ihrer zeitlichen Mehrdimensionalität respektiert werden müssen. So ist Kultur nicht nur ein Werden, also eine sich ständig wandelnde, re-definierende und durch neue Inhalte bereichernde Kultivierung des Menschen, sie ist immer zugleich auch ein bereits Gewordenes, das sich jedes neue Mitglied erst einmal aneignen muss:

Die spezifische Prägung, die der Mensch durch seine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gesellschaft und deren Kultur erfährt, erhält sich durch die Generationen hindurch nicht als eine Sache der phylogenetischen Evolution, sondern der Sozialisation und Überlieferung. (Assmann 1992: 9)

Damit dies gelingt, muss mit Halbwachs (1950) und später Assmann (1988: 9) zum einen davon ausgegangen werden, dass jede Gesellschaft ein sogenanntes kulturelles Gedächtnis besitzt, das „als Sammelbegriff für alles Wissen [zu verstehen ist], das im spezifischen Interaktionsrahmen einer Gesellschaft Handeln und Erleben steuert und von Generation zu Generation zur wiederholten Einübung und Einweisung ansteht“ (Assmann 1992: 9). Zum anderen kann diese Aneignung durch das Individuum als erweiterte Bindung verstanden werden, die das Kleinkind jenseits der biologischen Bezugspersonen einer Gemeinschaft gegenüber entwickelt.

³⁰⁶ „Obschon öfters auch der Kulturrelativismus des Anthropologen Franz Boas (1858-1942) und das Werk Eduard Sapirs (1884-1939) als Vorläufer der sog. Sapir-Whorf-Hypothese genannt werden, ist sie in ihrer radikalsten Formulierung wohl nur Benjamin Lee Whorf zuzuschreiben. Boas glaubte nämlich, dass alle Sprachen komplex genug waren, um alle Gedanken ausdrücken zu können [...]“, schreibt Bein (o.J.: 2), so dass hier die genannte Einschränkung der Zuschreibung des Sprachrelativismus übernommen werden muss.

Zwischen 0 und 3 Jahren verinnerlicht das Kind Zeichen, Symbole und Wörter, die seinen Alltag bereichern und Tag für Tag das Gelernte tragfähiger und stabiler werden lassen, indem sich darin Schicht um Schicht Bindungsarten überlagern und Bindungstiefe entsteht. In diesem Alter werden die Grundlagen der Zugehörigkeit gebildet und der Prozess der Identifizierung beginnt. [eig. freie Übersetzung; É.F.] (Favaro 2008: 38)³⁰⁷

Ein sicher an seine Kultur gebundener Mensch (vgl. Kap. 2.3.3.1) wäre damit jener, der sich der Verlässlichkeit seiner Deutungsparadigmen bewusst und ausgehend von dieser – für ihn sicheren Basis – für neue Erfahrungen mit fremden Paradigmen offen ist. Seine Zuordnung zu den entsprechenden Deutungsräumen geschieht damit über ein Sich selbst im anderen Wiedererkennen im Sinne einer konstruierten Gleichheit in Bezug auf als relevant anerkannte Merkmale. Hier ist damit der Übergang zur Identitätsbildung und Identifizierung anzusetzen.

2.5.6.2 Identität – eine Arbeitsdefinition

“Identität” im sozio-psychologischen Sinn³⁰⁸ richtet sich zunächst in zwei Richtungen und auf zwei Bezugspunkte hin aus (vgl. Martens 2014: online). Als Bezugspunkte werden hier das Individuum und die das Individuum umgebende soziale Umwelt angesehen. So kann Identität als diskursiv hergestellte Gleichheit (Cichon 2005: 198) sowohl im Sinne einer gefühlten Kontinuität einer Persönlichkeit in ihren charakteristischen Merkmalen verstanden werden (persönliche Identität), sie kann aber auch gleichgesetzt werden mit der Konstatierung einer maßgeblichen Übereinstimmung mit anderen Individuen, die als zur relevanten Umwelt gehörend definiert werden (sozio-kulturelle Identität) (Jung 2015: 3; Lamizet 2002: 5–6). Betrachtet man wiederum die Bezugspunkte der Selbstfindung, so kann nicht nur ein Individuum durch Abgrenzung gegenüber allen anderen eine Identität im Sinne eines “so bin nur ich” ausprägen, sondern eben auch eine Gruppe von Menschen bzw. eine Gesellschaft als Großgruppe, die sich über externe Bezugspunkte wie eine geteilte National- oder Schulsprache, Außengrenzen, administrative Strukturen und die gemeinsame Geschichte als denselben Gegebenheiten unterworfen und damit “gleich” wahrnimmt (kollektive Identität³⁰⁹). Während dabei für die kollektive Identität vor allem die Dialektik zwischen Inklusion und Exklusion, also zwischen einem positiv bewerteten imaginären “wir”³¹⁰ und einem implizit immer abgewerteten “die” eine zentrale Rolle spielt (Lamont/Bail 2005: §10; Lemoine-Bresson/Trémion 2017: 83)³¹¹, prägt die individuelle Identität vor allem der von Paul Ricoeur

³⁰⁷ Der Originaltext lautet: „L’enfant, entre 0 et 3 ans, intègre des signes, des symboles et des paroles qui enrichissent son quotidien et qui, jour après jour, rendent plus solides et plus stables les acquis qui sédimentent les formes et la profondeur de l’attachement. Durant cette période, se construisent les bases de l’appartenance et commence le processus d’identification” (Favaro 2008: 38).

³⁰⁸ Für eine noch differenziertere Auseinandersetzung mit dem Ich-Begriff s. Belgrad (2013: 10–13).

³⁰⁹ Fix (2003: 107) spricht hier von der *Wir-Identität*. Zu den realweltlichen Bezugspunkten kollektiver Identitäten vgl. auch Feig (2007: 229–233).

³¹⁰ Gogolin (2013: 44) spricht hier mit Max Weber von der „assumed similarity“.

³¹¹ Zu diesem Effekt vgl. auch Todorov (2013), Fraser (2003) und Malewska-Peyre (1998).

(2015: 13–14) beschriebene Antagonismus zwischen der Idee der überzeitlich invariablen Identität im Sinne des lateinischen *idem* (*mêmeté*) und der über die Zeit hinweg variablen Selbstheit im Sinne des lateinischen *ipse* (*ipséité*). Identität im letztgenannten Sinn lässt dabei auf Grundlage des „Immer-man-selbst-Bleibens“ die Entwicklung unterschiedlichster moralischer Teilidentitäten zu (Descombes 2017: 17)³¹².

„Nach Auffassung der SDT [scil.: *Self-Determination Theory*] ist dies einem fundamentalen Entwicklungsprinzip zu verdanken, nämlich der Tendenz zur organismischen Integration neuer Ziele, Aufgaben, Wertorientierungen etc. in die bereits bestehende Struktur des individuellen Selbst“ (Krapp/Hascher 2014: 259). Die darin überwundene Spannung zwischen der selbstbestimmten Optimierung und Entfaltung des eigenen Entwicklungspotenzials und der „Anpassungsleistung [...], [der zufolge das Individuum] normative Regeln und soziale Verpflichtungen akzeptiert und die damit verbundenen Wertorientierungen und Ziele in die motivationale Struktur des individuellen Selbst integriert“ (Krapp/Hascher 2014: 259) macht dabei deutlich, dass das Bedürfnis nach Autonomie und Kompetenzerleben gleichzeitig durch das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit reguliert und begrenzt wird (vgl. Krapp/Hascher 2014: 259). Die Betonung der Selbst-Werdung (Individuation) (Lesmeister 2012: 14) und die Anpassungen an die Erwartungen der Umwelt (Sozialisation) (Hillmann 2007: 818) sind damit die beiden Pole, zwischen denen sich das Ich konstruiert. Dieser Prozess beginnt bereits im Kleinkindalter, wenn gleichzeitig mit der ersten Entdeckung des „Ich“ mit ca. 2 Jahren (s. Kap. 2.2.4.4, S. 76) auch die Ausbildung der *Theory of Mind* als Integration fremder Perspektiven in das eigene Denken und Handeln beginnt. Diese Beobachtung aus der frühkindlichen Pädagogik und Entwicklungspsychologie passt dabei zur Meadschen Idee des „taking the role of the other“ (Mead 1934: 113) als Voraussetzung für die Ausbildung der Ich-Identität (nach Mead 1934). Weitere Hinweise auf die Bedeutsamkeit der Krippenzeit für die Ausbildung der Identität liefert die zentrale Stellung des Spiels und des Spielens im Identitätsaufbau. So schreibt Abels:

In der Entwicklung der Identität lassen sich zwei soziale Phasen unterscheiden, in denen das Kind lernt, sich an einem größeren System zu orientieren, und es sich gleichzeitig seiner Identität mehr und mehr bewusst wird³¹³. [...] Die erste ist das *play* oder Rollenspiel, die zweite das *game* oder Gruppen- bzw. Mannschaftsspiel, das sozialen Regeln folgt. (Abels 2017: 208–209)

³¹² Zum Konzept des Selbst als Schnittpunkt verschiedener Rollen („Le Moi comme interprétation de rôles multiples“) bei Goffman (1973: 9, 11) s. auch Gardella (2003: 25). Auch die moderne Dichotomie zwischen (relativ stabiler) Persönlichkeit und wandelbarer personaler Identität, wie sie von der *Five Factor Theory* der Persönlichkeit von McCrae und Costa (1997) beschrieben wurde, wird mittlerweile nicht mehr als absolut verstanden (Krettenauer 2014: 13; vgl. McCrae et al. 2000: 184).

³¹³ Vgl. Mead (1934: 200).

Und Erikson (1980: 87) ergänzt mit Blick auf das Kind im Kindergartenalter (4-5 Jahre): „Das Kind weiß jetzt sicher, daß es ein Ich ist; nun muß es herausfinden, was für eine Art von Person es werden will“³¹⁴.

Identitätsentwicklung beginnt damit schon früh in Auseinandersetzung mit einer sozial relevanten Umgebung – einer Familie, Gruppe, Gesellschaft oder Kultur – und sie prägt in ihrer sozialisatorischen Facette das gesamte Leben. Identitätsbildung kann daher auch nie autark gelingen, sondern setzt voraus, dass die selbst attestierte Zugehörigkeit zu einer Gruppe immer auch durch diese bestätigt und anerkannt wird (Lamont/Bail 2005: §8)³¹⁵. Denn:

Identität ist das Bewusstsein, ein unverwechselbares Individuum mit einer eigenen Lebensgeschichte zu sein, in seinem Handeln eine gewisse Konsequenz zu zeigen und in der Auseinandersetzung mit Anderen eine Balance zwischen individuellen Ansprüchen und sozialen Erwartungen gefunden zu haben. (Abels 2017: 200)

Damit steht bereits der monokulturell einsprachig aufwachsende Mensch bei Ausbildung seiner Identität in einem multiplen Spannungsfeld, das durch die Erwartungen und Wahrnehmungen der anderen sozialen Akteure eine fortwährende Aushandlung und Anpassung der eigenen Konzeption des Ichs einfordert. Je stärker dabei das Individuum in einer über lange Zeit gleichbleibenden Umwelt, einem sogenannten konjunktiven Erfahrungsraum (Mannheim 1964a) verharrt, umso eindeutiger und stabiler sind die Eckpunkte, die für die Konstituierung der eigenen Identität genutzt werden können, und umso seltener werden diese Eckpunkte mit fortschreitendem Alter infrage gestellt. Je mobiler eine Person sich hingegen innerhalb einer Gesellschaft und deren *Couches sociales* bewegt und situiert, umso schwieriger wird die Koordinierung und harmonische Integration einer eklektischen Identitätskonstruktion. Dies gilt ungleich mehr für Kinder aus Familien, in denen zwei Kulturen ko-präsent sind, oder die durch abweichende Familienkultur(en) einem doppelten oder gar multiplen Referenzrahmen ausgesetzt sind. Die besonderen Herausforderungen, die entsprechend bei bilingual-bikulturellen Menschen zu erwarten sind, sollen daher nachfolgend unter dem Konzept der bikulturellen Identität beleuchtet werden.

³¹⁴ Vgl. hierzu auch das Modell von Claessens (1979), der die ersten sechs Lebensjahre als Phase der Grundsozialisierung bezeichnet und diese wiederum in die folgenden drei Teiletappen unterteilt:

- Sozialisierung als erste Gewöhnung an Interaktion mit anderen, die sich im Austausch mit den ersten Bezugspersonen vollzieht (Ausbildung der *Basic Personality* oder primäre Sozialisierung);
- Enkulturation als Bekanntmachung und Aneignung der (sub)kulturellen Inhalte vermittelt durch die Familie als Kulturträger;
- Übernahme der kulturellen und sozialen Rolle(n) (sekundäre Sozialisierung) im Sinne einer gesellschaftlichen Interaktionskompetenz. (Claessens 1979: 120–140)

³¹⁵ Vgl. hierzu auch das Bild des *looking glass self* bei Cooley (1902: 184), das Abels (2017: 213) unter dem Terminus des *Spiegel-Selbst* aufgreift.

2.5.6.3 Bikulturelle Identität und Cultural Frame Switching

Beschäftigt man sich mit dem Feld der Bikulturalität und – unter weiterem Blickwinkel – der Interkulturalität, so lässt sich mit Demorgon (2005: 396) konstatieren, dass die Dichotomie Identität/Alterität noch immer vornehmlich im Sinne eines Antagonismus interpretiert wird. Damit fehlt jedoch bereits gedanklich die konzeptuelle „Dazwischenheit“ (*intérité*), in der sich Begegnungen und ein Dialog überhaupt erst realisieren lassen. Findet diese Begegnung zweier Anspruchssysteme nun innerhalb eines Menschen statt, so muss die daraus entstehende Spannung im Sinne eines adaptiven Antagonismus (*antagonisme adaptif*) (Demorgon 2005: 397) vom Individuum bearbeitet und idealerweise aufgelöst werden. Hierfür sind verschiedene Lösungen möglich und bei bikulturellen Menschen beobachtbar.

Cultural Frame-Switching und „Enantiomer-Identität“

Die erste und bei konsekutiv Zweisprachigen besonders verbreitete Lösung ist jene des *Cultural Frame-Switching*. Hierbei wechselt das Individuum aufgrund externer Indikatoren aus der sozialen Umwelt (z.B. Sprache, Kleidung, Physiognomie, Statussymbole, Ort etc.) zwischen zwei Deutungsrahmen und Handlungscodices, ja tendenziell sogar zwischen zwei Gefühlswelten, als würde es zwei unterschiedliche Brillen zur Weltwahrnehmung und zwei Varianten des eigenen Selbst zur situativ angepassten Interaktion besitzen (Grosjean 1993: 18; vgl. Heredia-Deprez/Varro 1991: 298), die nur wechselseitig in Erscheinung treten (Hong et al. 2000: 709). Dieses von Shore (1996: 6) als „constantly flip-flopping“ bezeichnete Neben- und Hintereinander zweier sprach-kulturspezifischer Mindsets würde dabei bedeuten, dass beide Bezugssysteme vom Individuum als gegenseitig exkludierend oder zumindest so inkompatibel zueinander erlebt werden, dass eine Mischung von Elementen beider Systeme für die eigene Handlungs- und soziale Integrationsfähigkeit in beiden Kontexten als abträglich beurteilt wird. Ein Mensch, der einer entsprechend wenig permeablen Umwelt ausgesetzt ist (z.B. als Migrant, Asylant, Mitglied einer ethnischen Minderheit oder Bewohner besetzter Gebiete), muss hier sein Selbst in Abgrenzung zu zwei teilrelevanten Gruppen definieren, um dementsprechend von zwei Kollektiven als legitimes Mitglied anerkannt zu werden. Stellt hier die Zugehörigkeit zum jeweils anderen Kollektiv ein Ausschluss- oder Marginalisierungskriterium dar, so wird sich der bikulturelle Mensch darum bemühen, seine beiden Mindsets und Interaktionskompetenzen möglichst sauber getrennt zu halten, um keinerlei Anlass für Ablehnung oder einen Konflikt zu geben, der zum Ausschluss aus der als relevant anerkannten Gemeinschaft führen würde.

Hier von einer doppelten Persönlichkeit zu sprechen, wäre vielleicht übertrieben, da beispielsweise eine extrovertierte, verträgliche oder gewissenhafte Person immer extrovertiert, verträglich oder gewissenhaft im Vergleich zur einsprachigen Vergleichsgruppe bleibt, auch

wenn sie etwa im amerikanischen Englisch diese Persönlichkeitsmerkmale stärker sichtbar auslebt oder in Harmonie mit den kulturellen Prototypen stärker in der Selbstevaluation betont als im mexikanischen Spanisch, wie Ramírez-Esparza et al. (2006: 115–117) in Übereinstimmung mit anderen Studien nachweisen konnten. Auf Ebene der ethnischen Identitätszuschreibung jedoch spielt die gefühlte Zuordnung zur einen oder anderen Gruppe durchaus eine Rolle, da sie die Selbstausrichtung auf das akzeptierte Gruppenstereotyp hin verstärkt (Verkuyten/Pouliasi 2006: 319) und gegebenenfalls tatsächlich zur Ausbildung zweier Varianten des Selbst führt. Werden die gefühlten Zuordnungen dabei regelmäßig in Abhängigkeit von der jeweiligen Umwelt bzw. Situation gewechselt, beispielsweise wenn das in Deutschland in die Krippe gehende deutsch-französische Kind am Wochenende zu den französischen Großeltern in Frankreich fährt und dort möglichst alles “Deutsche” hinter sich lässt, entsteht tatsächlich eine Wechselidentität, die hier in Anlehnung an die Chemie auch Enantiomer-Identität bezeichnet werden könnte. Denn wie bei Enantiomeren (Spiegelbildisomeren) die Summenformel gleichbleibt und lediglich die spiegelbildliche Anordnung dafür sorgt, dass die Moleküle auf polarisiertes Licht anders reagieren, so kennt auch dieser Typus des bikulturellen Individuums zwei Reaktionsweisen bei jedoch gleichbleibender Konstitution.

Je polarisierter, also unterschiedlicher dabei die Werte und Habitus der beiden implizierten Kulturen sind – beispielsweise bei dem Versuch, die Zugehörigkeit zu einer kollektivistischen Kultur (z.B. der mexikanischen, griechischen oder chinesischen) und einer individualistischen Kultur (z.B. der amerikanischen, niederländischen oder australischen) miteinander zu versöhnen –, desto wahrscheinlicher erscheint die Entwicklung dieses Identitätstypus aufgrund des sozialen Drucks der jeweiligen Bezugsgemeinschaft. Betrachtet man jedoch Kulturen wie die französische und die deutsche, die noch 2005 von Hofstede/Hofstede (2005: 78) gleichermaßen als individualistisch eingestuft wurden, ohne dass dies bedeuten würde, dass nicht auf vielen anderen Ebenen deutliche Unterschiede existieren (vgl. Breugnot 2018a: 162)³¹⁶, so lässt sich doch anhand eines auf den ersten Blick kompatibleren Kulturpaares hier die Frage aufwerfen, ob nicht auch harmonischere Identitätsentwürfe möglich sind, gilt doch mit Jürgen Habermas:

Im Zuge des Individuierungsprozesses muß der Einzelne seine Identität hinter die Linien der konkreten Lebenswelt und seines an dieser Herkunft haftenden Charakters zurücknehmen. Die

³¹⁶ So würde beispielsweise Frankreich nach Vaniscotte (1996: 153–164) auf Ebene der Schulbildung ein lateinisch-mediterranes Sozialisierungsmodell mit starkem Fokus auf der frühen allgemeinen Schulpflicht und frühkindlichem Lernen bieten, während Deutschland als Beispiel des germanischen Modells (Vaniscotte 1996: 105–116) ein spielerisches Heranwachsen an eine späte Schulpflicht favorisiert (Geiger-Jaillet 2010a). Im Sinne der ethnographischen Methode sollen hier jedoch bestehende Kulturmodelle nicht in extenso als Interpretationsfolie rekonstruiert werden, um offen für die vielleicht bereits ganz anders gestalteten konkreten Gegebenheiten vor Ort zu bleiben.

Identität des Ich kann dann nur noch über die abstrakte Fähigkeit stabilisiert werden, auch angesichts **inkompatibler Rollenerwartungen** und im Durchgang durch eine Folge widersprüchlicher Rollensysteme den Forderungen nach Konsistenz, und damit Bedingungen der Rekognition zu genügen. Die Ich-Identität des Erwachsenen bewährt sich in der **Fähigkeit, aus den zerbrochenen oder überwundenen Identitäten neue Identitäten aufzubauen** und mit den alten so zu integrieren, daß sich das Geflecht der eigenen Interaktionen zur Einheit einer zugleich unverwechselbaren und zurechenbaren Lebensgeschichte organisiert [eig. Hervorh.; É.F.]. (Habermas 1981b: 150)

Transkulturation nach Ortiz (1940)³¹⁷ und integrierte Identität

Entgegen der gängigen Szenarien eines Entweder-Oder (Grosjean 2010: 14), die nur Anpassung (Akkulturation) oder Fremdbleiben (Marginalisierung) kennen³¹⁸, soll hier mit Mendivil (2012: 53) das Konzept der Transkulturation nach Ortiz (1940: 92–93) im Sinne einer genuinen Synthese zwischen zwei Kulturen als Ausgangsbasis für eine integrierte Identität übernommen werden. Dazu müssen die Kulturen einerseits mit Welsch (2010: 39) auf ihrer rein inhaltlichen, d.h. nicht nationalstaatlich-extensionalen Bedeutungsebene betrachtet werden und es muss für einen Augenblick ausgeblendet werden, dass das Konstrukt der Nationalstaaten früher oder später immer eine zumindest temporäre Zuordnung zu einem der beiden Kollektive einfordern wird – spätestens bei Gelegenheiten wie Fußball-Weltmeisterschaften oder der einseitig von Deutschland initiierten Grenzschießung bei Strasbourg/Kehl im Frühjahr 2019 aus Anlass der heranrollenden Corona-Pandemie.

Damit scheint eine integrierte Identität als eklektische Auswahl und eigene Weiterentwicklung jener Kulturkomponenten, die das Individuum für sich selbst als treffend und wünschenswert anerkennt, immer dann theoretisch möglich zu sein, wenn von der umgebenden Gesellschaft

³¹⁷ Der Rückgriff auf Ortiz (1940) anstelle von Welsch (1997, 2009) bei der Interpretation des Transkulturationsbegriffes ist zum einen der Tatsache geschuldet, dass Welsch (1997: 80) bei seiner Interpretation des Begriffes von der Prämisse ausgeht, es stünden sich bei Kulturkontakt grundsätzlich zwei ungleiche aber gleichwertige, hybride und permeable Sets von Realisierungsmustern und Habitus gegenüber, die bei Kontakt in konstruktive Austausch- und Innovationsbeziehungen treten können. Dieser kulturpositivistischen Sicht wird hier nicht gefolgt, da zwar der Feststellung der Gleichwertigkeit und Hybridität jeder Kultur als auf Mischungen aufbauend zuzustimmen ist, nicht jedoch der Schlussfolgerung, dass dadurch jegliche Grenzen und jegliches Abgrenzungsbedürfnis von Kulturgemeinschaften hinfort wegfallen müsste oder gar sollte (vgl. die Kritik von Mendivil 2012: 58–59). Zum anderen steht die Autorin der Idee, es könnten sich zwei Kulturen je auf derselben Augenhöhe begegnen, zweifelnd gegenüber, da nicht nur die Geschichte die global verflochtenen Beziehungen zwischen verschiedenen Kulturgemeinschaften stets durch Episoden eigener Über- oder Unterlegenheit geprägt hat, die das Aufeinandertreffen unbewusst in hierarchisierende Prozesse verwandelt. Auch rein kulturanthropologisch und psychologisch lässt sich gegen das Ideal der Gleichwertigkeit mit Breugnot (2018a: 162) einwenden, dass zur Vorbeugung gegen Identitätskrisen in fast jeder Begegnung der Sicherung der eigenen Position gegenüber der Knüpfung solidarischer Bande die Priorität eingeräumt wird. Anders ausgedrückt: Selbst wenn das Andere nicht schlechter ist als das Eigene, so ist das Eigene doch immer implizit ein bisschen besser, allein weil es vertraut ist und schon immer zu einem gehört hat (Trägheitsgesetz). Ortiz' Ansatz, dass sich immer eine tendenziell dominierende und eine dominierte Kultur als zwei in sich als geschlossen wahrgenommene Systeme gegenüberstehen werden, erscheint vor dem Hintergrund dieser Überlegungen tragfähiger.

³¹⁸ Verzichtet das Kind vollständig auf Selbstzuordnung zu beiden Kulturgemeinschaften, sprechen Hamers/Blanc (2000: 213) von *Anomie*.

keine Zuordnung seitens des doppelt enkulturiert aufwachsenden Individuums eingefordert wird bzw. eine entsprechend hybride Identitätsausbildung keinen Konflikt mit der interagierenden Umwelt provoziert (Hamers/Blanc 2000: 214). Zu dieser Idealkonstellation kann es aus Sicht der Autorin maximal in drei Fällen kommen:

Konstellation 1: Third Culture Kid³¹⁹

Wenn sich das seitens der Familie bikulturell aufwachsende Individuum zeitweilig in einem dritten Lebensumfeld aufhält, welches beiden Familienkulturen positiv bis gleichgültig gegenübersteht, erscheint eine harmonische Integration der beiden Kulturen der Eltern grundsätzlich möglich und wahrscheinlich (Beispiel: das Kind deutsch-französischer Eltern, das in China, Schweden, den USA und Kanada aufwächst und dabei stets in eine internationale Schule geht).

Konstellation 2: Gesellschaftlicher Bilinguismus oder Diglossie

Wenn die gesellschaftliche Hybridität zu einem allgegenwärtigen Bilinguismus (Beispiel: Luxemburg) oder zu situativ-funktional gesteuerter Diglossie (Beispiel: Haiti) führt (Hamers/Blanc 2000: 31–32). Hier avanciert die Doppelzugehörigkeit zu zwei Sprach-Kulturgemeinschaften von der Ausnahme zur Norm, so dass mit Unterstützung der umgebenden Gesellschaft eine neue, integrierte Identität ausgebildet werden kann.

Konstellation 3: Prestige-Bilinguismus

Wenn ein Kind mit zwei Kulturen aufwächst, die sich eines vergleichbar positiven Status in beiden Bezugsgesellschaften erfreuen (Beispiel: das japanisch-deutsche Kind in Deutschland³²⁰) (Rezzoug et al. 2007: 58), könnte ebenfalls eine konfliktfreie Zuordnung zu beiden Kulturen erfolgen – vorausgesetzt, der zentrale Kern der inhaltlichen Positionen und Wertvorstellungen widerspricht sich nicht. Bedenkt man jedoch mit Breugnot (2014: 102–103), wie stark das *ius sanguini* noch immer gegenüber dem *ius soli* in Deutschland die Frage der gefühlten Zugehörigkeit regelt, so wird bei gleicher Kulturkombination das deutsch-japanische Kind unter Umständen deutlich selbstverständlicher als „auch deutsch“ anerkannt werden als das in Deutschland geborene und aufgewachsene Kind rein japanischer Eltern. Hier ist für Frankreich, das seit 1889 das *ius soli*, also die Nationalitätszuweisung auf Grundlage des Geburtsortes kennt (Slama 2017: 20–21), eine andere Haltung gegenüber heranwachsenden Zweisprachigen mit einer anderen Prestigesprache zu erwarten (Geiger-Jaillet 2005a: 27; Hélot 2013: 52–55; Hélot/de Mejía 2008b: 19; vgl. auch Hélot 2006; Hélot/de Mejía 2008a), aber wie die gesellschaftlichen Reaktionen auch dort auf verschiedene Kontaktkulturen

³¹⁹ Diese Benennung ist von dem Buch *Third Culture Kids* von Pollock/Rendel/Pollock (2010) inspiriert.

³²⁰ Die Aufnahme in Japan kann demgegenüber schon wieder ganz anders ausfallen.

ausfallen, ist nicht einfach vorherzusehen und grundsätzlich schnell durch kurzfristige Ereignisse (s. die nicht abgestimmten Grenzschießungen) zu stören.

Versucht man folglich mit Blick auf die Möglichkeit einer integrierten, d.h. harmonischen und kongruenten deutsch-französischen Identität eine Prognose zu den Gelingensbedingungen zu formulieren, so sollte zunächst mit Rosoux (2007: §7) daran erinnert werden, dass der offizielle Diskurs über das deutsch-französische "Traumpaar" (*le couple franco-allemand*) einem politischen Willen und nicht der Basis der beiden Gesellschaften entspringt (vgl. Lüsebrink et al. 2017: 79). Reibungspunkte und Konfliktpotenziale tauchen daher nicht nur immer wieder auf Ebene der Interaktionen französischer und deutscher Politikerinnen und Politiker auf (Casasus 2018: 127), sondern prägen auch den alltäglichen Blick auf das Handeln des Nachbarn – selbst wenn und manchmal sogar erst recht, wenn dieser zum Freund geworden ist (s. Breugnot 2018a: 163). Könnte hier also durch das kontinuierliche Leben in beiden Gedanken- und Lebenswelten von frühester Kindheit an theoretisch ein doppeltes Verständnis für die unverrückbar scheinenden Kulturspezifika wachsen und in eine hybride Seins- und Handlungssynthese überführt werden, die von beiden Kollektiven gleichermaßen akzeptiert werden, wäre eine integrative Identität und damit die von Couëtoux-Jungman/Extramiana (Couëtoux-Jungman/Extramiana 2010: 84) ersehnte harmonische Bilingualität gelungen. Ob diese für das Wohlergehen (*bien-être/well-being*) eines bikulturellen Individuums anzustrebende Balance (vgl. De Houwer 2015) denn auch in den explizit auf die doppelte Enkulturation ausgerichteten Krippen gelingt und, wenn ja, mithilfe welcher Praktiken dies erreicht wird, ist damit eine zentrale Frage, wenn es darum geht, die Aneignung sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenzen in den entsprechenden Strukturen zu beurteilen.

2.5.6.4 Herausforderungen bilingual-bikultureller Krippen in Hinblick auf die Identitätsbildung

Zunächst stellt sich an dieser Stelle für die in der vorliegenden Arbeit untersuchten deutsch-französischen Krippen die Frage, zu welcher kollektiven Identität das betreute Kind eine Bindung aufbauen soll bzw. wie dieses Kollektiv zu repräsentieren ist. Dies gilt umso mehr, als die Mehrheit der betreuten Kinder nicht *per se* eine deutsch-französische Doppelidentität von zuhause aus mitbringen, sondern voraussichtlich eine heterogene Gruppe mit ganz unterschiedlichem sprachlichen und kulturellen Hintergrund bilden werden³²¹.

So werden denn auch bei dieser Entscheidung in der Regel sehr persönliche oder rein personelle, zumeist aber auch sprachnormative bzw. puristische oder sogar nationalistische Gründe entscheidungsleitend sein. Konkret stellt sich auf der einen Seite die Frage, ob jeweils die Betonung auf der (muttersprachlichen) Beherrschung der französischen und deutschen

³²¹ Vgl. hierzu auch Gerin-Lajoie (2004: 173) und Levasseur (2017: 21) bzw. (2020: 97) zur analogen Problematik französischer Schulen in Kanada.

Sprache liegen soll, womit fröhpädagogische Fachkräfte aus der gesamten *Francophonie* und der D-A-CH-Region willkommen wären, oder ob der Akzent auf dem Aspekt der deutsch-französischen Anbindung als einer binationalen Verankerung liegen soll. Da es sich bei dem untersuchten Feld um die Krippen am Oberrhein handelt, also um jene Strukturen, die entlang der deutsch-französischen Grenze liegen, ist eine Fokussierung auf Fachkräfte aus den beiden genannten Ländern zu erwarten und auch inhaltlich im Sinne einer Förderung der *amitié franco-allemande* zielführend.

Dennoch ergibt sich auch bei dieser Engführung die Problematik, dass Frankreich trotz einer stark homogenisierenden Sprachpolitik mit Ausrichtung auf die *Île de France* regionale Besonderheiten und Lokalidentitäten aufweist, während Deutschland als föderalistisches Land mit starken Regiolekten gerade im Süden des Landes speziell auf sprachlicher Ebene eine Entscheidung für oder wider die Standardsprache einzufordern scheint. Eine oberrheinische Lösung würde hier zugunsten einer Anstellung von elsässischen und badischen Fachkräften ausfallen, um die grenzübergreifende lokale Identität zu betonen und eine affektive Anbindung an die Großregion im Sinne einer transnationalen Identität zu befördern (s. hierzu auch Kap. 5.1.2). Welchen kollektiven Bezugs- und Deutungsrahmen hier jedoch jede Struktur für sich selbst entwirft, ob dabei die Doppelung aller Referenznormen aufrechterhalten oder – ähnlich dem interdidaktischen Ansatz³²² – durch eine interkulturelle Ausgleichslösung ersetzt wird, wird daher ein wichtiges Ergebnis der Felduntersuchung sein.

Denn ungeachtet der Tatsache, dass sich entsprechend bilinguale Strukturen in der Regel weltoffen und pro-europäisch präsentieren und über das Kennenlernen der anderen Kultur ein gegenseitiges Verständnis im kulturpositivistischen Sinne von Hall (1971) und Hofstede (1981) befördern wollen (Lemoine-Bresson/Trémion 2017: 82), impliziert doch die – zumindest partiell – didaktisch überformte Sichtbar- bzw. Hörbarmachung eines spezifischen Sprach-Kulturraumes beispielsweise in Form von Bilderbuchlektüren und Märchenstunden immer auch die Weitergabe (Piccardo et al. 2018: 73) und Schaffung von mentalen und sozialen Repräsentationen³²³ bzw. Stereotypen und sozial relevanten Kategorien. Zu dem allen Stereotypen oder Kategorienbildungen zugrundeliegenden „Missverhältnis zwischen Bedeutungs- und Referenzebene“ (Schwarz-Friesel 2013: 341) und der daraus resultierenden Gefahr einer Verzerrung der Wahrnehmung des anderen schreibt Schwarz-Friesel:

Die Bedeutungsrepräsentationen mit ihren mentalen Attributen werden den tatsächlichen Referenten nicht gerecht. Bei der Stereotypbildung werden die Vielfalt, die Heterogenität

³²² Als interdidaktisch wird dabei nach Puren (2005: 491) die Herausbildung einer gemeinsamen Lehr-Lernkultur als Resultat des Dialogs zwischen verschiedenen Kulturen verstanden.

³²³ Zur engen Verwobenheit zwischen Sprache und Repräsentationen s. auch Py (2004: 6) bzw. zu den unterschiedlichen Ausgestaltungen der Beziehung zwischen Gruppe und (mentaler) Kategorie s. auch Jonas/Beelmann (2009: 21–22).

innerhalb einer Gruppe weitgehend missachtet, die Individualität des Einzelnen außer Acht gelassen. (Schwarz-Friesel 2013: 341)

Hiervor wollen bilinguale Strukturen die betreuten Kinder durch das Konzept des Sprach-Kulturbades und die damit einhergehende Inszenierung einer natürlichen bilingualen Umgebung bewahren. Dennoch bieten sich auch bei diesem Ansatz die frühpädagogischen Fachkräfte mit ihrem eigenen Verhalten für die Ausbildung individueller mentaler Repräsentationen seitens des betreuten Kleinkindes an (vgl. Kap. 2.4.1, S. 117, Abbildung 13). So können diese – je nach Beziehungsqualität zwischen Fachkraft und Kind (vgl. Kap. 2.6.1) sowie in bedingter Abhängigkeit von den Spiegelungen durch die anderen Erwachsenen – ebenfalls einzelpersonenbezogenen Vorurteilen und gruppenbezogenen Klischees³²⁴ Vorschub leisten. Als Beispiel sei hier auf die unterschiedliche Wirkung einer empathischen, extrovertierten und fröhlichen Fachkraft gegenüber einer ängstlich-introvertierten und sich ihrer Erziehungsaufgabe sehr bewussten Kollegin verwiesen. Hier werden – nicht zuletzt verstärkt durch die Werturteile der Eltern – absolut konträre Vorstellungen davon entstehen, wie “die Franzosen” oder “die Deutschen” sind.

2.5.6.5 Potenziale bilingual-bikultureller Krippen in Hinblick auf die Identitätsbildung

In Abhängigkeit von dieser strukturinternen (Re-)Konstruktion der Sprach-Kulturgemeinschaften Frankreich und Deutschland werden denn auch dem (potentiell) emergent zweisprachigen Kind unterschiedliche Enkulturationswege angeboten, die vom unbewussten Herausbilden einer Mischidentität über die nicht-konfligierende Selbst-Zuordnung zu beiden Bezugssystemen bis hin zur Notwendigkeit einer eindeutigen Entscheidung (im Fall des bereits bilingual-bikulturellen Kindes) oder einer Akkulturation (im Fall des von zuhause aus einsprachigen Kindes) reichen kann³²⁵. Ideal wäre sicherlich, wenn die Ausbildung der eigenen Identität im Dialog zwischen beiden Bezugspunkten individuell ausgestaltet werden dürfte, indem dem Kind ein gemeinsamer Resonanzraum geboten wird.

Resonanz wird dabei als „ein reziprokes, gleichwürdiges In-Beziehung-Treten [von Subjekten] mit Weltausschnitten unterschiedlicher Dimensionen“ (Behrendt 2018: 33) verstanden. Dieses In-Beziehung-Treten ermöglicht dem Individuum, seine Verantwortung gegenüber der Gesellschaft wahrzunehmen, die darin besteht, sich „immer wieder ‚neu zu erfinden‘ und kreativ zu bestimmen“ (Rosa 2016: 43). Diese Idee entspricht dem Konzept der Identität im Sinn eines *ipse*, das sich immer wieder neu definieren und im Kontinuum seiner Umwelt verorten darf. Dafür bedarf es jedoch nicht nur des Gestaltungswillens und des

³²⁴ Zu dieser Abgrenzung s. auch Schwarz-Friesel/Reinharz (2012: 109).

³²⁵ Hamers/Blanc (2000: 205) unterscheiden hier zwischen dem von Geburt an stattfindenden Hineinwachsen in eine oder mehrere Kulturen (Enkulturation/*enculturation*) und der nachträglichen Aneignung eines sekundären Bezugssystems (Akkulturation/*acculturation*).

Gestaltungsmutes des Individuums (Rosa 2016: 269–271), sondern man benötigt auch „ein resonanzfähiges Medium beziehungsweise einen *entgegenkommenden Resonanzraum*, der [...] Resonanzwirkungen zulässt, aber nicht erzwingt [Kursivierung i.Orig.]“ (Rosa 2016: 284). Erlaubt somit eine bilingual-bikulturelle Krippe ein „rhythmisches Aufeinandereinschwingen“ (Rosa 2016: 55) wie sie im Prozess einer gegenseitigen Synchronisierung über geteilte Tagesrhythmen, Routinen und Sprechweisen entstehen, ohne dass individuelle Synkopierungen, Pausen und Soli als Störungen wirken (s. die Beispiele in Vandenbroeck et al. 2009: 207–208), lässt sich annehmen, dass die Identitätsbildung von Kindern in solchen Strukturen kongruent und integrierend verlaufen kann, da hierbei Selbstverhältnis und Weltverhältnis im Einklang stünden und nicht getrennt realisiert werden müssten (Rosa 2016: 62). Eine integrative Krippe wäre damit – um bei der Musikmetapher zu bleiben – jene, in der die verschiedenen Stimmen zu einem (meistenteils) harmonischen Zusammenklang finden würden³²⁶, während eine segregative Krippe den einzelnen Sprach-Kulturräumen eigene Sätze oder Themen innerhalb der Gesamtsymphonie zuweisen würde, an denen man jedoch nur unter Ausschluss der jeweils anderen Optionen teilnehmen könnte. Hier soll die Feldstudie neue Erkenntnisse zum Selbstverständnis der deutsch-französischen Krippen am Oberrhein liefern.

Dass hier das Zusammenspiel französischer und deutscher Kultur besonders fruchtbar sein kann, auch wenn die in den jeweiligen Bezugsräumen aufgewachsenen Fachkräfte durch andere Rahmenbedingungen und institutionelle Strukturen geprägt wurden.

2.6 Förderliche Faktoren und Förderstrategien für emergente Bilingualität-Bikulturalität

„Sobald sich ein Kind aufgrund seiner Sprachwahl gepeinigt fühlt, kann seine zweisprachige Entwicklung mit Sicherheit nicht mehr als harmonisch bezeichnet werden [eig. Übers.; É.F.]“³²⁷, schreibt De Houwer (2006: 37). Eine entsprechende doppelte Verankerung in beiden zur Disposition stehenden Sprach-Kulturgemeinschaften ist damit unter diesen Bedingungen mehr als unwahrscheinlich. Gleichzeitig genügt es jedoch nicht, dass eine harmonische Umwelt dem Kind zwei Sprach-Kulturräume als potentielle Heimat anbietet. Ein sicht- und hörbares Annehmen beider Optionen in Form emergenter Zweisprachigkeit wird erst dann

³²⁶ Vgl. hierzu auch Favaro et al. (2010: 41–42).

³²⁷ Das Originalzitat lautet: „[À] partir du moment où l'enfant bilingue se retrouve harassé à cause de son choix linguistique, son développement bilingue ne pourra certainement plus être dit harmonieux“ (De Houwer 2006: 37).

eintreten, wenn sich das Kind hierzu „gezwungen“³²⁸ sieht, um seine Bedürfnisse zu befriedigen und seine Ziele zu erreichen.

Kinder werden zweisprachig, weil sie es müssen; ihr psychosoziales Umfeld schafft die Notwendigkeit, sich in zwei (oder mehr) Sprachen verständlich zu machen, was dann zur Zweisprachigkeit führt. [...] [Umgekehrt gilt jedoch auch:] Ein Kind wird eine zweite Sprache genauso schnell lernen, wie es sie vergisst. Sobald es bemerkt, dass es eine der beiden Sprachen nicht mehr braucht, wird es sie nicht mehr benutzen und sie wird verblassen, bis sie ausgelöscht ist [eig. Übersetzung; É.F.].³²⁹ (Grosjean 1993: 24–25)

Welche Praktiken hier folglich als erfolgversprechend beschrieben werden und welche Aspekte in der Umsetzung zweisprachiger frühkindlicher Betreuung und Bildung zu berücksichtigen sein werden, soll nachfolgend als theoretischer Hintergrund der Feldbeobachtungen reflektiert werden.

2.6.1 Gelingensbedingungen für emergente Bilingualität: *bien-être* vs. *bien parler*

„Kids don't learn from people they don't like“, lautet das vernichtende Urteil von Rita Pierson (2013) in ihrem TED Talk on Education aus dem Mai 2013 und auch Psychologen wie Fonagy et al. (2018: 303), Gaëtan/Gaëtan (2017: 24) oder Veríssimo et al. (Veríssimo et al. 2017: 3; vgl. auch Cyr/van Ijzendoorn 2007; Sabol/Pianta 2012) unterstreichen die zentrale Rolle von Sicherheit, sicherer Bindung und Wohlergehen als Grundlagen gelingender Lernprozesse. So haben Studien selbst noch bei jungen Erwachsenen (Erstsemestern) (Geertshuis 2019: 160–163) zeigen können, dass ein Fehlen oder eine verminderte Ausprägung von *Well-being* signifikant mit dem Ausbleiben der erwünschten Lernerfolge korreliert und sogar die für das Lernen notwendigen Gehirnfunktionen nicht in dem Maße aktiviert werden wie bei rundum gesunden und glücklichen Gleichaltrigen (Keeling 2014: 146; vgl. auch Atiomo 2020). „Well-being is necessary for higher learning; the mind (which is, notably, part of the whole student) must be free of constraints to be ready to learn“, betont daher auch Keeling (2014: 145) und fordert für jegliche Art von bildungsvermittelnden Einrichtungen „an ethic of care“ (Keeling 2014: 143). O'Toole (2014: 27, 29) beleuchtet dieselbe Korrelation aus der Perspektive der Entwicklung von Bildungssystemen und propagiert vor dem Hintergrund einer zutiefst umweltabhängigen Entwicklung des jungen Menschen (Bronfenbrenner/Morris 2006; vgl.

³²⁸ Geiger-Jaillet (2005a: 38) spricht hier positiver von Motivation, beiden Termini liegt jedoch die Einsicht zugrunde, dass das Kind eine Beweggrund hat, der es dazu treibt, sich die zweite Sprache mehr als nur spielerisch in Form von ein paar Wörtern, Liedern oder Phrasen anzueignen.

³²⁹ Im Original heißt es: „Les enfants deviennent bilingues parce qu'ils le doivent; leur environnement psychosocial crée un besoin de communiquer avec deux (ou plusieurs) langues, ce qui aboutit au bilinguisme. [...] Un enfant acquerra une deuxième langue aussi rapidement qu'il la perdra. Dès qu'il se rend compte, qu'il n'a plus besoin d'une de ses langues, il ne l'utilisera plus et celle-ci s'estompera jusqu'à s'éteindre.“ (Grosjean 1993: 24–25)

O'Toole 2014: 19, Figure 1) zusammen mit Kropf ein „learning for well-being“ (O'Toole/Kropf 2010).

Dass diese Einsichten auch im Kontext (frühkindlicher) Bi-Plurilingualität gelten, haben bereits Forscher wie Hélot (2008a: 198–199; 2013: 53–54), Young (2015: 64–65; Mary/Young 2017a, 2017b: 110–111; Birot-Freyburger et al. 2018: 155), Smeets (Smeets et al. 2015a: 15–16, 24–25) und Caporal-Ebersold (2018a: 174, 195, 203, 251; Caporal-Ebersold/Young 2016: 131) konkret aufzeigen können. So kommt denn auch Caporal-Ebersold (2018) in ihrer Doktorarbeit über die Sprachpolitik und Sprachpraktiken in einer englisch-französischsprachigen Krippe in Strasbourg zu dem Schluss:

When the well-being of children is at stake, it is not uncommon for a declared language policy to no longer be meaningful. This is probably the point that professionals working in a bilingual structure should understand first. They should not feel guilty when they break or challenge the declared language policy. (Caporal-Ebersold 2018a: 251)

Und Mary/Young (2017a) betonen mit Blick auf die tiefgehenden schädlichen Auswirkungen des Muttersprachenverbots in französischen Schulen auf die Psyche und den Lernerfolg der Kinder mit anderen Familiensprachen:

Outlawing the use of these languages, especially in the vulnerable early years, effectively silences these children, and is detrimental to optimal/efficient learning, may lead to confusion, frustration, low self-esteem [...] and in some cases to withdrawal from active participation in learning activities. (Mary/Young 2017a: 2)

Wenn also De Houwer (De Houwer 2006: 45) schreibt, dass es Zeit wird, das Wohlergehen des Kindes in den Mittelpunkt der Forschung zum zweisprachigen Kind zu stellen³³⁰, so kann diesem Postulat sowohl auf Grundlage der entwicklungspsychologischen (s. Kap. 2.3) Fakten als auch angesichts der kulturanthropologischen Vorüberlegungen (s. Kap. 2.5.6) und der hier präsentierten Ergebnisse aus dem Bereich der Mehrsprachigkeitsstudien gut begründet zugestimmt werden. Welche Entscheidung hier jedoch die besuchten deutsch-französischen Krippen am Oberrhein bezüglich der Aspekte *bien-être* und *bien-parler* in der Praxis treffen, wird fernab der pädagogischen Programme und Webseitenpräsentationen im Feld zu überprüfen sein.

³³⁰ Im Originalwortlaut heißt es an der hier zitierten Stelle: „[J]e pense que le moment est venu de se centrer sur le bien-être de l'enfant bilingue. Le nœud du problème est alors constitué des facteurs qui déterminent le développement harmonieux de l'enfant bilingue ; comment l'enfant peut-il grandir sans rencontrer de problèmes directement liés à son environnement bilingue ?“ (De Houwer 2006: 45).

2.6.2 Sprachvermittlungsstrategien

Wenn hier mit Blick auf die deutsch-französischen Krippen von Sprachvermittlungsstrategien (*language practices*) gesprochen wird, so ist dieser Begriff zunächst in seiner Begründetheit gegenüber dem Begriff der Sprachpolitik (*language policy*) abzugrenzen und im Begriffsfeld der Sprachsteuerungsformen zu verorten.

2.6.2.1 Sprachpolitik vs. Sprachpraktiken - terminologische Vorüberlegungen

Autoren wie z.B. Tracy (2017: 187, 2011: 87) sprechen selbst im Rahmen familiärer Sprachvermittlung von familiärer Sprachpolitik und übernehmen damit die angelsächsische Terminologie der *family language policy*³³¹. Diese Wortwahl kann dabei als Erbe von Forschern wie Bonacina-Pugh (2012) und als Betonung der Geplantheit auch innerfamiliärer Sprach(en)verwendungen verstanden werden. Konkret sieht Bonacina-Pugh (2012b: 214) – in der Tradition von Spolsky (2004) – « Policy as practice », sie versucht jedoch eine weitere Ebene einzuführen, die eine Abgrenzung der gesetzten Norm von der realisierten Norm ermöglicht: die der tatsächlich umgesetzten Sprach(en)verwendung, die bei Spolsky (2004 : 14) noch einfach *language practices* im Sinne von "what people actually do" hießen. Damit erweitert sie den Kanon aus

- a) dezidiert angekündigter und explizit verordneter Planung des Spracheneinsatzes – der *declared language policy* bei Shohamy (2006: 69) bzw. dem *language management* bei Spolsky (2004:11) – und
- b) wahrgenommener bzw. in Diskursen verfestigter Verwendungsregulierung für die verschiedenen Sprachen – der *perceived language policy* (vgl. Bonacina-Pugh 2012b: 215; vgl. Shohamy 2006: 69) – um
- c) die von den Repräsentanten einer Sprach-Kulturgemeinschaft de facto etablierten Sprach(en)verwendung, die *practiced language policy*³³². (vgl. Caporal-Ebersold 2018a: 248–249)

Sprachwechsel und die Zuweisung funktionaler Räume in einem zwei- oder mehrsprachigen sozialen Kontext wird damit einerseits *top-down* geregelt – z.B. wenn sich eine Krippe ausdrücklich als zweisprachig und dem Muttersprachlerprinzip verpflichtet beschreibt³³³ und diese Zielsetzung auf Ebene der Einstellungspraxis und Organisation der täglichen Abläufe (etwa in Form wechselnder Morgenkreise in Französisch und Deutsch etc.) implementiert.

³³¹ So z.B. bei Smith-Christmas (2016), Mary/Young (2017a), Kupisch/Rothman (Kupisch/Rothman 2018), Caporal-Ebersold (2018a) oder Danjo (2021).

³³² Curdt-Christiansen (2009: 352) benutzt hier den Terminus der *invisible language policy*.

³³³ Vgl. Caporal-Ebersold (2018b: 76) über den *Myth of the Native Speaker*. Zur Problematik bis Hinfälligkeit des *Native-Speaker*-Konzeptes außerhalb einsprachiger Gesellschaften s. auch Cruz-Ferreira (2006: 269) und Gupta (1994: 14).

Andererseits gibt es jedoch auch die alltägliche Wirklichkeit, in der die Praxisakteure an den Gegebenheiten, den Kindern und den Eltern, aber auch den eigenen Überzeugungen scheitern können, so dass sie *bottom-up* eine andere Sprach(en)verteilung schaffen, als vielleicht vorgesehen wurde (vgl. das *Conceptual Framework of Language Policy* mit seiner gegenseitigen Bedingtheit bei Caporal-Ebersold 2018a: 249; Bergroth/Palviainen 2017: 378).

Das dadurch entstehende Spannungsfeld kann einerseits im Sinne der Regeln setzenden Autorität (Träger der Einrichtung/Krippenleitung/Elternbeirat) entspannt werden, indem ein allgemeiner Diskurs genährt wird, der die offiziell vorgegebenen Sprach(en)regelungen als Realität darstellt. Diese *perceived language policy* wird beispielsweise an Tagen der offenen Tür, bei den Vorstellungs- und Kennenlerngesprächen mit neuen Eltern oder Teammitgliedern sowie bei der Selbstrepräsentation der Einrichtung im öffentlichen Raum besonders deutlich konstruiert und sorgt dafür, den Druck auf alle Beteiligten dahingehend zu erhöhen, dass die offiziell gesetzten Regeln auch respektiert und möglichst ausnahmslos umgesetzt werden. Zum anderen soll an dieser Stelle jedoch aus der Perspektive der Praxisakteure der Mechanismus der *imagined language practices* eingeführt werden, der beschreibt, dass auch das handelnde Individuum sein eigenes Verhalten konstruiert und sich dabei – bewusst und/oder unbewusst – über seine tatsächliche Sprachverwendung hinwegtäuschen kann (vgl. z.B. Danjo 2021: 295; Palviainen/Boyd 2013: 223; Genesee 2006: 315; Lanza 2004: 252; Kasuya 1998: 338)³³⁴. Dies ist umso wichtiger, als schon Forscher wie Tietze (1998: 225, 68 f.) Ende des 20. Jahrhunderts gezeigt haben, in welchem Maße die Orientierungsqualität, also die Überzeugungen und Vorurteile der Fachkräfte, auch deren Handeln beeinflusst (vgl. Caporal-Ebersold 2018b: 55, 69).

So ist es möglich, dass sich eine Fachkraft als strikte Umsetzungsinstanz der OPOL-Strategie wahrnimmt, *de facto* im Alltag jedoch bei Bedarf immer wieder in die starke Sprache des Kindes wechselt, oder umgekehrt der gelebten Mehrsprachigkeit das Wort redet, im Alltag jedoch durch das vornehmlich einsprachige Antwortverhalten ein klares Signal für die Benutzung der Muttersprache des Erwachsenen setzt.

Findet hier eine kritische Reflexion des eigenen und des gewünschten, unter Umständen auch des Sprechverhaltens der Kolleginnen und Kollegen statt und wird daraus ein eigenes Sprachbenutzungsprogramm entworfen, so könnte man von *wished-for language policy* sprechen. Sowohl bei den Feldaufenthalten als auch in den informellen und formellen Interviews wird daher immer darauf zu achten sein, welche Ebene sich gerade manifestiert, zumal die Anwesenheit der Forscherin – je nach Zuordnung zu einer bestimmten

³³⁴ Dass selbst Kinder schon ihre eigene Sprachmischung als pragmatische *ad hoc*-Lösung oft nicht absichtlich planen und nachträglich über nachgewiesene Code-Mixing-Sequenzen überrascht sind, zeigt eindrücklich z.B. Cruz-Ferreira (2006: 29).

Sprachgemeinschaft und je nach supponiertem Verhältnis zur Krippenleitung – immer auch die Aussagen und das Verhalten der Akteure im Feld verändert. Insgesamt kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die beobachtbaren Sprachverwendungspraktiken über einen 8-12-Stunden-Tag hinweg die größte Aussagekraft haben und letztlich auch die Ebene darstellen, die die Erwerbsprozesse auf Ebene der Kinder steuern werden.

Aus diesem Grund sollen auch die nachfolgenden Muster in der Verwendung und Funktions- bzw. Zeitaufteilung zweier Sprachen nebeneinander nicht als Sprachpolitik (*policy*), also als explizite Setzungen verstanden werden, sondern als Strategien oder Praktiken, die jenseits ideologischer Bewertungen oder institutioneller Vorgaben in der Wirklichkeit angetroffen und deskriptiv beschrieben werden können. In der empirischen Analyse wird hier jedoch bestmöglich zwischen allen fünf Ebenen zu unterscheiden sein, um die Realität der Spracherwerbsbedingungen zweisprachiger Krippen am Oberrhein sowie die möglichen Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Sprachverwaltungsebenen als Einflussfaktor zu rekonstruieren.

2.6.2.2 Sprachvermittlungsstrategien: ein Überblick

Grundsätzlich kann frühkindliche Bilingualität durch den Zwang der Lebensumstände entstehen – Migration, Umzug, Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit (Bezioglu-Goktolga/Yagmur 2018: 44–45)– oder durch eine künstlich erzeugte Notwendigkeit, die die Eltern durch die Wahl unterschiedlicher Interaktionssprachen mit dem Kind oder die Betreuung in einer anderssprachigen oder zweisprachigen Krippe oder KiTa, durch eine anderssprachige Tagesmutter oder Au-pair, später dann durch eine entsprechende Schule bewusst herbeiführen oder aufrechterhalten (Geiger-Jaillet 2019: 37–38, 45–46, vgl. auch 2019: 45-51 zu den Modellen möglicher institutioneller bilingualer Sozialisierung in der frühen Kindheit)³³⁵. Angesichts dieser Diversität in der Zweisprachig-Werdung wurden in der Literatur verschiedene Sprachvermittlungsstrategien beschrieben, die sowohl in der Familie als auch in entsprechenden zweisprachigen Lehr-Lernsettings entstehen oder ganz bewusst gesetzt werden können. Es handelt sich dabei um die folgenden Praktiken:

- a) Eine Person – eine Sprache (*one person – one language* = OPOL)
- b) Eine Situation – eine Sprache (*one situation – one language*)
- c) Ein Ort – eine Sprache (*one place – one language*)
- d) Eine Zeit – eine Sprache (*a particular time – one language*) (Coonan 2004: 15; vgl. Barron-Hauwaert 2004: 195). Hierzu können auch die Strategien der

³³⁵ Für eine exhaustive Liste aller externen und internen Ursachen für Bilingualität s. Wei (2006: 2–3).

themengebundenen oder aktivitätenspezifischen Sprachverwendung gezählt werden ((Schmidt-Mackey 1971: 100)³³⁶.

Während die Strategie *one person – one language* (im Weiteren: OPOL) – auch Grammont-Ronjat³³⁷-Prinzip³³⁸ genannt (Le Pape Racine/Brühwiler 2020: 230) – im familiären Bereich vor allem von Eltern aus unterschiedlichen Sprach-Kulturgemeinschaften benutzt wird, um dem gemeinsamen Kind ein Hineinwachsen in beide Bezugsräume zu ermöglichen (Díaz 2014: 20; Noguchi 1996: 246), befördert eine von der Umgebungssprache abweichende Familiensprache – je nach Obligatorität der Benutzung der Familiensprache – die unter b oder c geführten Sprachstrategien. So kann man von einer Strategie *one situation – one language*³³⁹ sprechen, wenn eine strenge Interpretation des Begriffs Familiensprache die Mitglieder einer Familie dazu verpflichtet, auch in der Öffentlichkeit diese Sprache im Umgang miteinander zu sprechen (Thomas 2012: 66). Beschränkt man hingegen die Benutzung der Familiensprache auf das geschützte Zuhause (Tuominen 1999: 69), das Zuhause gleichsprachiger Freunde oder das Heimatland der Eltern – Favaro et al. (2010: 52) sprechen hier von ethnischen Orten (*lieux ethniques*) –, während in der Schule, auf der Arbeit, aber auch draußen untereinander die Umgebungssprache gesprochen wird, kann man von der Strategie *one place – one language* sprechen³⁴⁰. Die Strategie *one time – one language* ist demgegenüber die Strategie, die man am stärksten mit dem klassischen Fremdsprachenunterricht verbinden kann, da in schulischen Settings die Sprache auch während eines Schultages mit dem Stundenplan wechselt. So machen beispielsweise manche Lehrkräfte an New Yorker Schulen, die mit dem System der doppelt bilingualen Klassen (Two-way Dual Language Classrooms) arbeiten, die jeweilige Unterrichtssprache farblich sichtbar, indem sie beispielsweise zwischen einer roten (Spanisch) und blauen Schürze (Englisch) wechseln (Hélot/de Mejía 2008a: 49–50), andere Einrichtungen wie die Schulen von A.B.C.M.

³³⁶ Für eine noch differenziertere Typologie s. Barron-Hauwaert (2004: 163).

³³⁷ Man findet sowohl die Bezeichnung *Ronjat-Grammont* als auch *Grammont-Ronjat*, letztgenannter Terminus ist jedoch in der Fachliteratur der gebräuchlichere (vgl. Geiger-Jaillet 2005, 2010c; Schlemminger 2011; Gajo 2016).

³³⁸ Zur Herkunft der alternativen Benennung sei auf den Phonetiker und Sprachwissenschaftler Maurice Grammont verwiesen. Als dessen Freund Ronjat mit seiner deutschen Ehefrau seinen ersten Sohn Louis bekam, empfahl er diesem, jede Sprache nur durch eine Person zu repräsentieren, damit sich das Kind von Anfang an an die unterschiedlichen phonologischen Systeme gewöhnen möge (Ronjat 1913: 3, §1). Diesen Rat nahm Ronjat an und dokumentierte daraufhin die sprachlichen Fortschritte seines Sohnes und damit die Wirkung der von ihm „*règle une personne, une langue*“ (Ronjat 1913: 92, §51) genannten Sprachvermittlungsstrategie bzw. Sprachvermittlungsmethode („*méthode suivie pour apprendre deux langues*“) (Ronjat 1913: 3, §1). Erst in der Übersetzung ins Englische erhält diese Faustregel den obligatorischen Charakter eines unfehlbaren „Rezeptes“, wenn sie bei Schmidt-Mackey unter dem Titel « Grammont Formula » (Mackey 1962; vgl. auch Schmidt-Mackey 1971: 88) übernommen wird. Diese Idee einer Gelingensbedingung bzw. eines Erfolgsfaktors setzt sich in der Bezeichnung „one-parent-one-language-principle“ (Döpke 1992b) fort und derselbe Perspektivwechsel lässt sich auch bei französischsprachigen Autoren wie z.B. Mahlstedt (1996: 206) dokumentieren (vgl. Geiger-Jaillet 2016: 86, note 2). Erst die Rückkehr zur Kurzform „one person – one language“ deutet hier einen Paradigmenwechsel zurück zur Betrachtung einer Strategie ohne Erfolgsgarantie an, der mit der Schöpfung des Akronyms OPOL 1996 in der Zeitschrift *The Bilingual Family Newsletter* (Barron-Hauwaert 2004: 4) allgemeine Gültigkeit erlangt.

³³⁹ Man findet hierfür in der englischsprachigen Literatur auch den Terminus *time and place* (Barron-Hauwaert 2004: 177).

³⁴⁰ Ein anderer mittlerweile gebräuchlicher Terminus für diese Strategie ist *Minority language at home* (ML@H) (z.B. De Houwer 2017; Bosma et al. 2017).

Zweisprachigkeit im Elsass reservieren komplette Tage der Woche für die eine oder andere Sprache.

2.6.2.2.1 *One person – one language* (OPOL): Königsweg oder Irrweg?

Die mit Sicherheit bekannteste und in westlichen Kulturen sowie zweisprachigen Schul- und Betreuungseinrichtungen³⁴¹ verbreitetste Strategie³⁴² zur Weitergabe von zwei Sprachen ist die Variante OPOL (Palviainen/Boyd 2013: 226). Sie macht sich die Beobachtung zunutze, dass ein Kind, das in seinem unmittelbaren Lebensumfeld zwei Sprachen ausgesetzt ist, „ganz natürlich“, d.h. aus seinem kommunikativen Grundbedürfnis heraus zweisprachig wird (Hélot 2013: 47)³⁴³. Es ist daher auch diese Methode, die von Wissenschaftlern (z.B. Ronjat 1913; Döpke 1992; Barnes/Fedele 1997; Ikonomu 2015; Geiger-Jaillet 2016) und Ratgebern (z.B. Jong 1985; Romaine 1995; Deshays 1990; Nodari/Rosa 2006; Barron-Hauwaert 2004) bisher am häufigsten als erfolversprechend beschrieben wurde, wenn es darum ging, dass ein Kind mit zwei Erstsprachen und Heimatkulturen aufwachsen sollte (vgl. Piller/Gerber 2018: 9). Dabei wird in der westlich geprägten Literatur davon ausgegangen, dass die konsequente Repräsentation einer Sprache/Kultur durch stets dieselbe Person solange stressfrei bleibt, solange das Kind im häuslichen Gleichgewicht aufwächst. Eine allmähliche Verschiebung hin zur dominanten Umgebungssprache und damit ein Bruch mit der familiären Sprachpraxis oder eine Gefährdung des sprachlichen Gleichgewichts findet folglich erst statt, wenn das Kind in frühkindliche oder schulische Betreuungseinrichtungen geht (Geiger-Jaillet 2016: 89; Paradowski/Bator 2018: 660; Bezcioglu-Goktolga/Yagmur 2018: 55). Doch auch diese Entwicklung, bei der die Kinder dazu tendieren, in Richtung der Umgebungs- und Mehrheitssprache die familiären Sprachpraktiken zu verschieben, verläuft nicht automatisch und zwangsläufig, sondern wird wiederum stark durch die Frage des Sprachprestiges der involvierten Sprachen sowie durch den sozioökonomischen Hintergrund der Eltern determiniert³⁴⁴. Auch die Zukunftsplanung der Eltern (Rückkehr vs. Bleiben) (Nakamura 2016: 316) bzw. deren identitäre Zuordnung zur alten und/oder neuen Heimat spielt hier – über das Relais der Strenge in der Beibehaltung der eigenen L1 – zusammen mit den elterlichen Sprachideologien (Soler/Zabrodska 2017: 549) eine entscheidende Rolle (Curdt-Christiansen 2009: 356; Tuominen 1999: 61–62, 75). Die multifaktorielle Bedingtheit elterlicher Sprachvermittlungspraktiken kann daher folgendermaßen gedacht werden (s. Abbildung 23).

³⁴¹ Für eine Kategorisierung der institutionellen Möglichkeiten zur Förderung bzw. Fortsetzung emergenter Zweisprachigkeit in der frühen Kindheit s. Geiger-Jaillet (2019: 45).

³⁴² Interessanterweise wird die OPOL-Strategie gerade im Kontext von Bilingualität mit Japanisch als einer der beteiligten Sprachen schon sehr früh kontrovers diskutiert und gegenüber der Strategie *Minority language at home* als krisenanfälliger und weniger wirksam beurteilt (Hoffmann 1985; Billings 1990; Noguchi 1996, 2001).

³⁴³ Vgl. hierzu auch Köppe (1996: 933) und Geiger-Jaillet (2016: 86, 88).

³⁴⁴ Curdt-Christiansen (2009: 353) spricht hier im Bourdieuschen Sinne von *parental “capital”*.

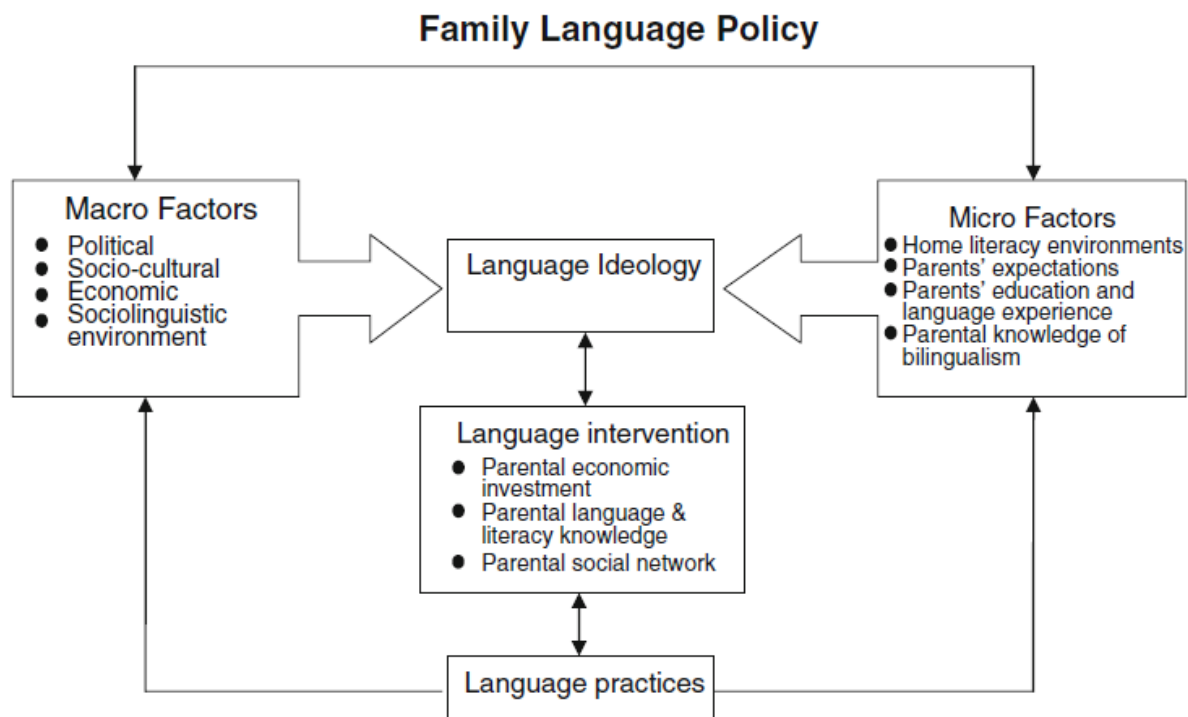


Fig. 1 Family language policy

Abbildung 23: Modell der Einflussfaktoren familiärer Sprachverwendungsplanung (aus: Curdt-Christiansen 2009: 355)

Konkret lässt sich die Bedeutsamkeit dieser Faktoren folgendermaßen erklären: Auf inter-individueller Ebene führt gerade die sprachliche Abhängigkeit der nicht kompetent zweisprachigen, frisch immigrierten Eltern von ihren bereits in der neuen Landessprache sozialisierten Kindern dazu, dass letztgenannte zur wichtigsten Informationsquelle für die ganze Familie werden (Tuominen 1999: 71–74; Nakamura 2016: 315; Paulsrud/Straszer 2018: 51–52). Die daraus resultierende Machtumkehrung zwischen Kindern und Eltern führt dann im Weiteren dazu, dass Kinder in den entsprechend bi- oder multilingualen Familien nicht nur die innerfamiliären Sprachpraktiken herausfordern, sondern diese auch zugunsten der für sie zentral gewordenen Umgebungssprache ändern können. „[C]hildren in multilingual families not only ‘test’ their parents but often ‘run the show’“, schreibt daher auch Tuominen (1999: 71), wengleich dies nicht bedeuten muss, dass die Kinder nicht durchaus auch sensibel auf die Anwesenheit eines einsprachigen Familienmitgliedes oder anderen Gesprächspartners aus der Heimatkultur der Eltern durch einen entgegenkommenden Sprachwechsel reagieren (Bezioglu-Goktolga/Yagmur 2018: 52–53; Paulsrud/Straszer 2018: 60; Bergroth/Palviainen 2017: 390–391).

Auf gesellschaftlicher Ebene kommt für Menschen aus Sprach-Kulturräumen, die nicht als Herkunftsländer hochausgebildeter “Luxusmigranten” angesehen werden, erschwerend hinzu, dass eine emergente Zweisprachigkeit der Kinder von den offiziellen Repräsentanten des

Gastlandes wie Ärzten, frühpädagogischen Fachkräften oder Lehrkräften in der Regel im Sinne eines Handicaps (Bonacina 2010: 56), einer Sprach- und Bildungsbarriere (Hélot 2003: 258; Hélot/Young 2002: 97, 110) und eines Integrationshindernisses (Hélot 2003: 258) negativ bewertet und teilweise sogar sanktioniert wird (Nakamura 2016: 315, 317; z.B. Bezcioglu-Goktolga/Yagmur 2018: 55)³⁴⁵. Die Folge gesellschaftlicher Missachtung oder Repressalien gegenüber den Nicht-Umgebungssprachen wird damit ungeachtet der innerfamiliären Disziplin immer in Richtung einer Aufgabe der Erstsprache(n) aus dem Herkunftsland der Eltern führen (Nakamura 2016: 309–311). Werden diese Sprachen hingegen von den Erziehern und Lehrern sowie der umgebenden Gesellschaft anerkannt, so lässt sich auch bei immigrierten Eltern aus sozioökonomisch schwächeren Ländern ein deutlich höheres Sprachbewusstsein und ein für die Minderheitensprache(n) erfolgreicherer Familiensprachenmanagement beobachten (Bezcioglu-Goktolga/Yagmur 2018: 55). Dasselbe gilt für Eltern oder Elternteile, die über die faktische oder ideelle Ablehnung der neuen Staatsbürgerschaft ein starkes identitär-ethnisches Band zum Heimatland aufrechterhalten (Tuominen 1999: 61–62).

Für die deutsch-französische Bilingualität stellt sich in diesem Kontext die Frage, ob es sich tatsächlich um gleichermaßen im Nachbarland anerkannte Prestigesprachen handelt, so dass sich eine deutsch-französische Kindheit von gesellschaftlichen Vorurteilen unbelastet entwickeln kann und sich auch das Elternteil, das die Nicht-Umgebungssprache spricht, frei fühlt, diese jederzeit und überall mit seinem Kind zu sprechen. Diese Frage wird dabei nicht für 'die' deutsche oder französische Gesellschaft als Ganzes zu beantworten sein, sondern immer nur vor dem Hintergrund des ganz konkreten lebensweltlichen Ausschnitts aus diesen Gemeinschaften zu betrachten sein. So ist davon auszugehen, dass in bildungsbürgerlichen Schichten und unter Menschen, die sich selbst eine große globale Mobilität erlauben können, die Beherrschung der Sprache des Nachbarn deutlich positiver konnotiert sein wird – nicht zuletzt, da es sich um eine spätere ökonomische Ressource für den Aufstieg handelt (Curd-Christiansen 2009: 356, 363–364; Hélot/de Mejía 2008c: 22) –, als in Bevölkerungsschichten, für die bereits eine erfolgreiche einsprachige Schullaufbahn der Kinder eine Herausforderung darstellt und/oder die in einem sehr abgeschlossenen, z.B. ländlichen Raum mit wenigen Ressourcen leben. Daneben ist zu hinterfragen, ob nicht vielleicht das Deutsche als Sprache, die mit dem Nationalsozialismus, den Gräueln der deutschen Besatzer im Elsass (Huck et al. 2007: 8–9; Morgen 2010, 2014) sowie in zunehmendem Maße politischen Alleingängen assoziiert ist, weniger positiv im öffentlichen Raum auf französischer Seite wahrgenommen wird als das grundsätzlich positiver konnotierte Französische³⁴⁶ im deutschen Raum. Wie hier

³⁴⁵ Zur völligen Ablehnung von Bi-Plurilingualität als gelingender Entwicklungsmöglichkeit Möglichkeit bei Kindern, die von der sogenannten "Normalität" der Mainstream-Gesellschaft abweichen (z.B. Trisomie 23 etc.), s. auch García/Lin (2017: 11).

³⁴⁶ Zur unangefochtenen Prestigestellung des Französischen auch im Elsass s. auch Huck et al. (2007: 11–12).

das sozio-ökonomische Mikroumfeld der besuchten deutsch-französischen Krippen als möglicher Faktor für oder gegen eine frühkindliche Bilingualität wirken kann, wird daher ebenso zu berücksichtigen sein wie die Frage nach der Wertschätzung, die der jeweils anderen Sprache explizit und vor allem implizit auf Ebene der Fachkräfte und Eltern entgegengebracht wird. Die Selbstwahrnehmung migrierter Eltern schließlich wird der dritte Faktor sein, den es zu berücksichtigen gilt (Tuominen 1999: 62). Denn wenn beispielsweise eine mit französischem Partner in Frankreich lebende junge deutsche Mutter sich des international wenig geliebten Stempels der Deutschen entledigen möchte und – dank eines Romanistikstudiums – so gut Französisch spricht, dass sie fast immer die richtigen Worte parat hat, wird sie unter Umständen deutlich weniger für den Aufrechterhalt der deutschen Sprache und Kultur in der eigenen Familie zu tun gewillt sein, als eine andere deutsche Mutter mit identischer Familienkonstellation, die ihre Anwesenheit in Frankreich jedoch als notwendiges Übel betrachtet (z.B. aufgrund der temporären Arbeit des Mannes) und schnell wieder nach Deutschland zurückkehren möchte.

Auf Ebene der sozioökonomischen Verhältnisse, die hier bereits angeklungen sind, lässt sich anmerken, dass finanzielle Ressourcen nicht nur das Selbstbewusstsein des Elternteils stärken, das eine Minderheitensprache weiterzugeben versucht, sondern diesem auch materielle Unterstützung bieten, indem die Anschaffung von Büchern, Filmen und Lehrmaterialien sowie lange Telefonate mit der Familie und regelmäßige Aufenthalte im Herkunftsland finanziert werden können (Tuominen 1999: 71). Daneben kann es sich in reichen bi-plurilingualen Familien ein Elternteil erlauben, maximal halbtags zu arbeiten, wodurch die Interaktionszeit für das Kind in der Minderheitensprache deutlich höher ausfällt als bei Kindern eines die Minderheitensprache sprechenden Elternteils, das ebenso wie der Partner in Vollzeit arbeiten muss. Denselben Effekt zuungunsten der Minderheitensprache kann jedoch auch die von einer Gesellschaft definierte soziale Rolle eines Elternteils übernehmen, weshalb beispielsweise nicht Japanisch sprechende Väter in Japan aufgrund des traditionellen Rollenbildes große Schwierigkeiten haben, auch nur annähernd dieselbe Zeit mit ihren Kindern zu verbringen, die nicht Japanisch-sprechende Mütter aufbringen können (Jackson 2006: 6–7; vgl. auch Lanza 2004: 256 zur Bedeutsamkeit der kulturell definierten Vater- und Mutterrolle für die Weitergabe einer Nicht-Umgebungssprache).

Ein letzter Aspekt, der auf interfamiliärer Ebene gegen die Wirksamkeit elterlicher OPOL-Strategien wirkt, ist die Anwesenheit mehrerer Geschwisterkinder (Tuominen 1999: 68; Cruz-Ferreira 2006: 37–38; Paulsrud/Straszer 2018: 58). Sobald Geschwister dazukommen, wächst eine Generation heran, die ihre Sprachwahl funktional-pragmatisch und nicht mehr ideologisch gestalten wird – zumindest untereinander (Kheirkhah/Cekaite 2018: 2–3, 15–16; Paulsrud/Straszer 2018: 58). Damit kann die OPOL-Strategie bei Ein-Kind-Familien, dem

ältesten Kind oder Geschwisterkindern, die vom Alter her weit auseinanderliegen deutlich besser wirken, als bei Mehr-Kind-Familien, in denen die Geschwister rein zahlenmäßig in der Lage sind, die Mehrheitsverhältnisse und damit die Sprachpraxis innerhalb der Familie zu verändern.

Angesichts dieser und anderer in der Realität zu beobachtender Schwierigkeiten und Mediatorvariablen bewegt sich der Fokus in der Literatur über die OPOL-Methode zunehmend weg vom Aspekt der Rigidität in der Anwendung und hin zu neuen Fragestellungen und Lesarten. So entstehen zum einen seit einigen Jahren immer mehr kritische Untersuchungen, die der Frage nach der Notwendigkeit einer strikten Trennung für eine erfolgreiche zweisprachige Sozialisierung nachgehen und dabei auch die emotionalen Auswirkungen einer entsprechenden Sprachpraxis auf das emergent zweisprachige Kind sowie die Eltern-Kind-Beziehung thematisieren (Noguchi 1996: 246–247; 251–252; Danjo 2021: 297–298; Soler/Zabrodszkaja 2017: 557–560)³⁴⁷. Auch die Eigenständigkeit und Agentivität des kindlichen Sprechers in der Umsetzung und Ausgestaltung familiärer Sprachpraktiken wird dabei zunehmend berücksichtigt und es wird gezeigt, dass gerade in bi-plurilingualen Familien, in denen alle Sprecher dieselben sprachlichen Ressourcen teilen, eine strikte Zuordnung der Sprachen zu einzelnen Personen mit dem Älterwerden der Kinder *ad absurdum* führt. So weiß bereits die Sechsjährige, die dank einer ungarischen Mutter und eines finnischen Vaters in Schweden dreisprachig aufwächst, dass gelegentliche Einschübe in Schwedisch der kommunikativen Interaktionsfähigkeit mit der Mutter keinen Abbruch tun, wenn sie auf deren Frage nach dem Grund ihres Code-Switchings wahrheitsgemäß antwortet: „Du fattar allting“ (dt.: „Du verstehst alles.“) (Paulsrud/Straszer 2018: 58). So kommen denn auch seit Ende des 20. Jahrhunderts Forscher wie z.B. Patterson (1999: 37) zu der Schlussfolgerung, dass das Aufziehen nach der OPOL-Methode nicht zu einer früheren, kompetenteren oder ausgeglicheneren Bilingualität führt als eine Erziehung mit Code-Switching. Sie fordern daher, Eltern in der Umsetzung einer zweisprachigen Erziehung zu unterstützen ungeachtet der Strategie, die diese wählen, denn „alternation of languages does not lead to disaster“ (Schmidt-Mackey 1971: 105), wie die meisten aktuellen Studien heutzutage anerkennen.

Für die zweisprachigen Strukturen frühkindlicher Betreuung, die gegenüber der familiären Vermittlungssituation ihre eigenen Besonderheiten aufweisen, lässt sich aufgrund der bewusst hergestellten Ähnlichkeit zur familiären Konstellation³⁴⁸ daher die Frage stellen, welche Lehren aus all diesen neueren wissenschaftlichen Untersuchungen gezogen werden können. Grundsätzlich wird dabei zu berücksichtigen sein, dass institutionelle Umfelder viel mehr noch

³⁴⁷ Für einen Überblick über ältere OPOL-kritische Studien s. auch Ikonomu (2015: 44–46).

³⁴⁸ Man beachte in diesem Kontext, dass speziell die deutschen Strukturen in Baden-Württemberg nach dem lebensbezogenen Ansatz von Huppertz (2015) arbeiten und daher als immersive Lernumwelten gestaltet werden.

als Familien die Benutzung von Sprachen legitimieren oder sanktionieren müssen (vgl. Bonacina-Pugh 2020: 434–435), denn Sprachkompetenz bedeutet ja nicht nur, die richtigen Formen zu kennen, sondern diese – ganz im Sinne der Pragmatik – zur rechten Zeit, in der richtigen Situation dem richtigen Gesprächspartner gegenüber entsprechend den gesellschaftlich tradierten Erwartungen zu verwenden (Costa 2015: 129). Die Zuordnung bestimmter Sprachen zu bestimmten Lehrpersonen, Fächern oder Aktivitäten (*one person/one subject/one activity/one time – one language*) kann daher in diesem Kontext in erster Linie als vereinfachte, da vorhersehbare Erwartungssteuerung gewertet werden, die zudem eine paritätische Verteilung des Sprachinputs garantieren soll – solange die Kontrolle über die Codewahl derjenigen Person ausgeht, die das „‘doing being the teacher’“ (Bonacina 2010: 107)³⁴⁹ übernimmt. Begründet wird diese Entscheidung jedoch zumeist ideologisch im Sinne einer sprachpädagogischen Notwendigkeit, um Sprachverwirrung und Sprachmischung, also einer inkompetenten Sprachverwendung vorzubeugen (Arfiandhani/Subhan Zein 2018: 85–86) (vgl. S. 231)³⁵⁰. Untersuchungen wie jene von Antón et al. (2015) und Antón et al. (2016) haben jedoch bereits experimentell zeigen können, dass die Lern- und Verstehensleistungen auch in schulischen Lehr-Lernsettings nicht durch Code-Switching oder Code-Mixing auf Ebene der Lehrenden beeinträchtigt werden. Damit rücken auch für die institutionelle Zweisprachigkeit andere Vermittlungsstrategien in den Fokus. Die beiden wichtigsten Vorgehensweisen, die hier im Rahmen zwei- bis mehrsprachiger Bildung und Erziehung als Alternativen zu beachten sein werden, sind die auf *Empowerment* der bereits vorhandenen Familiensprachen angelegte Strategie des *Translanguaging* sowie die auf Sprachbewusstsein (*language awareness*) und Erziehung zur Pluralität fokussierte Methode, die in Frankreich unter dem Stichwort *Éveil aux langues* bekannt ist.

2.6.2.2.2 *Translanguaging* – Not oder Tugend?

Die Möglichkeit, des Mischens oder, besser, gezielten Einbindens anderer Sprachen (z.B. der Familiensprachen der Kinder) wird schon seit Längerem als Alternative zum monolingualen Habitus – speziell im institutionellen Umfeld – reflektiert und als bewusste Strategie unter den Termini *language crossing* (Rampton 1995), *polylingualism/polylinguaging/polylingual languaging* (Jørgensen 2008), *plurilingualism* (Canagarajah 2009), *metrolingualism* (Otsuji/Pennycook 2010), *transidiomatic practices* (Jacquemet 2005), *codemeshing* (Canagarajah 2011) und *translanguaging* (García 2008) erforscht (vgl. Gogolin/Duarte 2017; Danjo 2021: 294). Die vorliegende Arbeit aus dem Bereich der deutsch-französischen Sprach-

³⁴⁹ Die Ersetzung der Kategorisierung als Lehrender oder Lernender, Schüler/Schülerin oder Lehrperson durch die Zuordnung eines 'doing being', also einer aktiven Rollenübernahme durch die handelnde Person, stammt aus der Ethnomethodologie und, genauer, aus der *Membership Categorisation Analysis* (MCA) nach Sacks (1972a, 1972b) (Bonacina 2010: 107–109).

³⁵⁰ Vgl. hierzu auch Bonacina (2010: 21) zur Konzeptualisierung von Sprachplanung als "Problemlösung". Eine frühe Reflexion des kontroversen Diskurses um Bilingualität als Störfaktor s. Hakuta (1989).

und Kulturstudien mit Fokus auf der frühen Kindheit schließt an Arbeiten wie jene von Otheguy (2015; Otheguy/Otto 1980), Young (Mary/Young 2017a, 2017b; 2017; Young/Mary 2016), und Caporal-Ebersold an und wird daher im Weiteren den Begriff des *Translanguaging* verwenden.

Translanguaging wird dabei definiert als Kommunikationsstrategie, die es mehrsprachigen und emergent mehrsprachigen Sprechern erlaubt, auf ihr gesamtes Repertoire an sprachlichen Ressourcen nationalsprachenübergreifend und kreativ zuzugreifen, um das bestmögliche gegenseitige Verstehen, das gemeinsame Schaffen von Bedeutung, den Erwerb neuer Fähigkeiten und Wissensinhalte sowie das Sich-Erschließen der Welt unter Berücksichtigung der sprachlichen Vielschichtigkeit der Umwelt zu erreichen (Beres 2015: 112; Paulsrud/Straszer 2018: 50). Damit umfasst der Begriff

- 1) Sprach- und Diskurs**praktiken**, die auch jenseits der in einsprachig gedachten Grammatikbüchern formulierten Regeln korrekt und funktional angemessen sind;
- 2) eine individuelle, institutionelle und pädagogische **Haltung** bzw. Sprachverwendungstheorie, die die Hinzuziehung von Elementen aus den verschiedenen Sprachsystemen im Sinne der gelingenden Kommunikation gutheißen und fördern;
- 3) einen **Raum**³⁵¹ – Hua/Wei/Lyons (2017: 411) sprechen hier von einer *communicative zone* oder einem *translanguaging space* –, in dem die Sprecher die verschiedenen Dimensionen ihrer Persönlichkeit und Erfahrungswelten, aber auch ihre rein körperlichen Ich-heiten einander näher und in einen wertschätzenden Dialog miteinander bringen können (vgl. Wei 2011: 1223)³⁵².

Translanguaging präsentiert sich damit einerseits als die natürliche kommunikative Konsequenz dessen, was Homi Bhabha in seinem Interview mit Rutherford (1990: 220) den notwendigerweise zu schaffenden *third space* nannte (vgl. Kap. 2.3.3.5), in dem Kultur sich immer nur als „fließende, sich fortwährend ändernde, dialogisch strukturierte, agentive und potentiell synkretistische Kraft [eig. Übersetzung; É.F.]³⁵³“ (Conteh/Brock 2011: 3) manifestieren kann. Auch Lehr-Lernsettings und Lernorte wie Krippen oder Schulen müssten damit – ganz im Sinne des interdidaktischen Ansatzes von Puren (2005) (vgl. Fußnote 322 und S. 220) – grundsätzlich ihre Kultur gemeinsam ko-konstruieren, mediieren und immer

³⁵¹ Zur sozialen Gemachtheit von Raum s. auch Lefebvre (2011) sowie zur kulturellen Bedeutsamkeit von Raum und Distanz s. Hall (1971).

³⁵² Die volle Argumentation lautet im Originalwortlaut: „The act of translanguaging [...] is transformative in nature; it creates a social space for the multilingual language user by bringing together different dimensions of their personal history, experience and environment, their attitude, belief and ideology, their cognitive and physical capacity into one coordinated and meaningful performance, and making it into a lived experience. I call this space ‘translanguaging space’, a space for the act of translanguaging as well as a space created through translanguaging.“

³⁵³ Im Original sprechen Conteh/Brock (2011: 3) von „culture as fluid, continually changing, dialogically constructed, an agentive and potentially syncretic force“.

wieder in Frage stellen (Conteh/Brock 2011: 3; vgl. Geiger-Jaillet 2019: 39), um nicht zuletzt die Ausbildung von jenen Werten und Identitäten zuzulassen, die für das Individuum in seinem aktuell gegebenen synchronen Lebenskontext tragfähig sind.

Andererseits stellt sich jedoch auf Ebene der Pädagogen und Eltern die Frage, ob das Resultat eines solchen Umgangs mit Sprache nicht letztlich doch nur „a ‘horrible language’ practice“ produziert, die den Kindern – einmal zu Erwachsenen geworden – außerhalb entsprechend multikultureller Settings zum Nachteil gereichen wird, weil die von Institutionen, Arbeitgebern und einsprachigen Kommunikationspartnern eingeforderten Regeln nicht mit ausreichender Sicherheit gekannt und beherrscht werden (Caporal-Ebersold 2018b: 75). Dementsprechend harsch fallen denn auch die Kritiken an Lehrkräften aus, die es wagen, die Familiensprachen mit in den Unterricht zu „schmuggeln“ (Probyn 2009: 123; vgl. Wei/Lin 2019b: 209).

Dieser Widerspruch lässt sich jedoch auf Ebene der theoretischen Konzeptionen auflösen, wenn man sich bewusst macht, dass Sprache (*language*) und dementsprechend Sprachlernen oder Spracherwerb im strukturalistischen Sinne immer als die Aneignung und Beherrschung eines festen Regelsystems gedacht wird. Der interaktionistische Ansatz des Sprechenslernens und Sprechens – *linguaging* in der Terminologie von Swain (2006) – löst demgegenüber die Trennung zwischen der linguistischen, paralinguistischen und extralinguistischen Ebene zugunsten einer Kommunikationskompetenz auf, in der alle neuronalen, körperlichen, affektiven und umweltbedingten Faktoren Teil des Sprechhandeln-Könnens sind (Wei/Lin 2019b: 210). *Translanguaging* bedeutet vor diesem Hintergrund also nicht, dass familiäre und institutionelle Lernorte und -situationen bewusst Mischsysteme und neue Kreolisierungsprozesse vermitteln oder gar vorantreiben sollen, sondern dass das Kind ganz im Sinne des holistischen Kindesbildes nach Reggio Emilia in seiner Ganzheit mit seinen Fähigkeiten und seinem Kommunikationsbedürfnis im Mittelpunkt steht (Mary/Young 2017b: 112) und daher zur Aneignung der zielsprachlichen Regeln und der zielsprachlich vermittelten Wissensinhalte alle kommunikativen Ressourcen (inclusive der nonverbalen Mittel) nutzen darf, die die angestrebte Kognition erleichtern, verbessern oder sogar überhaupt erst ermöglichen (Biro-Freyburger et al. 2018: 153–154; Wei/Lin 2019b: 211; Mary/Young 2017a: 6–7; Otheguy et al. 2015: 297–298)³⁵⁴. *Translanguaging* kann damit als *Scaffolding*-Strategie verstanden werden, mithilfe derer emergente Sprecher genauso wie hochkompetente Sprecher durch Zuhilfenahme all ihrer sprachlichen Ressourcen, also ihres Idiolektes (vgl. Otheguy et al. 2015), ein Maximum an Verstehen und Verstanden-Werden erreichen können,

³⁵⁴ Für einen umfangreichen Überblick über erste Ergebnisse aus der Anwendung des *Translanguaging* in plurilingualen Klassen vgl. auch die *Special Issue*-Ausgabe *Translanguaging Classroom Discourse* von Wei/Lin (2019a) sowie Mazzaferro (2018) zu *Translanguaging as everyday practice*.

ohne dass diese aktiv-dynamische Nutzung des vollen Repertoires zum System erhoben wird (Mary/Young 2017b: 119–121).

Anders als die OPOL-Strategie, die doppelte Sprachkompetenz nur auf getrennten Wegen wachsen sieht, unterscheidet der *Translanguaging*-Gedanke zwischen dem Weg (*Translanguaging*) und dem Ziel (*Languaging* in einer gegebenen Nationalsprache) und traut damit dem Lernenden zu, jenseits situativ gesteuerter Code-Mixings und Code-Switchings bei entsprechend metalinguistischer Auseinandersetzung mit den Erwartungen verschiedener Kommunikationskontexte bei Bedarf auch Sprachverwendung produzieren zu können, die sich nicht von der einsprachigen Norm der jeweiligen Nationalsprachen unterscheidet. Dadurch ist diese Sprachvermittlungsstrategie permeabel und schafft eine Brücke – wie Mary/Young (2006) es nennen – zwischen der Sprache zuhause und der Sprache draußen. Damit soll und kann vermieden werden, dass Kinder, die erst in einer pädagogischen Institution mit einer anderen Sprache konfrontiert werden, in der zu erlernenden neuen Sprache eine Ohnmacht erleben, die das Verhältnis zu ebendieser Sprache und Kultur ein Leben lang (negativ) prägen kann (Rezzoug et al. 2007: 66; Castellotti 2008: 6–8; Mary/Young 2017a: 1–2, 4). Damit erscheint die Strategie des *Translanguaging* gerade für zweisprachige Strukturen der frühkindlichen Betreuung geeignet, in denen eben nicht die Mehrheit der Kinder bereits die beiden Zielsprachen von Geburt an kennen, sondern unter Umständen sogar in beide Sprachen neu hineinwachsen sollen oder müssen. Gerade der deutsch-französische Grenzraum könnte hier einen zweisprachigen Spracherwerbsdruck erzeugen, der auch Familien mit einer oder zwei abweichenden Familiensprachen dazu motivieren kann, die Herausforderung einer emergenten Plurilingualität für das eigene Kind anzunehmen.

2.6.2.2.3 *Éveil aux langues und language awareness –Symbolhandlung oder Sprachsensibilisierung ?*

Besteht weder auf Ebene der Gesellschaft noch auf Ebene der Familie ein realweltlicher Druck, das Kind zwei- oder mehrsprachig aufwachsen zu lassen, so können dennoch vielsprachige Betreuungsgruppen oder individuelle und gesellschaftliche Motive wie der Wunsch nach einer Erziehung zu Toleranz und Weltoffenheit dazu führen, dass eine Begegnung mit anderen Sprachen als förderlich für die frühkindliche Entwicklung angesehen wird (de Pietro/Matthey 2001: 40). Noch wichtiger, aber leider zu oft zugunsten der prestigeträchtigen Kolonial- bzw. Weltsprachen vernachlässigt, ist eine solche Haltung gegenüber den ko-präsenten Familiensprachen jener Altersgenossen in Kitas und Krippen, die durch Migration bereits in die Mehrsprachigkeit hineinwachsen, jedoch erst durch die wertschätzende Einbeziehung ihrer Familiensprachen – und Familien (!) (Barateau/Dompmartin 2015: 14; vgl. Young/Hélot 2006) – ein *Empowerment* erfahren, das Schulerfolg oft überhaupt erst möglich macht (Cummins

2012: 41)³⁵⁵. Hier kann als Ergänzung zur *Translanguaging*-Strategie, die sich primär an die kindlichen Sprecher von Nicht-Umgebungssprachen richtet, der pädagogische Ansatz des *Éveil aux langues* von Michel Candelier genannt werden, der auch einsprachigen Kindern den Weg in die sprachliche Vielfalt der modernen Gesellschaften bzw. der globalisierten Welt ebnet (Hélot/Young 2003; Camilleri-Grima et al. 2010: 6; Nantes 2011: 19–20; zum Grundkonzept s. Candelier 2003; Candelier/Dabène 2003).

Dieser Ansatz, der seine Wurzeln in der *Language awareness*-Idee des Engländers Eric Hawkins (1981, 1984) hat (vgl. Dit Marianne et al. 2014: 190; Prax-Dubois 2018: 118–119), umfasst und fördert gemäß der Definition des europäischen Evlang-Projektes alle Aktivitäten, die ein Kennenlernen und Anerkennen all jener sprachlichen Ressourcen und Sprachen fördern, deren Vermittlung und Beherrschung nicht im Rahmen des Schulcurriculums angestrebt wird (Candelier et al. 2003b: 20). Während also das *Translanguaging* die bereits von den Kindern beherrschten Sprachen als kognitive Werkzeuge einsetzt und mit dem Vorhandenen arbeitet, um den Weg zum neuen Lernziel zu erleichtern, werden beim *Éveil aux langues* im alltäglichen Interagieren fremde Sprachen – auch jenseits der Familiensprachen der Kinder – gemeinsam betrachtet, z.B. in Form von Liedern und Reimen ausprobiert und es wird zusammen über Vertrautes und Unbekanntes reflektiert (Bosch/Best 2017: 8; Perregaux 2017: 23), um neben der Offenheit für die Pluralität der eigenen Lebenswelt und die Andersartigkeit des Anderen (Tsioumis/Moumtzidou 2008: 47; Azzara 2016: 7) auch eine Potenzierung des metalinguistischen Bewusstseins, eine *sensibilizzazione alle lingue* (Bonvino/Jamet 2016: 11) für alle zu erreichen³⁵⁶.

Dies gelingt jedoch nur, wenn jenseits gelegentlicher und plakativer Auseinandersetzungen mit anderen Sprachen, wie sie aus Anlass des Muttersprachentages oder öffentlichkeitswirksamer Festivitäten stattfinden können, im sprechhandelnden Alltag ein Portfolio pluraler Praktiken gepflegt wird (vgl. Dahm 2013: 26). Diese von Candelier/Oomen-Welke/Perregaux (2003b: 20) als *approche plurielle* eingeführte Strategie entspricht im Grunde einer allgemeinen Sprachbildung, wie sie auch der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (*Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer – CECRL*) vorsieht³⁵⁷. Ergänzt werden kann dieses Wecken des kindlichen

³⁵⁵ Zu den neuropsychologischen Hintergründen dieses Zusammenhangs vgl. auch Panelli (2020: 30–36, 69–70).

³⁵⁶ Da dieser Aspekt im englischen Terminus der *language awareness* stärker im Sinne des angestrebten Resultats in den Vordergrund gerückt wird, soll hier der französische Terminus bevorzugt werden, da dieser erstens an das *éveil*-Konzept der französischen Frühpädagogik anknüpft und zweitens das spielerische Wecken von Interesse sowie die Anbahnung erster Vorläuferkompetenzen im Sinne einer Prozessbegleitung unterstreicht. Auch im Englischen findet man den Wiederhall dieses Perspektivwechsels im Bereich der Elementarpädagogik, wenn dort als Unterstrategie der *language awareness* mittlerweile vom *awakening to languages* gesprochen wird (Candelier et al. 2013: 7).

³⁵⁷ Der CECRL (2001: 130) spricht hier von einer „sorte d’éducation langagière générale“, also einer sprachlichen Allgemeinbildung, die auf der Einsicht beruht, dass Sprachwissen (*savoirs*) und Sprachkompetenzen (*savoir-faire*)

Interesses für andere Sprachen (*Éveil aux langues*) denn auch in fortgeschrittenem Alter durch weitere der sprachlichen Pluralität zugewandte Praktiken wie eine integrierte Sprachendidaktik (*la didactique des langues intégrée*) und die Förderung der Interkomprehension zwischen verwandten Sprachen (*l'intercompréhension entre les langues parentes*) (Candelier et al. 2003b: 20–21). Der Ansatz des *Éveil aux langues* kann damit als erste Stufe eines aufeinander aufbauenden Programms der Interdidaktik bzw. des interkulturellen Sprach-Kultur-Lernens verstanden werden (Candelier et al. 2013: 5–6; vgl. Castellotti 2007: 18), über die Cambra/Cavalli (2008: 314) schreiben, dass es sich hier um ein notwendiges Konzept handelt, um den Bedürfnissen der Lerner mit ihren verschiedenen sprachlichen und kulturellen Hintergründen gerecht zu werden, da die im institutionellen Setting vermittelten Sprachen in deren Lebensumfeld an- oder abwesend, ihrem eigenen Repertoire nah oder fern sein können und folglich nicht nur identitäre, sondern unter Umständen auch nur rein kommunikative Funktion übernehmen werden. Um diese Vielfalt – Dit Marianne/Huet/Prax-Dubois (2014: 200) sprechen hier bewusst von einem Reichtum („*une richesse et non un handicap*“) – als Ressource zu nutzen, lässt sich für den Bereich der deutsch-französischen Pädagogik als Referenzrahmen der *Cadre de référence pour les approches plurielles* (CARAP) nennen, der von Candelier, De Pietro und Facciol (2007)³⁵⁸ unter der Ägide des *Centre européen pour les langues vivantes* erarbeitet wurde (Dahm 2013: 26).

Dass es sich hier jedoch nicht um ein utopisches Theoriekonstrukt handelt, sondern der Erfolg einer entspannten Annäherung an fremde Sprach- und Schriftsysteme als Tor zum Bewusstsein für die eigene Dekodierfähigkeit und die Schulung des Ohrs für fremde Laute auch in der Wirklichkeit nachweisbar ist, zeigen die Ergebnisse von Autoren wie Cummins (2012), Delveroudi (2007) oder Candelier/Genelot/Tupin (2003a). Autoren wie Garnier/Blanchet (2020: 25), Devichi/Maziere (2020), Dahm (2013: 37), Armand/Dagenais/Nicollin (2008: 50–52) und Candelier/de Pietro (2008: 150) unterstreichen demgegenüber vor allem den Wert dieser Strategie auf Ebene des interkulturellen Lernens (vgl. Moore/Py 2008: 321–323). Beacco et al. (2016: 88, Figure 4, s.v. *Convergences possibles*) erweitern daher auch den Begriff und sprechen direkt vom Konzept des „*éveil aux langues et aux cultures*“, was hier vor dem Hintergrund der Untersuchung zur Aneignung sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenz in deutsch-französischen Krippen am Oberrhein übernommen werden soll. Für die praktische Anwendbarkeit ab dem Alter der *École maternelle* gibt eine Reihe von aktuellen Masterarbeiten (z.B. Gauthier 2020; Koese 2020; Di Tosto 2020; Amalric 2020; Boubert 2020) Anregungen, die zeigen, dass schon sehr kleine Kinder sich mit großer Begeisterung mit anderen Kulturen und Sprachen auseinandersetzen.

genauso wie die Sprachlernkernkompetenzen (*savoir-apprendre*) nur teilweise sprachspezifisch sind, darüber hinaus jedoch zu großen Teilen auch transversal oder übertragbar sind.

³⁵⁸ Für die überarbeitete Version s. Candelier (2013).

Diese Verquickung zwischen kulturellem und linguistischem Lernen sowie die niederschwellige Zugänglichkeit ohne Leistungsdruck scheint diesen Ansatz daher für deutsch-französische Krippen mit gemischter Klientel zu prädestinieren und einen Ansatzpunkt zu bieten, um gerade auch die von zuhause aus monolingualen Kinder an der Bi-Plurilingualität/-kulturalität in der Betreuungsstruktur als Vorbereitung für das spätere Leben in Gesellschaft teilhaben zu lassen.

2.6.3 Sprachförderliches³⁵⁹ Verhalten frühkindlicher Fachkräfte

Als erstes Kriterium für eine förderliche Interaktionsgestaltung zwischen Fachkräften und Kindern im Rahmen von Zwei- und Mehrsprachigkeit muss mit Gogolin (2013: 44) bei einsprachigen Erwachsenen das Bewusstsein für den eigenen monolingualen Habitus genannt werden (vgl. auch Gogolin 2008: 30–34). Weder die Beziehung zur vermittelten Sprache noch zur Lebenswelt gleicht bei Kindern mit anderen Familiensprachen und -kulturen jener, die die Fachkraft für sich selbst als gegeben und quasi “natürlich” voraussetzt. Hier mag zwar die Differenz zwischen den einsprachig aufwachsenden Kindern, die aus derselben Sprach-Kulturgemeinschaft wie die frühkindliche Fachkraft stammen, und allen anderen Kindern aufgrund der sich erst herausbildenden Enkulturation und Sozialisierung weniger eklatant und damit auch weniger pädagogisch herausfordernd wirken. Zu vermuten, dass jedoch alle Krippenbesucher mit derselben Selbstverständlichkeit implizite Vorannahmen entschlüsseln können, erscheint trotz aller Hoffnung auf die Vorurteilsfreiheit und Prägbarkeit des Kleinkindes utopisch. So können bereits Praktiken wie Schnuller, Wiege und Mittagsschläfchen, das eigene Bettchen oder als richtig definierte Körperabstände je nach Prägung des Kindes befremdlich und unverständlich wirken, wächst doch jedes Individuum in „strukturierten Strukturen“ (Bourdieu 2015: 164) auf, die ihrerseits lebens-, handlungs- und denkstrukturierend wirken (vgl. Gogolin 2008: 31 zur Zirkularität zwischen Struktur, Habitus und Praxis). Diesen Aspekt könnte man als sprach-kulturbezogene Orientierungsqualität beschreiben, die allem frühpädagogischen Handeln zugrunde liegen sollte.

Als zweiter Aspekt wird seitens des Kindes dessen Agentivität anzuerkennen und im Sinne eines *Empowerment* konstruktiv zu nutzen sein (Palviainen/Boyd 2013: 245; vgl. Tuominen 1999). „Children are able to make decisions of their choice of language“, schreibt Al-Azami (Al-Azami 2014: 489) und betont damit das Selbstbestimmungsrecht der Kinder. Eine einseitige

³⁵⁹ Die Diskussion um eine Synonymie oder Dichotomie zwischen *Förderung* und *Bildung*, die Zettel (2019: 21–38) pertinent aufbereitet, soll hier zugunsten einer Interpretation im Sinne einer allgemeinen anregenden Zuwendung aufgelöst werden, die dem Kind das bietet, was es für eigene und begleitete Bildungsprozesse benötigt. Sprachliche Förderung ist damit in dieser Arbeit nicht defizitorientiert zu verstehen, sondern im Sinne von Nickel (2014: 647–648) mit *sprachlicher Bildungsarbeit* gleichzusetzen. Sie legt damit „den Akzent ausdrücklich auf Bildung als Selbstbildung“, denn es gilt: „Pädagogisch inszenierte Angebote werden wirksam, wenn sie von Kindern eigenaktiv wahrgenommen und verarbeitet werden. Sprachliche Bildungsarbeit richtet sich an alle Kinder (...)“ (Nickel 2014: 647).

Argumentation zugunsten des Wunders der Zwei- oder Mehrsprachigkeit, das darauf basiert, dass sich die Eltern nur genügend anstrengen müssen, damit ein Kind auch zweisprachig wird, ist damit grundsätzlich abzulehnen. Es wird immer Kinder geben, die in schlechten Ausgangsbedingungen phantastische Sprecher und Liebhaber der Nichtumgebungssprache werden und andere, die bei den besten Bedingungen (Familiensprache, Paarsprache, Geschwistersprache, Urlaub im Land, bilinguale Schule) trotz entsprechend guter passiver Kenntnisse kein Bedürfnis haben werden, die Sprache für sich als Ressource anzunehmen und freiwillig zu aktivieren.

Als dritten Aspekt, der den ein-, zwei- oder mehrsprachigen Spracherwerb fördert, gilt es schließlich die praktischen Sprachförderstrategien zu berücksichtigen, die – ungeachtet der konkreten Sprache(n) oder Sprachkombinationen bei Kind und Fachkraft – der sprachlichen Entwicklung des Kindes zuträglich sind und im institutionellen Setting das fortsetzen, ergänzen oder zur Verfügung stellen können, was in einer guten familiären Kind-Bezugsperson-Interaktion als erfolgreich nachgewiesen werden konnte. Diese Strategien sind mittlerweile hinreichend im Rahmen der alltagsintegrierten Sprachförderung beschrieben worden und werden bereits sowohl im Studium als auch in praxisbegleitenden Weiterbildungen an (angehende) frühpädagogische Fachkräfte im deutschsprachigen Raum (speziell: Schweiz und Deutschland) weitergegeben. Diese Sprachförderkompetenz (Vogt et al. 2015a: 94) kann als Teil der Prozessqualität (Becker-Stoll/Wertfein 2013: 848; vgl. Tietze 2008: 18, 1998: 21) verstanden werden und sie umfasst mit Fried (2008: 266–267) das „Ensemble aus Motiv-, Wissens- und Könnenskonstituenten [...], das Erzieherinnen brauchen, um die Aufgaben und Probleme bewältigen zu können, die sich bei der Sprachförderung im Kindergarten stellen“.

Konzepte wie „Im Dialog mit Kindern“ (Vogt/Zumwald 2015) oder *Mit Kindern im Gespräch* (Kammermeyer et al. 2017) – wie die entsprechenden Buchkapitel bzw. Buchtitel aktueller Forscherinnen lauten – machen dabei bereits deutlich, dass sprachliche Entwicklung und die Anregung sprachlicher Bildungsprozesse ganz grundlegend von kommunikativer Interaktion mit einem Erwachsenen abhängen, die hierfür jedoch wiederum bestimmte Qualitätsmerkmale erfüllen muss. Sprachentwicklung kann demnach ungeachtet der Ausgangssprache des Kindes für alle mithilfe derselben Mittel und Maßnahmen positiv beeinflusst werden, so dass Sprachfördermaßnahmen aus dem Bereich der deutschen Didaktik für zweisprachige deutsch-französische Strukturen genauso interessant sind wie für die de facto mittlerweile in hohem Grade mehrsprachigen „deutschen“ und „französischen“ Krippen und Kitagruppen für unter-3-jährige. Die in diesen Programmen zur Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte beschriebenen Bausteine umfassen dabei

- a) die Anbahnung sprachförderlicher **Situationen** wie Bilderbuchbetrachtungen, Rollenspiele oder die bewusste sprachliche Anreicherung von Routinesituationen³⁶⁰ (Kammermeyer et al. 2017: 33–41)
- b) die Berücksichtigung bestimmter **Methoden** (z.B. situiertes Lernen) (Kammermeyer et al. 2017: 16) sowie
- c) die alltägliche Anwendung wirksamer Sprachförder**strategien**. (Kammermeyer et al. 2017: 20–33; Vogt et al. 2015a: 95–97).

Da entsprechend lernförderliche Situationen wie Bilderbuchlektüren³⁶¹ mittlerweile länderübergreifend zu den Standards und Routinen der Frühpädagogen gehören und das Immersionsprinzip der deutsch-französischen Krippen am Oberrhein die Idee des situierten Lernens bereits inkludiert (Stebler 2010: 82–83), sollen nachfolgend nur die wichtigsten Sprachförderstrategien kurz vorgestellt werden. Grundsätzlich lassen sich dabei mit Siraj-Blatchford et al. (2002; vgl. Vogt et al. 2015a: 95) folgende dialogbasierte Techniken der Hilfestellung unterscheiden:

Als Hilfe zur Gesprächsaufnahme vor der verbalen Interaktion des Kindes kann die Vorgabe von Versprachlichungsmustern oder Bausteinen (**scaffolding**) angesehen werden (Vogt et al. 2015a: 95). Auch das handlungs-, denk- und situationsbegleitende Sprechen (Kammermeyer et al. 2017: 23–24) liefert sprachliche Vorbilder, die einsprachigen ebenso wie emergent zweisprachigen Kinder zeigen, wie man in bestimmten Kontexten angemessen sprechhandeln kann (zur besonderen Bedeutsamkeit dieser Strategie im Bereich der zweisprachigen Betreuung s. Steinlen et al. 2013: 81). Eine weitere Option, um kindliche Versprachlichung anzuregen, besteht darin, die von Kammermeyer et al. (2017: 22) vorgestellten Fragestrategien zu benutzen, denn dabei kann die Fachkraft mit steigendem Sprachniveau von geschlossenen Ja/Nein-Fragen über Alternativ- und Quizzfragen bis hin zu echten offenen Fragen den Schwierigkeitsgrad der eingeforderten Antworten nach und nach erhöhen und das Kind gleichzeitig dazu anregen, sich an immer komplexeren Darstellungen seiner Gedanken zu versuchen und dabei den Wortschatzaufbau und Grammatikerwerb zu unterstützen (Vogt et al. 2015a: 96).

Die Strategie der Erweiterung (**extending**) regt am Ende einer kindlichen Äußerung dazu an, das Gespräch bzw. das Spiel fortzuführen und zu vertiefen, wodurch das Kind lernt, längere

³⁶⁰ Die Verwendung ritualisierter Sprache in regelmäßig wiederkehrenden Situationen scheint demgegenüber nur am Anfang des Spracherwerbs bzw. des frühen Zweitspracherwerbs in immersiven Settings ideal zu sein (Weitz et al. 2010: 14–15).

³⁶¹ Zur Geschichte der *lecture des albums* s. beispielsweise Bishop (2012), zu spezifischeren Fragestellungen in der französischsprachigen Forschung s. etwa Francis (2015), Bastide/Joigneaux (2014) oder Sene (1990). Für den englischsprachigen Diskurs sei auf frühe Arbeiten wie die von Whitehurst et al. (1988) mit der Replikationsstudie von Arnold et al. (1994) oder die Publikationen von Fletcher/Reese (2005), Zeevenbergen/Whitehurst (2003), den Sammelband von Kleeck et al. (2003) oder die aktuelle Untersuchung von Dowdall et al. (2020).

Äußerungen und kohärente Texte bzw. narrative Welten zu konstruieren (Siraj-Blatchford et al. 2002: 28, 40, 54). Ähnlich wirkt die Technik des Diskutierens oder Philosophierens (**discussing/sustained shared thinking**) (Vogt et al. 2015a: 95; Siraj-Blatchford et al. 2002: 144), da hier die Formulierung komplexerer Gedankengänge angeregt wird.

Längere dialogische Interaktionen zwischen der frühpädagogischen Fachkraft und dem Kind, bei denen die Fachkraft die Aktivitäten, Äusserungen und Interessen des Kindes wahrnimmt und ihm eigene Gesprächsbeiträge ermöglicht, sind ein bestimmendes Qualitätsmerkmal frühkindlicher Bildung. Siraj-Blatchford und Sylva (2004) prägten dafür den Ausdruck *sustained shared thinking*. Im deutschen Sprachraum wurde das Konzept von König (2007) mittels einer Videoanalyse in Kitas untersucht und mit dem Begriff «bewusst dialogisch-entwickelnde Denkprozesse» umschrieben, sowie von Hopf (2012) auf das naturwissenschaftliche Denken in der Elementarpädagogik adaptiert. Die Dialoge sollen inhaltlich auf ein Thema fokussieren und zumindest die Form A-B-A-B haben, also zwei Äusserungen eines Kindes im Wechsel mit zwei Äusserungen einer pädagogischen Fachperson (König 2009). (Vogt et al. 2015a: 95)

Um die hier geforderten *kontingenten Passagen* (Leber 2019: 86) des gemeinsamen Denkens herzustellen, eignen sich wiederum die bereits erwähnten komplexeren Fragetechniken, da diese die Konzeptentwicklung durch Nachhaken und Infragestellung von scheinbar Implizitem und Selbstverständlichem anregen und unterstützen können (Kammermeyer et al. 2017: 25, 27).

Das **Modelling** nimmt demgegenüber das Gesagte wieder auf und hebt durch die Wiedergabe des Gedankengangs in korrigierter Form die Fortführung sprachlicher Äußerungen auf ein qualitativ höheres linguistisches Niveau. Dabei kann eine „Erweiterung auf der Inhaltsebene“ angeboten werden (**Extension**) (Vogt et al. 2015a: 97), eine „Ergänzung bzw. Vervollständigung des Satzes auf syntaktischer Ebene“ (Vogt et al. 2015a: 97) (**Expansion**) vorgenommen werden, es kann zu einer „morphosyntaktische[n] Abwandlung des kindlichen Sprachmaterials“ (ebd.) (**Umformung**) kommen und schließlich kann sich die Fachkraft dazu entscheiden, **korrektives Feedback** (Vogt et al. 2015a: 97) zu geben, um die Einübung grammatisch korrekter bzw. idiomatischer Versprachlichungslösungen zu ermöglichen.

Das aktive sprachbegleitete Spielen (**playing**) schließlich ist eine wertvolle und kindgerechte Strategie, um das Kind mit qualitativem Sprachinput zu versorgen (Vogt et al. 2015a: 95; Siraj-Blatchford et al. 2002: 144)³⁶² und kann – anders als das kindliche Spiel – ganz gezielt von den Fachkräften hergestellt und gesteuert werden. Dies macht die Strategie des *Playing* gerade auch für die zweisprachigen Strukturen der frühkindlichen Betreuung wertvoll. Je mehr sprachkompetente Kinder jedoch in einer Gruppe vorhanden sind, umso stärker können die

³⁶² (vgl. Moyles 1989; Geiger-Jaillet 2010a; Geiger-Jaillet/Vagedes Husser 2016; Brougère/Rayna 2010)

Erwachsenen auch den Austausch auf der Peer-Ebene forcieren, indem sie die Strategie des **Redirect** (Vogt et al. 2015a: 97), also das Weiterleiten einer Frage oder eines Sprechimpulses an ein anderes Kind nutzen, um künftige Peer-Interaktionen anzubahnen und zu stärken.

All die hier vorgestellten Mechanismen bieten sich damit aufgrund ihrer Universalität und sprachförderlichen Wirkung nicht nur als Strategien, sondern auch als Qualitätsindikatoren für gute Fachkraft-Kind-Interaktionen in zweisprachigen Strukturen an, zumal gerade Strategien wie das *Playing*, die Konzeptentwicklung, das gemeinsame Diskutieren und Philosophieren sowie das situations- und handlungsbegleitende Sprechen kulturelle Inhalte und Interpretationsmuster überhaupt erst sichtbar und damit verhandelbar und erlernbar machen. Die Analyse der Audiotranskripte von Fachkraft-Kind-Interaktionen in den verschiedenen Strukturen zur Erforschung der Aneignungsprozesse sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenzen wird daher in besonderem Maße darauf achten müssen, welche der hier geschilderten Strategien mit welcher Frequenz in den beiden ko-präsenten Sprachen vorzufinden sind, um Verbesserungspotenziale und Schwachstellen der frühkindlichen zweisprachigen Betreuung offenlegen zu können.

2.7 Frühkindliche bilinguale Betreuung, Bildung und Erziehung: Handlungsempfehlungen

Grundsätzlich lässt sich aus der wissenschaftlichen Literatur, die sich mit Qualitätsentwicklung in der frühpädagogischen Praxis beschäftigt, ein Grundlagenkanon an Handlungsempfehlungen zusammenstellen, der auch für zweisprachige Einrichtungen für unter-3-jährige zu gelten haben wird. Hierzu zählen folgende Aspekte:

1) **Kontinuität und Stabilität in der Betreuungspraxis**, um Überschaubarkeit und Vorhersehbarkeit und damit Sicherheit für das Kind herzustellen (Ahnert 2007: 20–21).

Auf sprachlicher Ebene würde diesem Kriterium – auf den ersten Blick – die OPOL-Strategie eher gerecht werden als andere Strategien. Wie sich dies jedoch in der Praxis darstellt, wird zu überprüfen sein.

2) „Die Erzieher/innen sollen eine **Sicherheitsbasis** für die Kinder sein, damit die Emotionen des Kindes regulierbar werden. Dazu müssen sie möglichst prompt auf die *Distress*-Signale des Kindes reagieren und die negativen Emotionen des Kindes regulieren können [Kursivierung i.Orig.; eig. Fettdruck, É.F.]“ (Ahnert 2007: 21).

Wie schon in Kap. 2.3.3 herausgearbeitet, gilt hier, dass „Erzieher/innen-Kind-Beziehungen [...] während der Frühentwicklung von Kindern vorrangig von **allgemein zuwendenden**, aber auch **sicherheitsgebenden** und **stressreduzierenden** Eigenschaften gekennzeichnet [werden] [eig. Fettdruck; É.F.]“ (Ahnert 2007: 17). Wie hier die Stressreduktion bzw. Ko-Regulation durch die erwachsene Fachkraft in zweisprachigen Strukturen umgesetzt wird, ob dabei die Wahl der Sprache bedeutsame Effekte zeitigt und ob sich kulturelle Besonderheiten im affektiven Umgang mit den Kleinkindern feststellen lassen, ist bisher noch unzureichend erforscht (Feig 2020c: 2) und wird folglich im Rahmen der Feldstudie als ein Aspekt zu untersuchen sein.

3) „*[D]yadisch orientierte Interaktionen* mit wenigen Erzieher/innen, die sich auf Tempo und Struktur der Informationsverarbeitung der Kinder dieses Alters einstellen [Kursivierung i.Orig.; eig. Fettdruck, É.F.]“ (Ahnert 2007: 21).

Hier wären auf dem Gebiet der zweisprachigen Kitas und Krippen private Einrichtungen, *Micro-crèches* oder Elternkrippen, die meist sehr kleine Gruppengrößen mit niedrigem Fachkraft/Kind-Schlüssel³⁶³ bieten können, größeren institutionellen Strukturen überlegen (Geiger-Jaillet/Vagedes Husser 2016: 15; zur Bedeutsamkeit des Fachkraft/Kind-Schlüssels für qualitatives frühpädagogisches Handeln s. auch Hickey/de Mejía 2014: 132).

4) Die Herstellung **bewusst genutzter Zeitfenster** für die gemeinsame Interaktion (**Kontingenzen**) (Ahnert 2007: 21)³⁶⁴.

Bilderbuchlektüren (Fletcher/Reese 2005: 82) oder Experimentier- und Bastelaktionen mit nur wenigen Kindern, wie sie die Projektarbeit³⁶⁵ vorsieht, ermöglichen es der Fachkraft, in einen regen Gedankenaustausch mit den Kindern zu treten und durch die feste Einplanung in den Tagesablauf wiederum Vorhersehbarkeit und Gewöhnung zu fördern. Doch auch die spontane Nutzung von Interaktionsmöglichkeiten, wie sie die bereits genannten Strategien des *Playing* und des *Sustained Shared Thinking* vorsehen (s. Kap. 2.6.3, S. 243), sollte vor dem

³⁶³ Ahnert (2007: 21) schreibt hierzu: „Langfristig wird man nicht umhin können, international gängige Betreuungsschlüssel einzuführen, die zwischen 1:3 und 1:4 liegen, wie dies von einer Reihe amerikanischer Gesellschaften und vom European Commission Network on Childcare verlangt wird (vgl. European Commission Network on Children, 1996) und in einigen europäischen Ländern (z.B. Schweden) auch bereits realisiert wurde“.

³⁶⁴ Vgl. hierzu auch bei Steinlen et al. (2013: 86) die „Empfehlung 5: Die L2-Erzieherin gibt den Kindern Gelegenheit, verbal zu interagieren und sich (sowohl verbal als auch nonverbal) zu äußern“.

³⁶⁵ Dies ergibt sich aus dem situationsbezogenen Ansatz der Projektarbeit, für den gilt: „Als (Erziehungs-)ziele gelten im Situationsansatz der Einbezug der Lebenssituation der Kinder in die Lernprozesse, um die Kinder in der Bewältigung dieser zu fördern. Dabei orientieren sich Fachkräfte an sogenannten ‚Schlüsselsituationen‘ der Kinder, die dann für eine pädagogische Projektarbeit aufgegriffen und dokumentiert werden. Dabei sollen sowohl biographische als auch soziale Situationen Beachtung finden. Das bedeutet, dass Kinder in ihrer Individualität und mit ihrem sozialen Umfeld für die Gestaltung der Projekte im Zentrum stehen“ (Wojcik 2016: 76).

Hintergrund der Sprachförderung gerade im Habitus der Fachkraft einer zweisprachigen Struktur automatisiert werden.

5) Die Einhaltung sprach- und lernförderlicher Strukturabläufe wie der gemeinsamen geteilten Aufmerksamkeit (**Joint-Attention-Prozesse**) (Ahnert 2007: 21)³⁶⁶.

Szenen gemeinsamer Aufmerksamkeit sind soziale Interaktionen, bei denen das Kind und der Erwachsene während einer bestimmten Zeit ihre Aufmerksamkeit auf einen dritten Gegenstand konzentrieren und außerdem jeweils gegenseitig auf die Aufmerksamkeit des anderen hinsichtlich dieses dritten Gegenstands achten. (Tomasello 2006: 128).

Dieses Dreiecksverhältnis (s. Abbildung 24) kann dabei als Erweiterung der anfänglichen Interaktionsdyade³⁶⁷ um einen außerhalb der Kommunikanden liegenden Bezugspunkt gedacht werden, der „durch Erklärungen und Deutungen durch die Bezugsperson“ (Denker 2012: 88) überhaupt erst (be)greifbar und in die symbolische Abstraktion von Sprache überführbar wird.



Abbildung 24: Szene geteilter Aufmerksamkeit (eig. Darstellung von Denker 2012: 89, Abbildung 7)

Bedenkt man nun, dass „Sprache im Anschluss an Vygotskij als verinnerlichte, inkorporierte soziale Institution“ (Denker 2012: 88) zu denken ist und Spracherwerb nichts anderes ist als der Prozess, durch den sich das Kind durch Übernahme der „üblichen Praktiken seines ‚Milieus‘“ (Denker 2012: 90) sowohl seinen „kognitive[n] Habitus“ (Tomasello 2006: 105) als auch die Handlungsgrammatiken (Bourdieu 1987: 740) seiner Kultur aneignet, so wird deutlich, dass gerade eine Struktur, die den Erwerb einer doppelten sprachlichen und kulturellen Interaktionskompetenz ermöglichen will, auf diese Methode zurückgreifen wird

³⁶⁶ Vgl. auch Quay/Montanari (2016: 34).

³⁶⁷ Zu den verschiedenen Etappen bei der Entwicklung der gegenseitigen Bezogenheit s. auch Hecking (2008: 132).

müssen, wann immer dies die Betreuungssituation erlaubt. Dies gilt umso mehr, als dieser Mechanismus gerade im vorsprachlichen Alter von zentraler Bedeutung für sämtliche Lernprozesse ist (von Lehmden 2013: 27; vgl. Trevarthen 2002: 176–177; Goldin-Meadow et al. 2007: 783).

6) **Kontextualisierung des Sprechens** meint, die geteilte Aufmerksamkeit, die bereits in der allgemeinen Sprachförderung behandelt wurde, zu nutzen, um durch die desambiguierende Funktion der Situation, der Körpersprache und sprachlicher Wegweiser wie Deiktika oder *ear catcher* dafür zu sorgen, dass das Kind die Bedeutung aus dem Zusammenhang erschließen kann (Steinlen et al. 2013: 83).

Hier lässt sich für den Umgang mit Kleinkindern in der Spracherwerbsphase sowie speziell emergent zweisprachigen Kindern gerade der Einsatz kommunikativer Gesten (*gestes communicatifs*) nach Cosnier/Vaysse (1997; s. auch Feig 2020a: 48, Figure 1) und speziell die Verwendung des Subtypus der interaktionalen Gesten (*gestes interactionnels*) als zentral herausstellen. Bei Letztgenannten handelt es sich um die Gesamtheit der phatischen und retroaktiven, also die Beziehung zum Gesprächspartner aufbauenden, pflegenden und koordinierenden nonverbalen Signale, die die gegenseitige Bezogenheit zwischen den Kommunikanden ganz maßgeblich (mit)gestalten (Feig 2020a: 49, 55–56) und durch die Außersprachlichkeit gerade in interkulturellen Lehr-Lernsettings besondere Effektivität entfalten.

7) **Ganzheitlichkeit, Anschaulichkeit und Handlungsorientierung** (Bürvenich 2017: 48–50) setzen den Aspekt der Kontextualisierung fort und fördern den lebensweltlichen Bezug der Sprachaneignung.

Dass dieser Ansatz nicht nur in Deutschland u.a. im lebensbezogenen Ansatz von Huppertz (1999: 132) präsent ist, sondern auch in multikulturellen Gesellschaften wie der neuseeländischen bereits seine feste Verankerung im frühpädagogischen Curriculum hat, zeigt das neuseeländische Programm *Te Whāriki*, in dem das Prinzip *Kotahitanga (holistic development)* die zweite der vier tragenden Säulen darstellt (New Zealand/Ministry of Education 2017: 19). Gerade um der verschiedenen Wahrnehmungen von Welt und der daraus resultierenden divergenten Ausgestaltung von Handlungskompetenz (Raasch 2008: 32) mit Empathie und Einfühlungsvermögen zu begegnen, kann in diesem Prinzip ein fundamentaler Anspruch an bilinguale Kitas und Krippen gesehen werden.

8) **Multisensorisches Lernen** (Steinlen et al. 2013: 84–85) als spezifische Form des kontextualisierten Lernens (Empfehlung 6) geht über die segregierende Förderung nach Lernertypen hinaus (Enguito 2019: 27) und berücksichtigt, dass erst eine synästhetische Auseinandersetzung mit Lerninhalten zu einer optimalen Lern- und Gedächtnisleistung führt (Shams/Seitz 2008: 414–415).

Multisensorische Anregungen sorgen für eine "[a]ngemessene Strukturierung der frühen Erfahrungen" (Hecking 2008: 34) und sind daher nach Papoušek/Papoušek (1990: 522) bereits im Repertoire intuitiver elterlicher Früherziehung zu finden. Daher wurde dieser Ansatz in Finnland zur ganz eigenen Lehrmethode, dem *Multisensory Space*-Konzept erhoben (Räty 2014), um bereits in frühpädagogischen Settings durch Spielangebote, die alle Sinne involvieren (Enguito 2019: 11), eine spaßbetonte, anregende und individuelle Entwicklung auf körperlicher, sozialer, emotionaler, sprachlicher und kognitiver Ebene zu unterstützen (Enguito 2019: 10).

Daneben gilt für den Umgang mit der Körperlichkeit von Lernen und Bildung – Harness Goodwin (2017: 73) spricht hier mit Merleau-Ponty (1962) von *intercorporeality* (*intercorporéité*) –, dass auch Nähe und Distanz wichtige Dimensionen sind, die diese Prozesse anregen, orientieren oder blockieren können. Speziell im Umgang mit dem anderen und dem Kleinkind im Besonderen unterliegt die Koordination von Positionierung und Berührung nicht nur alters- und berufsspezifischen Regeln, sondern ist auch zutiefst kulturell geprägt (Hall 1971: 61-62,65)³⁶⁸. Überdies stellt gerade die Berührung einen wichtigen Übertragungskanal in der Weitergabe sozialisatorischer Lektionen dar (Cekaite 2016: 2) und ist für die Herstellung und Aufrechterhaltung von (geteilter) Aufmerksamkeit von fundamentaler Bedeutung (Cekaite 2016: 4). Dabei dient die haptische Intervention nicht nur der Herstellung des *interactional space* (Cekaite 2016: 4), sondern wird auch und gerade zur Sicherstellung von Bindung, Loyalität und Compliance gegenüber den soziokulturell zu beachtenden Normen genutzt (Harness Goodwin 2017: 95; vgl. Cekaite 2015; Kern 2018). Vor dem erklärten Ziel der Ermöglichung einer doppelten Enkulturation in zweisprachigen Krippen ist folglich multisensorisches Lernen sowohl für die Aneignung sprachlicher als auch kultureller Interaktionskompetenz als "ein Muss" zu betrachten.

³⁶⁸ Zur Bedeutsamkeit dieser Distanzregeln schreibt daher auch Hall (1969: 112): „[I]nformal spatial patterns have distinct bounds, and such deep, if unvoiced, significance that they form an essential part of the culture. To misunderstand this significance may invite disaster“.

9) „Beim frühkindlichen Lernen einer Fremdsprache beeinflusst der Aspekt der **Motivation** die Geschwindigkeit und den Erfolg, sich Wissen anzueignen und dieses zu behalten“ (Bürvenich 2017: 39).

Mit Dewaele (2013: 161–162) sei hiermit vor allem die bei gleichen Außenbedingungen individuell variierende intrinsische Motivation gemeint, die jedoch durch äußere Maßnahmen ganz gezielt unterstützt oder eben unterminiert werden kann. So konnte bereits für kommerzielle Anbieter frühkindlicher immersiver Lernangebote für Englisch nachgewiesen werden, „dass der affektive Zustand der Lerner in den Franchise-Konzepten eine besondere Bedeutung hat“ und „ein gutes Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern“ (Bürvenich 2017: 195) bewusst angestrebt wird, um einen optimalen Lernerfolg zu garantieren. Dass hieraus sowie durch den bewussten Einsatz motivierender Materialien (CDs), Lernformen (Spiele) und dem Prinzip der Freiwilligkeit bei der Partizipation an den Interaktionen tatsächlich eine hohe Motivationsquote und eine positive Haltung gegenüber der Sprache erreicht wird (Bürvenich 2017: 104–105), spricht dafür, dass die bereits erwähnte Korrelation zwischen geringem Stresslevel bzw. motivierender Lernatmosphäre und guter Lernleistung auch auf zweisprachige frühkindliche Krippen übertragen werden kann (vgl. Kap. 2.2.3, S. 55, 55).

10) Nur ein **reichhaltiger und abwechslungsreicher Input** in der angebotenen Sprache (Steinlen et al. 2013: 81; vgl. Weitz et al. 2010: 14) kann auch Interesse wecken und letzten Endes überhaupt nur die Chance auf den Erwerb einer guten Sprachkompetenz eröffnen.

Hier werden zweisprachige Strukturen nach einem schnellen Vokabelaufbau durch Routineformeln und konkrete Nomina nach und nach jedoch auch – wie für die deutsche Sprachförderung beschrieben – Konzepterweiterung und die Einführung abstrakterer Begriffe sowie komplexerer grammatischer Strukturen betreiben müssen, um einen muttersprachenähnlichen Kompetenzaufbau zu ermöglichen (Steinlen et al. 2013: 82). Denn:

Die Kinder können nur dann das gesamte Spektrum der sprachlichen Strukturen einer Sprache lernen (z.B. Wortstellung, Unterscheidung von Subjekten und Objekten, das Lernen über grammatische Kongruenz von Subjekt und Verb, etc.), wenn diese Strukturen im L2-Input repräsentiert sind. Wenn eine Vielzahl von Strukturen im L2-Input nicht vorkommt, werden die Kinder der Möglichkeit beraubt, die sprachlichen Strukturen aus dem L2-Input zu selektieren und zu filtern. Diese Prozesse sind jedoch notwendig, damit die Kinder angemessene Hypothesen und Regeln über die Nutzung dieser Strukturen formulieren können. (Steinlen et al. 2013: 82)

Sicherungsstrategien wie Wiederholungen oder die Paraphrasierung der anderssprachigen Äußerungen des Kindes in der von der Fachkraft repräsentierten Sprache können darüber hinaus dafür sorgen, dass der Input nicht zu schwer, die Memorisierung überhaupt möglich ist.

11) Gegenläufig zu Prinzip 10 empfiehlt sich bei den Allerkleinsten die Benutzung von *motherese* (s. Kap. 2.2.4.1, S.65) bzw. *caregivers' speech* (s. Kap. 2.2.3, S. 231) im Sinne einer adressatenangemessenen Anpassung (Steinlen et al. 2013: 84).

Die richtige Balance zwischen Prinzip 10 und 11 wird für frühkindliche Fachkräfte in zweisprachigen Strukturen wie den deutsch-französischen Krippen am Oberrhein die größte Herausforderung darstellen. Denn eine dem erleichterten Einstieg in den Spracherwerb geschuldete Simplifizierungstendenz kann nicht nur allzu leicht zum "Erzieherhabitus" werden und dadurch für die älteren und kompetenteren Sprecher zu wenig anregenden Input bereithalten. Es gilt vielmehr zu beachten, dass eine entsprechend von den älteren Kindern als "babyhaft" empfundene Sprechweise, die dem sprachlichen Entwicklungsstand des Kindes in der schwächeren Sprache vielleicht angemessen sein mag, bei Inkongruenz mit dem übrigen Entwicklungsstand zu einer vehementen Ablehnung jeglicher Interaktion mit der entsprechenden Person führen würde (Steinlen et al. 2013: 84). Wie sich hier die Fachkräfte der besuchten Strukturen positionieren, wird daher in der Korpusanalyse genau zu überprüfen sein.

12) „Seit langem sind in der Spracherwerbsforschung **Gerüste** (sogenannte "*scaffolds*") als eine sehr hilfreiche Strategie angesehen worden, die den Kindern helfen, bestimmte Muster in ihrem Alltag sowie in ihrem Sprachinput zu erkennen [Kursivierung i.Orig.; eig. Fettdruck, É.F.]“ (Steinlen et al. 2013: 87).

Nimmt man diese Empfehlung ernst, scheint – im Gegensatz zur Schlussfolgerung aus Anlass der Empfehlung 1) – eben nicht die OPOL-Strategie, sondern der *Translanguaging*-Ansatz (s. Kap. 2.6.2.2.2) bzw. der Ansatz des sprachförderlichen Verhaltens frühkindlicher Fachkräfte (s. Kap. 2.6.3) optimal geeignet, um emergent zweisprachige und von Zuhause aus einsprachige Kinder in zweisprachigen Kitas und Krippen ohne Stress und in einer motivierenden Atmosphäre an die Nicht-Umgebungssprache oder die Nicht-Familiensprache heranzuführen.

13) **Erziehungspartnerschaft und Arbeit mit den Eltern** zur Herstellung einer Kongruenz zwischen institutioneller und elterlicher Haltung gegenüber der (emergenten) Zweisprachigkeit (Steinlen et al. 2013: 88).

Dieser letzte Baustein gelingender institutioneller frühkindlicher Zweisprachigkeitsförderung, der über die Grenzen der Institution hinausweist, erscheint nichtsdestotrotz von besonderer Wichtigkeit zu sein, da „Eltern und Fachkräfte [mitunter fürchten], dass der Kontakt mit mehreren Sprachen bei den Kindern Verwirrungen hervorruft und ihre Lernprozesse verzögert“ (Perregaux 2017: 22–23). Hier eine gleichermaßen positive Haltung gegenüber der emergenten Bilingualität bei Fachkräften und Eltern zu fördern, wird als essenziell für ein konfliktfreies Hineinwachsen des Kleinkindes in die beiden Bezugswelten erachtet. Auf Ebene der praktischen Umsetzung scheint sich dabei das Konzept des *Éveil aux langues* in besonderem Maße als Strategie zu empfehlen, da hier der Beitrag „zum Selbstvertrauen der Kinder, Eltern und Fachkräfte“ sowie zur Anerkennung der „sprachlichen Kompetenzen eines jeden Einzelnen“ (Perregaux 2017: 23) besonders hoch ist. So betont denn auch das Bildungskonzept der luxemburgischen frühen Betreuung, Bildung und Erziehung den Aspekt der Bildungspartnerschaft mit den Eltern (Seele 2017: 29) und Arbeiten über Kitas und Kindergärten als Orte interkultureller Begegnung (Bossong 2017: 249) unterstreichen die Notwendigkeit einer Kontinuität zwischen Institution und Familie.

3 Methodik

In diesem Kapitel werden die Forschungsfragen, die gewählten Datenerhebungs- und Analysemethoden, der Zugang zum und die Legitimierung im Feld sowie die Gütekriterien der vorliegenden Arbeit dargelegt.

3.1 Forschungsfragen

Auf Grundlage der im vorangegangenen Theoriekapitel dargelegten aktuellen Erkenntnisse zu emergenter Bilingualität-Bikulturalität sowie zu den relevanten Grundlagen frühkindlicher Entwicklung und Entwicklungsförderung könnten an dieser Stelle bereits erste Hypothesen formuliert werden, die es in der Feldforschung dann zu überprüfen gälte. Eine solche Haltung widerspräche jedoch der Einsicht des ethnographischen Ansatzes der *Grounded Theory*, dass

„a priori im Feld *alles* beachtenswert ist, weil man erst im Verlauf des Forschungsprozesses erkennen kann, was hier – aus den Relevanzsetzungen der Untersuchten heraus oder diese eben *explizit* konterkarierend – *besonders* beachtenswert, deutungs- und erklärungsbedürftig ist [Kursivierung i.Orig.]“ (Hitzler 2011a: 50).

Da genau dieses Charakteristikum auf das Terrain der deutsch-französischen Krippen des Oberrheins und der dort stattfindenden Aneignung und Vermittlung sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenzen zutrifft, ist die Wahl eines qualitativen und ergebnisoffenen Ansatzes imperativ. Die Verwendung von Arbeitshypothesen als Übergang von der Theorie zur Empirie wird damit verworfen, da diese es der Forscherin deutlich erschweren würden, noch aufnahmebereit für jede Art von Eindrücken und Erkenntnissen zu bleiben. Dennoch muss bereits an dieser Stelle klargestellt werden, dass das Ideal des „*voyageur sans histoire derrière lui* [Kursivierung i.Orig.]“ (Agier 2004: 39) auch hier eine Illusion bleiben muss. In der Realität wird die Forscherin daher auf den Habitus der „künstlichen Dummheit“ (Hitzler 2011a: 49) setzen und mit Louis Pasteur darauf vertrauen müssen, „[que] [l]a chance ne sourit qu'aux esprits bien préparés“³⁶⁹. Als Ausgangspunkt zur Entwicklung des Forschungsdesigns wird folglich die Form der offenen Forschungsfragen gewählt, die sich a) um die angebotenen **Inhalte sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenz**, b) die zur Übermittlung vom Fachpersonal verwendeten **Strategien und Praktiken** sowie c) die dabei zu überwindenden **Herausforderungen** kümmern und dabei neben der **strukturellen** und **prozeduralen** Ebene auch die **kognitiv-affektive** Ebene der fröhpädagogischen Fachkräfte berücksichtigt. Im Überblick ergibt sich folgender Katalog an beobachtungs- und analyseleitenden Fragen:

³⁶⁹ Vgl. hierzu auch Reichertz (2011a: 13) zum Konzept der Abduktion und Patton (2015: 653) sowie zum Konzept der *serendipity* s. Merton (1968) (s. auch S. 29). Dieser schreibt dazu in der Ausgabe seines Buches *Social Theory and Social Structure* von 1968: „the often noted experience of serendipity, the discovery through chance by a prepared mind of new findings that were not looked for. In noting this, I take serendipity as a fact, not as a philosophy, of empirical investigation“ (Merton 1968: ix).

	Interaktionskompetenzen (bewusste Inhalte)	Strategien/Praktiken (unbewusste Inhalte)	Herausforderungen
Struktur	Welche Lehr-Lern-Inhalte werden angeboten über → die Raumgestaltung → die Zeitgestaltung (Tages-/ Jahresrhythmen? → die Objekte (Materialien, Bücher) → die Subjekte (interne und externe Akteure)	Welche kindheitspädagogischen und sprachdidaktischen Strategien und Praktiken sollen die tägliche Fachkraft-Kind-Interaktion leiten?	→ durch die Räumlichkeiten → durch den Zeitrahmen → durch die Objekte → durch die Subjekte: a) teamintern b) teamextern c) der betreuten Gruppe
Prozesse	Welches krippenspezifische → Sprachmanagement <i>language management</i> (Spolsky 2004: 11) bzw. → welche erklärte Sprachenpolitik (<i>declared language policy</i>) (Shohamy 2006: 68) wird verfolgt?	Welches → Nähe-Distanz-Verhalten (Proxemie) → Interaktionstiming, Welche → Spiel- und Lektüreangebote → teaminternen Verantwortlichkeiten lassen sich beobachten? Welche → Sprachwahl (<i>language practices</i>) (vgl. Kap. 2.6.2.1) → Kommunikationsmuster → diskursiven Schwerpunkte → morphosyntaktische, lexikalischen Präferenzen → para- und nonverbalen Spezifika lassen sich beobachten?	→ durch das zeitliche Nebeneinander von a) Betreuungsauftrag b) Erziehungsauftrag c) Bildungsauftrag → durch das tätige Miteinander von französisch, deutsch und in Land L sozialisierten Pädagogen → durch das ständige Wechseln der Gruppen- (und Team-) Zusammensetzung → durch die ErzieherIn-Kind-Interaktion in einer Sprache, die vom Kind nicht oder kaum beherrscht wird (Stichwörter: Eingewöhnung, Beziehungsqualität, emotionale Sicherung)?
Konzepte	Welche → Orientierungen (<i>attitudes</i>) → Überzeugungen ³⁷⁰ (<i>beliefs</i>) → soz. Repräsentationen → eigenen und fremden Erwartungen bezüglich Bilinguismus/ Bikulturalismus bestehen seitens der Leitung oder des Trägers?	Welche → Orientierungen (<i>attitudes</i>) → Überzeugungen (<i>beliefs</i>) → soz. Repräsentationen → eigenen und fremden Erwartungen bezüglich Bilinguismus/ Bikulturalismus bestehen seitens der Pädagogen?	Welche → Orientierungen (<i>attitudes</i>) → Überzeugungen (<i>beliefs</i>) → soz. Repräsentationen → eigenen und fremden Erwartungen koinzidieren oder ergänzen sich gegenseitig? Welche potenziellen Spannungsfelder ergeben sich?

Tabelle 1: Beobachtungs- und analyseleitender Fragenkatalog (EF 2019)

³⁷⁰ Alternativ kann hier auch von „subjektiven Theorien“ oder „verinnerlichten Glaubenssätzen“ gesprochen werden. Wichtig bei diesem Konzept ist jedoch die relative Stabilität der darin gespeicherten Konzepte und Deutungen der Welt, die die konzeptuelle Abgrenzung gegenüber den volatileren und damit leichter zu ändernden *Orientierungen* begründet (vgl. Kap. 2.4.1.).

3.2 Gegenstandsangepasste Methodenauswahl

Gegenstand humanwissenschaftlicher Forschung sind immer Menschen, Subjekte. Die von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte müssen Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung sein, postuliert Mayring (2016: 20) und fordert dementsprechend „eine genaue und umfassende Beschreibung (Deskription) des Gegenstandsbereiches“ (Mayring 2016: 21). Eine solche kann jedoch nur durch die Begegnung mit den Akteuren im Feld und eine Einbeziehung ebendieser im Sinne einer Forschung „*mit* Menschen [Kursivierung i.Orig.]“ nach Bergold/Thomas (2010: 333) gelingen (vgl. Brougère et al. 2008: 372; Mey 2013: 53). Welcher Methode oder Methoden sich die Autorin dazu bedienen muss und welche Haltung den im Feld wirkenden und das Feld aktiv gestaltenden Personen gegenüber geboten ist, um eine solchermaßen betroffenenzentrierte, subjektsensible, wissenschaftlich valide und ethische Forschung zu betreiben, wird in den nun folgenden Unterkapiteln im Einzelnen skizziert werden. Dabei werden nach grundsätzlichen Vorüberlegungen zur forschungsmethodologischen (Kap. 3.2.2) und forschungsethischen Weichenstellung der Autorin (Kap. 3.2.1) vor allem die Zugangs- und Legitimierungsmöglichkeiten im Feld beleuchtet (Kap. 3.3) und es wird diskutiert, ob es sich um ein *terrain sensible* handelt und, wenn ja, mit welchen Implikationen dies verbunden sein wird. Daneben wird auf die Instanz des Ethikrates (*Commission pour l'éthique de la recherche*) als maßgeblicher Variable im Prozess einer Projektplanung eingegangen werden und dargelegt, wie die heute gültigen Gütekriterien qualitativer Forschung erfüllt werden können (Kap. 3.4).

3.2.1 Forschungsmethodologische Weichenstellungen: ethnographische Feldforschung und *pensée complexe* nach Edgar Morin (1988)

ForscherInnen, die auf dem Gebiet der Ethno-Soziolinguistik arbeiten, nehmen so gut wie immer – wenn nicht sogar immer – in der einen oder anderen Weise an den Aktivitäten des Feldes teil, das sie erforschen wollen³⁷¹, stellt Blanchet (2012: 111) fest und die vorliegende Arbeit wird hier keine Ausnahme bilden. Dennoch ist der Weg zu dieser Entscheidung, eine klassisch ethnographisch-ethnolinguistische Arbeit zu verfassen, kein kurzer und die Wahl alles andere als der Versuch, sich die Annäherung an den Forschungsgegenstand durch Übernahme traditioneller Forschungshabitus³⁷² möglichst leicht zu machen. Warum sich also die vorliegende Arbeit in die lange Reihe ethnolinguistischer und kommunikationsanthropologischer Arbeiten einreihen soll, obwohl das Paradoxon des

³⁷¹ Der Originaltext lautet: « L'immense majorité, pour ne pas dire la totalité, des chercheurs œuvrant dans le champ ethno-sociolinguistique participe, d'une manière ou d'une autre à des actions sur le terrain » (Blanchet 2012: 111).

³⁷² Zum wissenschaftlichen Habitus als *modus operandi*, als „eine Weise der wissenschaftlichen Produktion“ s. Bourdieu (1996: 256).

vermeintlich unbeteiligten teilnehmenden Forschenden unüberwindbar ist, muss daher an dieser Stelle überzeugend geklärt werden.

Die kürzeste Antwort auf diese Frage lautet: „Research, like diplomacy, is the art of the possible“ (Patton 2015: 21). Da dieser Aphorismus jedoch leicht den Eindruck einer allein der Bequemlichkeit geschuldeten Entscheidung erwecken könnte, sollten hier eindeutiger mit Flick (2011a: 53) „die von den Eigenschaften und Eigenheiten des untersuchten Feldes produzierten methodischen Notwendigkeiten“ als Ausgangspunkt für den gewählten Ansatz angeführt werden³⁷³. Konkret meint dies im Kontext der vorliegenden Untersuchung, die Verpflichtung zur „Befreiung von jenen Methodenzwängen, die den unmittelbaren, persönlichen Kontakt zu sozialem Geschehen behindern“ (Hirschauer/Amann 1997: 17). Dementsprechend versucht die Autorin der vorliegenden Arbeit, die *paradigm wars*³⁷⁴ hinter sich zu lassen und stattdessen eine eklektische, sich auf die individuellen Forschungsbedarfe und Parameter des Feldes abgestimmte Methode zu entwickeln. Anstatt hierfür jedoch vorschnell das modische Etikett der *Mixed Methods* als „third methodological movement“ (Tashakkori/Teddlie 2003: ix) in Anspruch nehmen zu wollen, wird anhand einer eingehenderen Auseinandersetzung mit den Forschungsansätzen früherer Arbeiten auf dem Gebiet der Ethnolinguistik oder Kommunikationsanthropologie schnell deutlich, dass die Idee einer sich gegenseitig korrigierenden und ergänzenden Inbezugsetzung verschiedener Datenarten und -quellen, Methoden und Theorien keine Innovation des 21. Jahrhunderts ist. Triangulation und triangulierendes Arbeiten sind vielmehr in den hier erwähnten Disziplinen und speziell im ethnographischen Ansatz seit jeher fest verankert, denn:

The ethnographer participates, overtly or covertly, in people's daily lives for an extended period of time, watching what happens, listening to what is said, asking questions; in fact collecting **whatever data are available** to throw light on the issues with which he or she is concerned [eigene Hervorhebung; É.F.]. (Hammersley/Atkinson 1983: 2)

Dabei liegt der Schwerpunkt vor allem auf der Datensorten- und Methodentriangulation (Schütze 1994: 235), um die unterschiedlichen Realitätsbezüge der verschiedenen Materialarten im Sinne einer holistischen Sicht auf die Dinge bestmöglich erkenntnisgenerierend zu nutzen. Als Maxime für eine „wahrhaft ethnographische Untersuchung“ gilt daher auch mit Schütze (1994: 247), sich nicht „mit der strukturellen Beschreibung nur einer Materialsorte und mit deren symbolischer Ausdeutung [zu begnügen],

³⁷³ Zur Unmöglichkeit einer rein logisch begründeten Herleitung der verwendeten Methoden und der dazu passenden Forderung nach einer Entwicklung des Forschungsdesigns „in Auseinandersetzung mit einer Rekonstruktion der Praxis der empirischen Forschung“ (Bohnsack 2003a: 207) vgl. auch Glaser/Strauss (1967).

³⁷⁴ (Blanchet 2012: 36) : Vgl. (Morin 2014: 150–152) et autres chercheurs : « Nombreux sont ceux qui, comme R. Burgess ou E. Morin, proposent de ne plus opposer de façon aussi frontale et dogmatique les méthodes déductives/quantitatives qui « expliquent » d'une part et inductives/qualitatives qui « comprennent » de l'autre, pour intégrer l'ensemble dans une problématique méthodologique générale »

wann immer die Erhebung und Betrachtung mehrerer Materialsorten machbar und vertretbar ist“. Dies macht u.a. auch den Weg hin zu einer Aussöhnung zwischen der emischen und etischen Perspektive frei³⁷⁵, indem die Sicht der Betroffenen mit der Sicht der Forscherin in einen konstruktiven Dialog gesetzt werden kann. Dass dies keine leichte Aufgabe ist, sei dabei jedoch an dieser Stelle noch einmal unterstrichen:

Methodologically, the challenge is to do justice to both perspectives both during and after fieldwork and to be clear with one's self and one's audience how this tension is managed [Kursivierung i.Orig.].
(Patton 2015: 338)

Dass dieser Zugang dennoch der einzig gegenstandsadäquate Weg für die hier vorgestellte Untersuchung ist, ergibt sich nicht zuletzt daraus, dass das *terrain* als Teilmenge des Lebens nur als „singularité qui produit des singularités“ (Morin 1988: 1), kurz: als unendlich komplex konzeptualisiert werden kann. Auf dieser Einsicht gründet daher auch die Entscheidung zugunsten des individualisierenden und Komplexität zulassenden Ansatzes einer ethnographischen Feldforschung³⁷⁶.

Gleichzeitig werden die Vorstellung vom zu bearbeitenden Feld und die daraus abgeleiteten Strategien jedoch auch davon beeinflusst, wie das forschende Subjekt sich vornimmt, mit dieser Komplexität umzugehen: So hat die Forscherin – und auch dies ist eine völlig unbotmäßige Reduzierung der Vielheit möglicher Lösungen auf das klassisch abendländische Format eines Antagonismus – vor allem zwei grundsätzliche Positionierungsmöglichkeiten³⁷⁷: Zum einen kann sie sich dafür entscheiden, eine als didaktisierend zu beschreibende, von pragmatischen Überlegungen getriebene *Top-down*-Simplifizierung und Reduzierung auf die als „signifikant“ klassifizierten Merkmale und Regelmäßigkeiten vorzunehmen und dabei versuchen, durch eine kognitive Skizze des Gegenstandes Klarheit in die untersuchte Fragestellung zu bringen. Zum anderen kann sie sich im Sinne eines mentalen Pointillismus darum bemühen, *bottom up* durch das Zusammensetzen möglichst vieler punktueller Beobachtungen einen Gesamteindruck zu schaffen, der dem Funktionieren des realen Vorbildes bestmöglich gerecht wird, auch wenn hier eine gewisse Unschärfe immer bleiben wird. Mit Blick darauf, dass auch hier die Wahl der eigenen Positionierung über das weitere

³⁷⁵ Zu diesem Dilemma schreiben Vidich/Lyman (2000: 41) mit Blick auf das Dilemma des westlichen Forschers in postkolonialen Settings: „Today, despite or perhaps because of the new recognition of cultural diversity, the tensions between universalistic and relativistic values remains an unresolved conundrum for the Western ethnographer. In practice, it becomes this question: By which values are observers to be guided? The choices seem to be either the values of the ethnographer or the values of the observed – that is, in modern parlance, either the *etic* or the *emic*... Herein lies a deeper and more fundamental problem: How is it possible to understand the other when the other's values are not one's own's?“. Dieselbe Problematik kann jedoch für jeden akademischen Forscher als „Kolonisator“ des von ihm beforsteten Feldes geltend gemacht werden.

³⁷⁶ Vgl. auch das Konzept der *approche ethnosociolinguistique de la complexité* bei Blanchet (2012: 34).

³⁷⁷ So schreiben auch Deleuze/Guattari (1980: 3) im Bewusstsein der Überholtheit binärer Spannungsfelder: „Le monde a perdu son pivot, le sujet ne peut même plus faire de dichotomie, mais accède à une plus haute unité, d'ambivalence ou de surdétermination, dans une dimension toujours supplémentaire à celle de son objet“.

planvolle Vorgehen, also die Forschungsstrategie, entscheiden wird, ist es sinnvoll, sich mit Martinet (2006: 31) in Erinnerung zu rufen, dass nur eine komplexe Denkstrategie dazu in der Lage ist, reale Situationen in ihrer Bedeutungshaftigkeit zu erschließen und dementsprechend das Handeln in der Praxis zu orientieren. Für die vorliegende Untersuchung als Grundlagenforschung gilt daher die Verpflichtung, sich der Unmöglichkeit einer algorithmischen Komprimierung von Welt (*incompressibilité algorithmique*) sowie ihrer Widersprüchlichkeit (*contradiction du monde*) (Morin 1988: 1, 3) zu stellen. Den Weg der *pensée complexe* nach Edgar Morin (1988) einzuschlagen, ist damit vorgezeichnet. Da *complexité* jedoch nicht gleichzusetzen ist mit *complication* – getreu der Forderung Einsteins „Man muß die Dinge so einfach wie möglich machen. Aber nicht einfacher.“ – bedeutet dieses Weltbild keinesfalls einen erkenntnistheoretischen *pasotismo*³⁷⁸. Ausgehend von der Hoffnung auf eine « order from noise » (Morin 1988: 1), wird die Aufgabe der Forscherin vielmehr darin bestehen, das soziokulturelle *hic et nunc* zu rekonstruieren, um über die Rückkehr zur intellektuellen Bescheidenheit und den Dialog zwischen den Denkweisen auch zum Streben nach authentischer Wahrheit und der Zivilisation des Geistes zurückzufinden (Morin 1988: 3 f.). Hierfür benötigt es jedoch die Kenntnis und Anerkennung der drei Schlüsselprinzipien nach Edgar Morin. Es sind dies:

- Das *dialogische* Prinzip, das die Überwindung bzw. Integration von Antagonismen und Paradoxa ermöglicht.
- Das Prinzip der *Rekursivität*, die im Sinne eines sich selbst regulierenden Systems anstelle einer linearen Kausalität die Wirklichkeit steuert.
- Das *hologrammatische* Prinzip, das besagt, dass jede provisorische und approximative Beschreibung einer wahrgenommenen Situation immer nur Teil eines größeren Ganzen ist. (Blanchet 2003: 295)

Damit ist die gesamte Welt und folglich auch das Feld der deutsch-französischen Krippen im Gebiet des Oberrheins als zutiefst heterogen, mit allen äußeren und inneren Bezugspunkten und Akteuren (PolitikerInnen, ErzieherInnen, Eltern, Kindern, WissenschaftlerInnen, ...) rhizomorph verbunden und auf diese gleichermaßen vielfach gebrochen zurückwirkend wahrzunehmen³⁷⁹. Dies wiederum impliziert – auch für den eigenen Eintritt in und den Austritt aus dem Feld –, die volle Verantwortung im Sinne des proverbialen Flügelschlags eines Schmetterlings als systemverändernde Determinante zu übernehmen und die entsprechende Wirkung der forscherschen Gegenwart reflektierend in der Darstellung des

³⁷⁸ So ist auch nach Morin (1990: 178) das Ziel der *méthode de la complexité* „l'art d'utiliser les informations qui surviennent dans l'action, de les intégrer, de formuler soudain des schémas d'action et d'être apte à rassembler le maximum de certitudes pour affronter l'incertain".

³⁷⁹ Vgl. Prax-Dubois (2018: 263).

Untersuchungsgangs widerzuspiegeln. Diese rhizomatische Sicht auf die Welt, in der alles mit allem verbunden, von allem beeinflusst und auf alles zurückwirkend ist (Deleuze/Guattari 1980: 3), impliziert darüber hinaus, dass stets mehrere Lesarten in Betracht zu ziehen sein werden, so dass nur eine konsequente Interdisziplinarität³⁸⁰ als Interpretationsmatrix infrage kommt (Blanchet 2003: 281).

So betont denn auch Blanchet (2003: 292 f.) die über die reine Selbstdefinition der Ethnosoziolinguistik hinausgehende Notwendigkeit, Interdisziplinarität als konstitutives Prinzip des epistemologischen Rahmens anzuerkennen, da alle Darstellungen der Soziolinguistik auf Erkenntnissen und Erkenntniszugängen verbundener oder benachbarter Disziplinen wie der Soziologie, der Anthropologie/Ethnologie, der Sozialpsychologie, der Geschichtskunde, der Politikwissenschaft oder der Sprachwissenschaft aufbauen.

Daraus folgernd werden in Anerkennung der chaotischen Organisation eines jeden Systems für die interpretative Rekonstruktion³⁸¹ des *terrain* folgende fünf teils naturwissenschaftlich, teils philosophisch anmutenden Darstellungsachsen nach Mucchielli (1996: 248–249, s.v. *système*) Relevanz entfalten. Es sind dies:

- 1) Die Ebene der **Interaktion**, denn jedes Element ist mit jedem anderen verbunden, jedes System in Kontakt mit jedem anderen System.
- 2) Die Ebene der **Ganzheitlichkeit**, in der das relative Ganze nicht nur mehr als die Summe seiner Einzelteile ist, sondern seinerseits auf das Funktionieren ebendieser Einzelteile zurückwirkt und so ihrem Funktionieren überhaupt erst Sinnhaftigkeit und Dekodierbarkeit verleiht.
- 3) Die Ebene der **Zirkularität**, die sich aus dem Charakter eines homöostatischen selbstregulierenden Systems ergibt.
- 4) Die Ebene der **Homöostase**, die die Anpassungsfähigkeit des Systems sicherstellt.
- 5) Die Ebene der **Gleichwertigkeit**, demzufolge sich das evolutive Gleichgewicht eines offenen Systems nur deshalb in einem gegebenen Kontext einstellt, weil es über seine

³⁸⁰ Blanchet folgert daher aus der postmodernen Notwendigkeit eines neuen Aushandelns disziplinärer Grenzen den Mut zur Entgrenzung und folgert: „Parce que globalisantes et transversales, nos recherches sont de fait et consciemment interdisciplinaires“ (Blanchet 2003: 283). Zur Abgrenzung der Interdisziplinarität als „véritable synthèse“ gegenüber der lediglich das Interesse am selben Forschungsobjekt teilenden Pluri- oder Transdisziplinarität schreibt der Autor weiter: „L’interdisciplinarité implique l’adaptation et l’appropriation «hétérodoxes» par rapport aux champs de départ des concepts et des méthodes [Kursivierung i.Orig.]“ (Blanchet 2003: 293), und stellt im selben Zusammenhang klar: „C’est en ce sens aussi que la recherche en sociolinguistique n’est pas une recherche commune menée sur un même objet par des linguistes et des sociologues, ou des linguistes-sociologues“ (Blanchet 2003: 293).

³⁸¹ Bei den im Folgenden in aufgeführten Definitionen zu den einzelnen Achsen handelt es sich jeweils um ein Originalzitat aus Blanchet (2003: 296), zugunsten einer verbesserten Übersichtlichkeit wurde hier jedoch der Fließtext durch eine eingerückte, durch Semikolon getrennte und nummerierte Listung ersetzt.

ursprüngliche Konstitution hinausgehen kann, ohne seinen Ursprung und seine ursprüngliche Bestimmtheit zu verraten.

Die daraus resultierende Komplementarität zwischen analytischem Erklären und synthetischem Verstehen, die erstmals von Morin und Ricoeur postuliert wurde (Blanchet 2012: 58), rechtfertigt damit die Weichenstellungen zugunsten integrierender Ansätze und bedeutet für den epistemologischen Anspruch der vorliegenden Arbeit, dass die Rekonstruktion des Feldes niemals Exhaustivität anstreben wird. Stattdessen möchte sie eine größtmögliche Berücksichtigung der Komplexität der Phänomene leisten und anstelle einfacher logisch-mathematischer Erklärungen und Korrelationen, die in Modellen und Theorien gefasst werden können, diskursiv-narrativ die qualitativen Bedeutungen in ihrer Relevanz für den Menschen beschreiben, in ihrer historisch-kontextuell bedingten Bedeutsamkeit verstehen und im Dienste interkultureller Weiterentwicklung interpretieren (Blanchet 2003: 298). Die grundsätzliche Entscheidung für einen qualitativen Ansatz in Form einer ethnographischen Feldforschung als *démarche empirico-réflexive* (de Robillard 2007: 97) und *empirico-inductive* (Blanchet 2012: 29)³⁸², ergibt sich damit für die vorliegende Studie als Annäherung an die intersubjektiv entstehenden Muster subjektiv konstruierter Aneignungs- und Transmissionsprozesse aus der Sache selbst.

3.2.2 Forschungsethische Weichenstellung: die Positionierung der Forscherin gegenüber dem Gegenstand, dem anderen und sich selbst

Jede geistes- und sozialwissenschaftliche Arbeit stellt das Kondensat der Wahrnehmungseindrücke und Reflexionen der beobachtenden und deutenden Person dar (Bretegnier 2009: 28). Es ist daher auch hier mit Prax-Dubois (2018: 253) zu fordern, dass zunächst die Frage nach der Verwobenheit der Untersuchung mit dem Subjekt der Forschenden selbst und ihre Positionierung zum Beforschten zu beantworten ist³⁸³, um die daraus resultierenden Implikationen für das Handeln der Forscherin, ihre Haltung und ihre Professionalität ableiten zu können. Nur so kann ein Gegenwicht zur Tatsache geschaffen werden, „dass fast jeder forschende Zugang zur Realität eine Verzerrung mit sich bringt“

³⁸² Vgl. Prax-Dubois (2018: 262) als Vorbild dieser Klassifikation.

³⁸³ Zur Schwierigkeit einer bedingten Distanzierung von sich selbst schreibt Blanchet (2012: 78) : „Les chercheurs, les scientifiques, sont aussi et avant tout des êtres humains socialisés, éduqués, « enculturés », porteurs de ces schémas interprétatifs profondément installés dans leur vision du monde et qu'ils n'ont appris à mettre en question, en général, qu'à propos de leur champ de spécialisation, mais pas ou peu, pas aisément en tout cas, dans tous les autres champs et sur tous les autres facteurs et phénomènes que croise leur spécialité. Et même au sein de leur champ d'étude, la puissance des grilles culturelles et idéologiques est telle que la remise en question critique n'est pas évidente. Elle relève d'un effort de vigilance.“ Vgl. hierzu auch Morin (2014: 87) über die Folgen der traditionellen Entsubjektivierung von Wissenschaft: „la science ne peut se connaître, [...] elle ne peut penser la responsabilité: pour qu'il y ait responsabilité, il faut qu'il y ait un sujet conscience ; or la vision scientifique (déterministe et réductionniste) élimine la conscience, élimine le sujet, élimine la liberté ; ergo la notion de sujet conscient et l'idée de responsabilité ne peuvent être des idées scientifiques [Kursivierung i.Orig.]“.

(Mayring 2016: 23) und „jede Methode den Gegenstand, der mit ihr erforscht bzw. abgebildet werden soll, auf spezifische Weise konstituiert“ (Flick 2011a: 17).

Bedenkt man zudem mit Blick auf die Spezifik einer ethnographischen Feldforschung, dass

weder eine Sache noch ein Ort, weder eine soziale Kategorie noch eine ethnische Gruppe oder eine Institution das Terrain darstellt, sondern dieses – vielleicht neben all diesen Aspekten – vor allem eine Gesamtheit an zwischenmenschlichen Beziehungen ist, in denen man “Dinge lernt” [eig. sinngemäße Übersetzung nach Agier 2004: 35]³⁸⁴

so wird deutlich, dass intersubjektive Nachvollziehbarkeit (Steinke 1999: 207 ff.) und damit wissenschaftliche Qualität auch auf dem Gebiet qualitativer Forschung möglich ist, jedoch nur, wenn die *hybris del punto zero*³⁸⁵, also die Annahme einer objektiven Wahrheitsfindung zugunsten einer ehrlichen Anerkennung der Subjektbezogenheit (Mayring 2016: 19) bzw. Forscher-Gegenstands-Interaktion (Mayring 2016: 25) aufgegeben wird. Denn es gilt:

Der Forscher konstruiert mehr als er beschreibt, er konstruiert sich selbst ebenso wie den anderen und er kann sich folglich in keiner Weise einer Distanz oder Objektivität rühmen, um “im Namen der Wissenschaft” Entscheidungen zu treffen oder das Bild eines anderen festzulegen. (Prax-Dubois 2018: 254)³⁸⁶

3.2.2.1 Die Haltung gegenüber dem Forschungsgegenstand: *Grounded Theory*

Wenn nun jede qualitative Forschung *per se* subjektiv, nicht iterierbar und lediglich eine Rekonstruktion von Wirklichkeit (Flick 2011a: 17) ist und im Sinne von Habermas danach strebt, aus den bisher bekannten Deutungszirkeln auszubrechen, um selbst neue Deutungszirkel zu initiieren (Bohnsack 2003a: 30 f.), so wird dies nur durch eine tiefe Verwurzelung in dem zu Beobachtenden gelingen können. Dieser Einsicht ist denn auch die Metaphorik des Forschungsstils der *groundedness*, der *théorisation ancrée* sowie des *enracinement* der theoretischen Überlegungen in der Praxis des Feldes geschuldet, die von Barney G. Glaser und Anselm Lévi Strauss in ihrem als *Grounded Theory* bezeichneten Ansatz qualitativen Forschens zusammengefasst wurde.

³⁸⁴ Der Originaltext lautet: „Le terrain n’est pas une chose, ce n’est pas un lieu, ni une catégorie sociale, un groupe ethnique ou une institution. C’est tout cela peut-être, selon le cas, mais c’est d’abord un ensemble de relations personnelles où « on apprend des choses »“ (Agier 2004: 35).

³⁸⁵ Diese Annahme westlicher und speziell positivistischer Wissenschaft, „that the knowing subject in the disciplines is transparent, disincorporated from the known, and untouched by the geo-political configuration of the world [...] [and that he or she] maps the world and its subjects, classifies people and projects into what is good for them“ (Mignolo 2009: 2), die letztlich die Illusion einer forscherschen Neutralität und die Existenz einer Wahrheit im Singular für den (westlichen) Forscher reserviert und nährt, wurde erstmals von dem kolombianischen Professor für Philosophie Santiago Castro-Gómez (2005) unter der Bezeichnung *hybris del punto zero* so begrifflich fassbar gemacht. Der Terminus wurde daraufhin u.a. von Walter Mignolo aufgegriffen und unter dem englischen Pendant *hybris off the point zero* im Rahmen seiner Schriften einer weltweiten Leserschaft bekannt gemacht.

³⁸⁶ Das Originalzitat lautet: „[L]e chercheur construit plus qu’il ne décrit, il se construit autant qu’il construit l’autre, et il peut donc absolument pas se targuer de quelque distance ou objectivité que ce soit » pour décider « au nom de la science », d’arrêter une image de [l’autre] (de Robillard, 2007 : 95)“. (Prax-Dubois 2018: 254)

Damit dies gelingen kann, wird als Erstes und mit Blick auf das theoretische Vorwissen des Forschers ein Maximum an Unvoreingenommenheit und Ergebnisoffenheit gefordert. Vorschläge für das deutende Verstehen der Beobachtungen aus dem Feld sind damit nicht aus allgemeinen Sätzen oder jenen Theorien abzuleiten (Bohnsack 2003a: 31), die bereits wissenschaftlicher Konsens sind. Stattdessen soll nach Glaser/Strauss (1967: 105) durch eine fortwährende Inbezugsetzung des Beobachteten mit den bereits gesammelten *observables*³⁸⁷ ein Nebeneinander von Kategorien- (*coding*) und Theoriebildung in einem offenen Prozess der ständigen Revidierbarkeit gelingen: „no conflict between verifying and generating theory is logically necessary“ (Glaser/Strauss 1967: 2). Diese als *constant comparative method* bezeichnete Vorgehensweise (Glaser/Strauss 1967: 101–103), die mithilfe einer *reflexartigen Reflexivität* (Bohnsack 2003a: 216) die kontinuierliche Weiterentwicklung des Verständnisses garantieren soll (s. das Kriterium der *circularité/Zirkularität*, S. 258), bildet damit das planbare und steuerbare Grundprinzip zur Ermöglichung theoretischer Erneuerung. Darin geht die *constant comparative method* über das Konzept der *serendipity*³⁸⁸ von Merton (1957: Kapitel 3) weit hinaus. Sie verlässt sich stattdessen auf den Reichtum der eigenen Daten, um daraus Erklärungen, Schlüsse und neue theoretische Ansätze zu generieren, anstatt zu versuchen, am Ende einer Untersuchung die Ergebnisse in das Procrustes-Bett einer bereits bestehenden Theorie zu pressen, um ihnen dadurch breitere Akzeptanz und Gültigkeit zu verschaffen und sie aus dem Vorwurf der Einzelfallgebundenheit zu befreien (Glaser/Strauss 1967: 4).

Um diesem Vorsatz im Sinne eines „theorize from data rather than from the armchair“ (Glaser/Strauss 1967: 14) gerecht zu werden, wird eine Narrativik der Beobachtungen zu kultivieren sein, bei der die mit den Sinnen aufgenommenen Geschehnisse als solche unter eindeutiger Benennung der Wahrnehmungskanäle festgehalten werden müssen, um davon abgetrennt und ebenfalls eindeutig markiert zu dokumentieren, welche Gedanken (Fragen, Erklärungsansätze, Vergleiche etc.) und Gefühle diese in der Forscherin *ad hoc* oder bei späterem Nachlesen auslösen. Die Einbeziehung auch der Gefühle in diesen Reflexionsprozess widerspricht dabei nicht dem Gebot der wissenschaftlichen Distanz, denn

³⁸⁷ Die Argumentation von Blanchet (2012: 46 note 57) zugunsten des Terminus *observables*, zu *Deutsch des* zu Beobachtenden *anstelle der données oder Daten als etwas bereits fertig Gegebenen erscheint der Autorin der vorliegenden Arbeit überzeugend. So argumentiert Blanchet (2012: 46 note 57) im Einzelnen: « Le terme données est ici mis entre guillemets parce qu'il est préférable de parler d'assemblage des observables plutôt que de « recueil de données » und fährt in seinen Überlegungen fort : „En effet, les éléments en question, les informations et matériaux, ne sont pas des dons spontanés déposés au bord du chemin par des informateurs qu'il ne resterait plus qu'à « cueillir » ou « collectionner ». Ce sont des phénomènes ordinaires, plus ou moins spontanés, activés dans la vie sociale mais, en l'occurrence, plus ou moins suscités par le chercheur qui les rassemble de façon consciente et volontaire, avec un objectif précis, pour leur donner le statut d'informations à observer“ (Blanchet 2012: 57). Dieser Sichtweise möchte sich die Autorin aus den hier genannten Gründen anschließen.*

³⁸⁸ So erkennt Merton tatsächlich als einer der Ersten die Gestaltung- und Erneuerungskraft plötzlicher „Eingebungen“ für die soziologische Wissenschaft (vgl. hierzu auch S. 257 sowie das Konzept der Abduktion in Fußnote 369) und schreibt dazu im Weiteren: „Fruitful empirical research not only tests theoretically derived hypotheses; it also originates new hypotheses. This might be termed the 'serendipity' component of research, i.e., the discovery, by chance or sagacity, of valid results which were not sought for“.

„[n]eutrality does not mean detachment. [...] This includes learning through *empathy* [Kursivierung i.Orig.]“ (Patton 2015: 58)³⁸⁹. Sollen daher aus der theoretischen Auseinandersetzung mit den neuropsycholinguistischen Erkenntnissen zur Macht der Spiegelneuronen als Instrument des physiologisch zu verstehenden Be-Greifens des anderen (vgl. Kapitel 3.3.2 und Fußnote 443) auch für das eigene forschersche Tun Lehren gezogen werden, wird die Forscherin sich jenseits relevanter Fragestellungen und grundsätzlicher Forschungsinteressen von der Aussagekraft des Momentes und der im Moment gemachten Beobachtungen leiten und dabei unter Umständen auch, – gefühlt –“vom Weg abbringen“ lassen müssen. Dieses Einlassen auf das Ungeplante und Unplanbare, ohne deshalb jedoch die *organisation chaotique du monde* auch zum eigenen Forschungsstil machen zu wollen, erfordert Mut und permanente Aufmerksamkeit, *awareness*. Hier kann die Empathie die kognitive Leistung nachhaltig unterstützen, erlaubt sie doch mit geringem Energieaufwand das Mit- und dadurch Aufspüren der erhöhten Erregungspotenziale der Beteiligten (*événements émotionnels*) (vgl. Feig 2020c: 3), die als physiologische Indikatoren gleich einem Frühwarnsystem all jene Situationen erkennbar machen, die aus Sicht des Akteurs im Feld von der “Normalität” abweichenden. Und ebendiese Abweichung wird es dann der Forscherin erlauben, Rückschlüsse auf die gefühlte Normalität der Menschen im Terrain zu ziehen³⁹⁰.

Damit wirkt eine Forscherhaltung im Stile der *Grounded Theory* zunächst verhältnismäßig passiv, die geschilderte rezeptive Haltung bedeutet jedoch nicht, dass der Forscher im Feld ein reiner Sammler und Verwalter, ein Geschichtsschreiber des Augenblicks ist. Bei einem Ansatz nach dem Modell der *Grounded Theory* geht es vielmehr darum, das Gleichgewicht zwischen empirischer Umsicht (*prudence empirique*) und interpretativem Elan (*pétulance interprétative*) (Paillé 1994b: 157), zwischen Rezeptivität und Produktivität im Sinne einer kreativen, also erkenntnisschaffenden Auseinandersetzung als Prozess (nicht als Resultat)³⁹¹, zu finden und immer neu zu definieren. Das Feld der deutsch-französischen Krippen im Gebiet des Oberrheins und die darin stattfindende Vermittlung sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenz mit einer der *théorisation ancrée* verpflichteten Haltung erkunden zu wollen wird damit – ungeachtet der erkenntnistheoretischen Notwendigkeit dieses Zugangs – „ein intensiver und herausfordernder Prozess, eine aufregende Anstrengung, in der man durch unbekannte Gewässer navigiert, um zu einem neuen Verständnis der Welt zu gelangen“ (Corbin 2011b: 75).

³⁸⁹ Vgl. Morin (2014: 155): „La compréhension qui refoule la barbarie est nourrie par l’association de la rationalité et de l’affectivité, c’est-à-dire de la connaissance objective et de la connaissance subjective“.

³⁹⁰ Zur Funktion von Emotionen als einem lebensbewahrenden, da das Gesamtsystem mobilisierenden Alarmsystem und der daraus resultierenden Möglichkeit einer Identifizierung emotionaler Vorfälle über das in den Betroffenen wirkende *Figure-Ground*-Prinzip vgl. Feig (2020c: 5).

³⁹¹ Vgl. Paillé (1994b: 149 f.).

3.2.2.2 Die Haltung gegenüber den Betroffenen: Partizipation und Altéro-Réflexivité

Ist die Forscherin beim gewählten Ansatz die *porte-parole*, also diejenige, die die Stimmen der Betroffenen über die Grenzen des Feldes hinausträgt und hörbar macht, und dabei selbst im Sinne der Sache den im Feld gewonnenen Einsichten ihre Stimme leiht, dann stellt sich konsequenterweise als nächstes die Frage nach der Glaubwürdigkeit und Vertrauenswürdigkeit des forschenden Subjektes. Mit Bohnsack (2003a: 59) darf aus kommunikationstheoretischer Sicht in diesem Kontext daran erinnert werden, dass kommunizierende Subjekte einander immer fremd sind: „ihre individuellen Perspektiven [unterscheiden] sich prinzipiell voneinander“, so dass gilt: „Sozialität muss als Inter-Subjektivität situativ immer erst hergestellt werden“ (Bohnsack 2003a: 59). Dabei ist den im Feld natürlicherweise agierenden Personen zunächst als *acteurs* und *producteurs de savoir* das Kenntnis- und Deutungsprimat (Blanchet 2012: 48) einzuräumen. Getreu der von der Forscherin bewusst gewählten Abwendung von der *hybris del punto zero* (s. S. 260) strebt diese daher in der vorliegenden Auseinandersetzung mit der Thematik auch eben keinen „kolonialistischen“, pseudo-objektivistischen *Über-blick* über die Köpfe der Akteure hinweg“ an, sondern ihre Bemühungen wenden sich „hin zum mühevollen *Durch-Blick* sozusagen durch die ‚Augen‘ der Akteure hindurch“ (Hitzler 2011a: 48). Dazu sollte die Forscherin in ihrer Darstellung die Akteure im Feld so oft wie möglich in ihren eigenen Worten zu Wort kommen lassen und die Begebenheiten selbst für sich sprechen lassen. Oder, wie Patton (2015: 544) es ausdrückt: „the skilled analyst is able to get out of the way of the data to let the data tell their own story.“

Hinsichtlich der Frage, wie bei diesem Prozess der andere, der *témoin*, der Akteur im Feld wahrzunehmen und in die Forschung einzubinden ist, kommt man dabei sowohl über den Weg der Erkenntnistheorie als auch der Ethik zu denselben Schlüssen:

Die Welten, die es zu beschreiben gilt, sind immer „Korrelate des Erlebens von Sinnzusammenhängen“ (Hitzler 2011a: 48), deren Beschreibung folglich „stark *deskriptiv* an den *Erfahrungen* der Menschen orientiert [Kursivierung i.Orig.]“ sein muss (Hitzler 2011a: 48). „Jeder einzelne kommt mit einem jeweils verschiedenen Bestand von Erfahrungen und mit unterschiedlichen Auffassungen und Perspektiven in die jeweilige Handlungssituation“ (Kim 1992: 14), wodurch jede Kommunikation als „gegenseitige Verständigung zwischen den Partnern, die Konsensbildung und die Problemlösung in der übergeordneten Sozialhandlung“ zu gestalten ist. Kommunikation allgemein und damit auch die Verständigung mit den *témoins* im Feld bedeutet damit, „dass das individuelle Bewußtsein von dem, was wir

als Realität zu erfassen vermeinen, vermittelt werden muß“ (Kim 1992: 35)³⁹². Konflikt³⁹³ und Konsens³⁹⁴ – sowohl zwischen den Akteuren im Feld als auch zwischen diesen und der Forscherin – liegen damit in der Natur von Kommunikation³⁹⁵ und müssen so gut wie möglich wert- und emotionsfrei von der Forscherin als zu erwartende Begleiterscheinungen ihrer Interaktion mit anderen Menschen hingenommen und durch entsprechende Dokumentation zum Teil der Interpretabilia gemacht werden. Jede Form von Abwertung (*dévalorisation*), aber auch eine Aufwertung (*valorisation*) im Sinne einer positiv aufwertenden Stellungnahme zu einer Positionierung von LeiterInnen, ErzieherInnen, Eltern oder Kindern im Feld verbietet sich damit *a priori*. Eine grundsätzliche Wertschätzung, also *valorisation de l'autre* ist jedoch jedem Akteur an sich und *per se* entgegenzubringen, um eine glaubwürdige Rekonstruktion von Sinn aus der Polyphonie der Stimmen zu erreichen. Einer Flucht vor den Standpunkten und Perspektiven der Betroffenen (*mixifugie*) (de Robillard 2007: 110) oder einer Angst vor der Einbeziehung eben jener Menschen, zu und in deren Lebensraum man Forschung betreibt, in der Hoffnung, durch den Ausschluss ihrer Sichtweisen validere Ergebnisse zu erhalten, ist damit mit Patton (2015: 79–80) eine Absage zu erteilen, denn:

People with knowledge about an area are typically people with views about it; the way to avoid panels of ignoramuses or compulsive fence sitters is to go for a **balance of views**, not an absence of views [eig. Hervorhebung; É.F.].

Intersubjektivität wird damit nicht in Form einer objektivierenden Schnittmenge zu denken sein, sondern sie entsteht nur, indem man dem anderen in seinem eigenen Lebensbereich auf derselben Augenhöhe begegnet (Goulet 2011: 118). Denn:

Unsere Gäste, wo auch immer sie sich befinden, erwarten von uns, dass wir das, was im Zusammenleben mit ihnen lernen, ernst nehmen. Sie erwarten, dass wir den Herausforderungen einer wahrhaft interkulturellen und intersubjektiven Kommunikation gewachsen sind und es ist auch nur auf diese Art und Weise, dass das Konzept der

³⁹² Vgl. Schütz (1932: 140): „Gemeinter Sinn ist also wesentlich subjektiv und prinzipiell an die Selbstausslegung durch den Erlebenden gebunden. Er ist für das Du wesentlich unzugänglich, weil er sich nur innerhalb des jeweiligen Bewußtseinsstroms konstituiert.“

³⁹³ So schreibt auch Kim (1992: 76): „Die Unzugänglichkeit der inneren Handlung für die anderen führt im Kommunikationsprozeß potentiell zu Ergebnissen, die vom Mißverständnis bis hin zur Täuschung reichen und irreversibel sind, insofern, als sie nicht ungeschehen zu machen sind.“ Zum „notwendig konfliktäre[n] Charakter von Kommunikation“ vgl. auch Juchem (1985).

³⁹⁴ „Verständigung ist nur dann möglich, wenn der Mensch aufgrund seiner Erfahrung keinen Zweifel daran hat, daß Konsens in der Alltagswirklichkeit selbstverständlich erreichbar ist. Diese feste Überzeugung des Ichs über die Möglichkeit der Konsensbildung in der Wirklichkeit ist bei Husserl als „Einfühlung“ (Sympathie) eingeführt, die wir in der modernen Terminologie als „Unterstellung“ bezeichnet haben. Auf der subjektiven Ebene ermöglicht diese Unterstellung Festlegungen und Mitteilungen, auf der intersubjektiven Ebene Verständigung und somit Kommunikation.“ (Kim 1992: 108)

³⁹⁵ Richtet sich ein Mitteilender (Alter) an einen Adressaten (Ego) so gilt mit Luhmann (1984: 217 ff.): „Beide haben bestimmte gegenseitige Erwartungen, die im Kommunikationsprozess erfüllt oder auch enttäuscht werden können“ (Kim 1992: 27). Die Verständigung zwischen Alter und Ego gelingt damit immer nur „in der Struktur der sachlichen Verarbeitung“, durch „das Erreichen von Adressaten in der Struktur der raumzeitlichen Extension“ sowie „als gelungene Kopplung von Selektionen in der sozialen Struktur“ (Kim 1992: 27).

teilnehmenden Ethnographie seinen vollen Sinn entfaltet [sinngemäßes Zitat, eig. Übers., É.F., nach Goulet 2011: 121].³⁹⁶

Dazu gehören jedoch seitens der Forscherin einerseits die Fähigkeit, Beziehungen herzustellen („capacité de nouer relation“) (Pouchelle, 2010 : 5) sowie andererseits das Erlernen einer Reflexivität über die Alterität in situ, wie Agier (2004: 101) diesen Prozess einer respektvollen, das Verstehen suchenden Annäherung nach Althabe nennt³⁹⁷. Diese Herausforderung kann gelingen, sie erfordert jedoch eine reflexive Anstrengung, die Bereitschaft, die Geschichte neu zu lesen und einen Bezug zu dem aufzubauen, was man selbst nicht ist (*altéro-réflexivité*) und was noch kommen wird (*rétroanticipation*) (de Robillard 2007: 119). Damit wird die hier zu betreibende Feldforschung qua natura als partizipativ aufgefasst. Sie ist nicht nur betroffenenzentriert – ein gutgemeinter Terminus der jedoch selbst Spiegel einer *condescendance étourdie* (Breugnot 2014: 103 f.) ist und die Residuen forschersicher Kolonialisierung des Feldes sowie der dort Lebenden in sich trägt –, sondern sie ist ein *processus solidaire de recherche* (de Robillard 2007: 125). Dabei wird der andere nicht im Rahmen einer asymmetrischen Konstellation zwischen Forschendem und “Beforschem” als notwendiges Übel akzeptiert, in der Praxis umgangen und in der nachfolgenden Interpretation bestmöglich herausgefiltert, sondern im Gegenteil in seiner vollen konstitutiven Bedeutung für das Feld – man könnte sogar sagen: als “Hologramm des Feldes” im Sinne von Edgar Morin – erkannt und anerkannt. Es ist also die „Koexistenz von Anerkennendem und Anerkanntem, d.h. von Hörer und Sprecher“ (Kim 1992: 187) in wechselseitiger Verteilung der Rollen zum Zweck der Überwindung der kommunikativen Asymmetrie, die jeder gelingenden Kommunikation, jedem Verstehen und jeder gemeinsamen Sinnkonstruktion zugrunde liegt und damit auch die vorliegende Forschung prägen wird.

3.2.2.3 Die Haltung gegenüber sich selbst: Introspektion, reflektierte Subjektivität und bewusstgemachte Pluralität³⁹⁸ – die Forscherin als unsichtbare Dritte

Akzeptiert man als Forscherin oder Forscher die eigene subjektive Begrenztheit, in der auch „die Probleme des/der Forscher/Forscherin, seine/ihre Ängste, Prozesse der Gegenübertragung im Sinne der Psychoanalyse, [als] ein nicht wegzudiskutierender Bestandteil“ (Devereux 1967) zu berücksichtigen sein werden, folgert hieraus, dass diese Achillesferse qualitativer Forschung nur durch eine konsequente Explizitmachung des

³⁹⁶ Der Originaltext lautet: „Nos hôtes, où qu'ils soient, s'attendent à ce que nous prenions sérieusement ce que nous apprenons en vivant avec eux. Ils s'attendent à ce que nous soyons à la hauteur des défis inhérents à une véritable communication interculturelle et intersubjective. C'est alors que la notion d'ethnologie participante prend tout son sens“. (Goulet 2011: 121)

³⁹⁷ Man beachte in diesem Zusammenhang den bereits im Lateinischen auf Kooperation und Exteriorisierung zielenden Wortursprung der Konzepte des Verstehens (*compréhension*) bzw. Erklärens (*explication*): „La compréhension objective (de cum-prehendere, appréhender ensemble) comporte l'explication (ex-plicare, sortir de l'implicite, déplier)“ (Morin 2014: 139).

³⁹⁸ Das Konzept der bewusstgemachten Pluralität, der *pluralité conscientisée* stammt von Prax-Dubois (2018: 253).

Vorverständnisses (Mayring 2016: 29) in eine Ressource umgewandelt werden kann. Ohne eine solche Offenlegung auch der eigenen Determiniertheit wird das Verständnis anderer Subjekte, „der Nachvollzug subjektiv gemeinten Sinns“ (Flick 2011a: 25 Tabelle 2-1) grundsätzlich nicht möglich sein. Denn es gilt mit Mayring (2016: 30): „auch ohne Explikation des Vorverständnisses prägt der Standpunkt des Forschers den gesamten Forschungsprozess“.

Diese selbstkritische, auto-explizierende Haltung, die nicht – wie von de Robillard (2007: 104) zurecht kritisiert – in einer psychoanalytischen Egozentrik enden darf, könnte dabei als Einblick in das forschungsrelevante Ensemble an Orientierungen, Glaubenssätzen, Meinungen und inkorporierten sozialen Repräsentationen der Autorin sowie der daraus resultierenden Vorerwartungen mit Mayring (2016: 38) als *Introspektion* bezeichnet werden. In Anbetracht der Ambiguität des Terminus der Introspektion als Forscherhaltung, bei der dem Betroffenen als Forschungs“objekt“ keine Bedeutung zukommt (Prax-Dubois 2018: 257), wird diese Benennungsoption für die vorliegende Arbeit verworfen. Stattdessen soll hier die fortwährende Kontrolle der Forscherin über sich selbst als moderierende Variable ihrer Forschung in ihrer Eigenschaft als Gütekriterium wissenschaftlichen Arbeitens in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt werden. Diese Haltung könnte mit Steinke (1999: 231 ff.) unter dem Terminus der *reflektierten Subjektivität* geführt werden, da diese Subjektivität jedoch aufgrund der Verortung des modernen Individuums in einer Vielzahl von sozialen und funktionalen Gefügen unterschiedlichster Reichweite und Obligatorität keinen stabilen Reflexionspunkt darstellt, sondern unter Berücksichtigung der identitären Vielschichtigkeit und Rollen des forschenden Subjektes im Sinne der Heisenbergschen Unschärferelation zu modellieren ist, wird auch diese Bezeichnung verworfen. Stattdessen soll im Folgenden eindeutiger und konnotationsfreier der Terminus der *pluralité conscientisée*, der bewusstgemachten Pluralität zur Bezeichnung des notwendigen Aktes der permanenten Selbst-Bewusstmachung und kritischen Selbsthinterfragung bevorzugt werden.

Konkret bedeutet dies mit Blick auf die Moderatorvariable “Forscherin”, dass sich für die vorliegende Untersuchung vorab folgende Komponenten festgehalten werden müssen:

- gelebte Plurilingualität und Interkulturalität ohne dominante Verortung in einer Erstsprachen-Kultur (LC1);
- akademische Ausbildung als Sprachwissenschaftlerin für romanische Sprachen (Spanisch, Französisch, Portugiesisch) und Englisch;
- Berufserfahrung als Übersetzerin und Kulturbotschafterin sowie

- Mutter einer Tochter im Kindergartenalter bzw. bei Abschluss der Arbeit im Grundschulalter.

Diese Voraussetzungen bilden einerseits eine Ressource³⁹⁹ für die kultursensible und wertschätzende Auseinandersetzung sowohl mit den Repräsentanten des französisch- und deutschsprachigen Sprachkultorraums als auch mit den von Geburt an zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Akteuren im Feld, seien diese nun Erwachsene oder Kinder. Eine dem Bi-Plurilingualismus und der Plurikulturalität gegenüber aufgeschlossene Grundhaltung sowie die eigenen Erfahrungen der daraus resultierenden Vorteile im weiteren Lebensweg stellen dabei jedoch nicht nur eine Brücke dar, über die die Verbindung zu den *témoins* im Feld hergestellt werden kann, um einen optimalen Informationsaustausch und die Wahrnehmung der gelingenden Strategien und positiven Effekte zu ermöglichen. Sie bilden andererseits auch einen *filtre interprétatif* (Prax-Dubois 2018: 254), der zu einer gefährlichen Voreingenommenheit führen kann. Konkret gehören zu diesen zu vermeidenden Phänomenen

- 1) der *bonisme* als subkutanes, die Wahrnehmung verzerrendes Wunschdenken,
- 2) die *condescendance étourdie* gegenüber dem mit der *inculturation double* hadernden Individuum;
- 3) ein unangebrachter Militantismus zugunsten von Zwei- und Mehrsprachigkeit als vermeintliches Allheilmittel gegen Intoleranz, Rassismus und jede Form der Ausgrenzung.

Diesen Aspekt im Sinne der *pluralité conscientisée* nach Prax-Dubois (2018) stets im Bewusstsein zu halten und sich selbst der *emphatic neutrality*⁴⁰⁰, einer Beobachterrolle zu verpflichten, die lediglich auf der Seite des in den deutsch-französischen Krippen des Oberrheins betreuten Kindes steht, dem in dieser Betreuungsform zwar eine Chance angeboten, jedoch kein Lebensweg vorgezeichnet werden soll, wird damit eine ernstzunehmende und den gesamten Forschungsprozess begleitende Herausforderung darstellen. Hilfreich kann hierbei für die Autorin sein, dass sie nicht nur selbst immer wieder auch negative Erfahrungen mit dem Faktum einer pluralen Sprach-Kultur-Verortung gemacht hat und auch während des Entstehungsprozesses der vorliegenden Arbeit noch immer wieder macht, sondern auch im Fall ihrer Tochter erlebt hat, dass ein sehr junges Kind sich ganz bewusst von einer sprach-kulturellen Polyidentität ab- und einem zunächst unauffälligen Monolingualismus-Monokulturalismus zuwenden kann, nur um drei Jahre später unbemerkt

³⁹⁹ Hier „wird die soziale Gebundenheit einer Sicht, einer Kategorialapparatur gerade durch diese vitale Bindung eine größere Chance für die zugreifende Kraft dieser Denkweise in bestimmten Seinsregionen bedeuten“ (Mannheim 1952a, S. 73).

⁴⁰⁰ „Neutrality means that the person being interviewed can tell me anything without engendering either my favour or disfavour. I cannot be shocked; I cannot be angered; I cannot be embarrassed; I cannot be saddened. Nothing the person tells me will make me think more or less of her or him. Openness and trust flow from non-judgemental rapport.“ (Patton 2015: 457)

zu einer Plurilingualität/-kulturalität zurückzukehren, ohne sich dieses Umstandes selbst bewusst zu sein.

3.3 Zugang zum Feld und Legitimierung von Forscherin und Forschungsprojekt

Ist an dieser Stelle die Notwendigkeit einer Begegnung mit dem Anderen im Sinne einer *rencontre sur son propre terrain* (Goulet 2011: 118), eines „se laisser « affecter»“⁴⁰¹ (Winkin 1997: 3) und einer „[i]mmersion totale dans le terrain [...] [pour] tenter de saisir toutes les subtilités, au risque de manquer le recul et de perdre l’objectivité“ (Soulé 2007: 128) bereits begründet und unter Einbezug entsprechender Qualitätssicherungsmaßnahmen gefallen, so ist doch damit noch lange nicht geklärt, wie die Forscherin zu ihrem Feld kommen, geschweige denn wie sie in dieses Feld gelangen oder gar dort zum Zweck der Forschung über längere Zeit bleiben soll.

Auf den ersten Blick täuscht auch hier die scheinbare Natürlichkeit der teilnehmenden Beobachtung oder beobachtenden Teilnahme des ethnographischen Ansatzes, da dieser Ansatz

„auf das Banalste zurückgreift, was es in der sozialen Welt gibt: die Begegnung, den Dialog, die Lust miteinander zu sprechen und einander zu erzählen, die die meisten Menschen in Gesellschaft eines anderen empfinden [sinngemäßes Zitat, eig. Übers.; É.F.] (Agier 2004: 41).

Gleichzeitig muss der Forscher sich selbst jedoch stets dessen bewusst bleiben, dass er nicht als ein gewöhnliches Outgroup-Individuum Anschluss an die Gruppe und damit die Transformation zum Ingroup-Mitglied sucht, er also die Annäherung zum Selbstzweck betreibt, sondern dass seine Anwesenheit durch die forschersischen „Hintergedanken“ immer utilitaristisch geprägt ist⁴⁰². Es gilt daher mit Agier (2004: 37):

Es gibt Störstellen und Reibungen in dieser Erfahrung des Aufenthaltes im Feld und es gibt ein moralisches Unwohlsein, das beinahe nie vergeht, als sei es notwendiger Bestandteil der intensiven, aber nie voll erfüllten, beinahe unwirklichen Beziehung, die sich im Feld einstellt [eig. Übers.; É.F.]. (Agier 2004: 37)⁴⁰³

Um diesem moralischen Dilemma und der langen persönlichen Reise durch ein Minenfeld ethischer Zwickmühlen (Flewitt 2005: 6) zu entgehen, aber auch um möglichst verlässliche

⁴⁰¹ Vgl. Duboscq/Clot (2010: 264, Fußnote 5) : „Pour Spinoza, l’effort pour augmenter la puissance d’agir n’est pas séparable d’un effort pour porter au maximum le pouvoir d’être affecté (1965, V. 39)“.

⁴⁰² Auch Agier (2004: 37) warnt daher: „On laisse, en repartant, des amis et parfois des ennemis ; certains se sentiront trahis par un départ qui éclaire rétrospectivement les intentions savantes, donc « intéressées », de la venue.“

⁴⁰³ der Originalwortlaut lautet: „Il y a des impuretés, des frottements dans cette expérience du terrain, et il y a un inconfort moral qui demeure à peu près en permanence, comme s’il était consubstantiel à la relation intense mais inachevée, presque irréelle, qui se déroule sur la scène du « terrain »“. (Agier 2004: 37)

Ergebnisse zu erzielen⁴⁰⁴, kann die Versuchung groß sein, das Feld als vollständig Teilnehmender (*complete participant*) (Winkin 1997: 3), also ohne explizite Offenlegung der eigenen Rolle und Intentionen betreten und verlassen zu wollen. Hierzu muss jedoch mit Patton (2015: 49) daran erinnert werden, dass unaufdringliche Beobachtungen den Interventionscharakter von Datensammlungen auf ein Minimum reduzieren können, gleichzeitig jedoch die Gelegenheiten für derart unauffällige Teilnahmen selten sind, dafür jedoch stets ethische Bedenken aufwerfen⁴⁰⁵. Diese Ansicht teilen auch die großen amerikanischen Forschungsverbände, die eine verdeckte Datensammlung mittlerweile scharf verurteilen⁴⁰⁶. Patton (2015: 342) fordert daher für heutige Feldforschende, ihre wahre Natur und Motivation offenzulegen, da sich die Beforschten von falschen oder unvollständigen Erklärungen weder beruhigen noch langfristig täuschen lassen. So sehr die ethnographische Forschung auch eine flexible Anpassung an die Bedürfnisse des Moments voraussetzt und aufgrund der Unplanbarkeit vieler Aspekte häufig mit einer Reise oder einem Abenteuer verglichen wird, wird damit doch an dieser Stelle deutlich, dass eine Annäherung an das Feld nie spontan, ohne Transparenz und eine klare Positionierung der forschenden Person erfolgen kann (Agier 2004: 41). So werden bei der Eröffnung des Feldes und dem Aufenthalt im Feld – getreu der Haltung der *altéro-réflexivité* – immer die beteiligten Menschen im Mittelpunkt zu stehen haben, denen gegenüber die Schadlosigkeit des eigenen Tuns nachzuweisen ist.

Daneben muss die Forscherin ungeachtet der konkreten Konstellation zwischen ihr und den *témoins* immer erst einmal nachweisen, dass das, was sie vorhat zu tun, rechtens ist – sie muss sich legitimieren⁴⁰⁷. Die Legitimation ist dabei trotz ihrer Nähe zum Gebiet der Rechtsprechung nicht *per se* auf den Nachweiszwang gegenüber offiziellen oder institutionellen Entitäten eingeschränkt, sondern kann grundsätzlich gegenüber jedem Dritten zum Einsatz kommen. Diese Legitimation wird dennoch unterschiedlich ausfallen, ob man es mit einem Feld zu tun hat, das stark bewacht wird (offizielle oder mit absoluter Handlungsmacht ausgestattete inoffizielle Gatekeeper), oder ob es sich um ein Handlungsfeld

⁴⁰⁴ Neben dem Phänomen der sozialen Erwünschtheit sprechen Soulet/Richet (2010: 3) hier auch von den „*changements artificiels*“, die durch die Anwesenheit des Forschers im Verhalten der *témoins* durchaus auch ungewollt entstehen können.

⁴⁰⁵ Vgl. auch Dalton (1959) und Abercrombie/Hill/Turner (2000: 256) zur *observation clandestine* oder *couverte*.

⁴⁰⁶ Discipline based ethics statements (e.g., American Psychological Association, American Sociological Association) now generally condemn deceitful and covert research. Likewise, institutional review board (IRB) procedures for the protection of the human subjects have severely constrained such methods. They now refuse to approve protocols in which research participants are deceived about the purpose of a study, as was commonly done in early psychological research. (Patton 2015: 340)

⁴⁰⁷ „Der Einsatz von Macht muss legitimiert sein und unterliegt der Beurteilung nach Gut und Böse“, heißt es in dem Modell zu den kulturellen Grunddimensionen sozialer Kommunikationssysteme und Konventionen nach Hofstede/Bond (1988) über jene Kulturen, in denen die politische Machtdistanz als „niedrig ausgeprägt“ klassifiziert wird (Ahnert/Haßelbeck 2014: 40, Tabelle 2.1). In diese Kategorie können bezüglich des genannten Aspekts sowohl die französische als auch die deutsche Kultur eingeordnet werden, so dass für alle Strukturen gleichermaßen die Notwendigkeit einer hinreichenden Legitimierung zu erwarten ist.

mit sehr offenen Grenzen handelt, das ohnehin eine starke Fluktuation an Akteuren aufweist. Dasselbe gilt für die Frage, wie verletzlich die Akteure des zu verstehenden Feldes sind.

Nachfolgend muss daher zuerst geklärt werden, ob und inwiefern es sich bei den Strukturen der frühkindlichen Betreuung, dem *Accueil de la petite enfance*, um ein *terrain sensible* handelt und, wenn dies zu bejahen ist, welche Implikationen dies mit sich bringen wird. In einem weiteren Schritt wird dann zu überlegen sein, wie die Legitimierung der Forscherin *a priori*, (s. Kapitel 3.3.2), *in situ* (s. Kapitel 3.3.3) und nach Verlassen des Feldes, also *a posteriori* (s. Kapitel 3.3.4) gelingen kann, um als letzten Baustein in diesem Zusammenspiel menschlicher Akteure die Rolle des Ethikrates oder *Comité de l'Éthique pour la Recherche* (CER) zu reflektieren.

3.3.1 Frühkindliche Betreuung/*Accueil de la petite enfance* – ein „terrain sensible“?

„Jedes Terrain birgt seine Schwierigkeiten und Hindernisse [eig. Übers.; É.F.]“, schreiben Bouillon et al. (2005: 15) und diese Einsicht resümiert eine Erfahrung, die jeder Ethnologe, jeder Anthropologe und jeder Forscher bestätigen wird, der je versucht hat, andere Menschen in dem ihnen eigenen Handlungsumfeld zu begleiten und aus in diesem Rahmen gewonnenen Beobachtungen die dort herrschenden Dynamiken zu verstehen und nachzuzeichnen. Sie eignet sich damit in besonderem Maße als Einstieg in die Vorbereitungen einer Feldstudie, mahnt sie doch den Neuling, auch ein scheinbar konfliktfreies Terrain wie jenes der deutsch-französischen Krippen am Oberrhein nicht in seinen Herausforderungen zu unterschätzen.

Noch während der Vorbereitung der hier präsentierten Untersuchung herrschte im nicht ethnographisch sensibilisierten Umfeld der Forscherin zunächst die Meinung vor, die Aufgabe, „ein paar Tage in einer deutsch-französischen Kita zu verbringen“, sei doch „ein Kinderspiel“ und beschere der Forscherin geradezu „ein paar erholsame Tage“. Das von der Forscherin dabei zunächst außerwissenschaftlich vorgebrachte Argument, Forschung mit Kindern und speziell mit Kleinkindern sei immer ein „sensibles Thema“, wurde dabei – auch von Wissenschaftlern anderer Forschungstraditionen – in der Regel als „überzeichnet“ und realitätsfremd vom Tisch gewischt. Professionelle Akteure des Feldes würden ein solchermaßen wissenschaftliches Beobachtungspraktikum schon richtig einordnen können – so der unreflektierte Konsens.

Setzt man nun in der Bemühung um wissenschaftliche Klärung dieser Frage bei der Definition von Bouillon et al. (2005: 13) in Fortführung des Konzeptes bei Cambrézy (2001) an⁴⁰⁸, in der

⁴⁰⁸ „Par la notion de terrains sensibles, nous nous référons donc à la fois à des espaces (ghettos, squats, centres de rétention, etc.) et à des conditions sociales (sans-papiers, SDF, réfugiés, etc.) que les institutions traitent ou définissent comme exceptionnelles ou déviantes par rapport à ce que doit être la règle. Placés « hors normes », ces groupes sociaux ont pour caractéristique commune d'évaluer à l'écart des autres, soit de leur propre initiative,

es heißt, dass sensible Terrains nur solche Räume umfasst, in denen Menschen außerhalb der Norm einer Gesellschaft platziert und in ihrer Zugehörigkeitsberechtigung zu ebendieser Gemeinschaft in Frage gestellt werden (Ghettos, Flüchtlingslager, Rotlichtviertel etc.), dann ist eine Klassifizierung des *Accueil de la petite enfance* als *terrain sensible* tatsächlich nicht haltbar. Die frühkindliche Betreuung weist keinerlei Berührungen zu Außergesetzlichkeit oder anderen Bedingungen auf, die aus dem Werte- und Normenkanon der im geografischen Untersuchungsraum angesiedelten Gesellschaften *per se* ausgeschlossen wären.

Stützt man sich hingegen auf den Ansatz von Flewitt (2005: 1), die die Ansicht vertritt „[that] [e]thical issues arise in all aspects of research, and are particularly salient when studying vulnerable members of society“, dann kann mit Blick auf die völlige Angewiesenheit von Säuglingen und Kleinkindern auf ein wohlwollendes und beschützendes erwachsenes Umfeld⁴⁰⁹ durchaus für die vorliegende Studie der Umgang mit entsprechend verletzlichen und damit schutzbedürftigen Mitgliedern unserer Gesellschaften diagnostiziert werden⁴¹⁰. Die Kategorisierung als ein *terrain sensible* im Sinne eines vom Forscher maximale Sensibilität für die Bedürfnisse der kindlichen und erwachsenen Akteure einforderndes Feld wäre damit zu bejahen. Diese Schlussfolgerung liegt dabei umso näher, bedenkt man, dass die Gründung einer „*Young Children’s Perspectives*“ *special interest group* in der *European Early Childhood Education Research Association (EECERA)* eben diese Tendenz in sozialwissenschaftlicher Forschung widerspiegelt, auch Kindern im Forschungsprozess ein höheres Maß an *ownership* und *agency*⁴¹¹ zuzugestehen und damit zunehmend die Notwendigkeit einer respektvollen und inklusiven Beteiligung von Kindern am Forschungsprozess einzufordern (Flewitt 2005: 1). Auch das *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1999) benennt den „Schutz individueller Menschenrechte (K3)“ als einen der Standards, die bei Evaluationen im Bildungswesen einzuhalten sind (Ditton 2010: 612). Bedenkt man zudem, dass die Tatsache, die frühkindliche Betreuung nicht im engeren Sinne als sensibles Terrain klassifizieren zu können, noch lange nicht bedeutet, dass man aus den Lehren eben jener Forscher nicht lernen

soit par mesure légale prise par des institutions chargées de les maîtriser ou de régler leur situation“. (Cambrézy, 2001)

⁴⁰⁹ So gilt mit Ahnert und Haßelbeck (2014: 44): „Da Säuglinge und Kleinkinder von Erwachsenen vollkommen abhängig sind, sind sie auch deren Lebenslagen, SES und Milieus sowie den dort üblichen Alltagsroutinen und Praktiken ausgesetzt. Ernährungs-, Wohn- und Anregungsbedingungen wie auch die Art und Weise der sozialen Interaktionen, Lernmöglichkeiten und Erfahrungen werden auf diese Weise für die Kinder festgelegt.“

⁴¹⁰ Der Kinder- und Jugendschutz nimmt dementsprechend eine zentrale Stellung im Gesetzeskanon der BMFSFJ ein. Die sogenannten „Frühen Hilfen“ etwa sollen explizit zum „gesunden Aufwachsen von Kindern bei[tragen] und [...] deren Rechte auf Schutz, Förderung und Teilhabe“ sichern. „Konkrete Ziele sind die Förderung der Netzwerke Frühe Hilfen und die psychosoziale Unterstützung von Familien mit Säuglingen und Kleinkindern von null bis drei Jahren. Die Bundesstiftung stellt dazu dauerhaft jährlich 51 Millionen Euro zur Verfügung“ (2018). Derselbe Schutz „vor gefährdenden Einflüssen“ wird auch noch Kinder- und Jugendhilfegesetz (o. J.: §14, Absatz 1 und 2) für die größeren Kinder und Jugendliche festgehalten.

⁴¹¹ Zum *agency*-Konzept und dem Kind als „handlungsfähigem, reflexivem, autonomem, d.h. umweltkontrollierendem wie -veränderndem etc. Individuum“ (Erb 1997: 155), d.h. als selbstwirksamem Akteur vgl. auch Mey (2013: 54 f.). Diese Haltung entspricht dem Ansatz eines elaborativ-prospektiven Subjektmodells nach Erb (1997) bzw. Grotjahn (2005).

könnte, die sich in diesen sehr spezifischen Lebenswelten am Rande der bestehenden Sozialordnungen bewegen (Bouillon et al. 2005: 27, Fußnote 2), dann wird deutlich, dass eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit den zu beachtenden Sensibilitäten eines konkreten Feldes zur korrekten Vorbereitung einer ersten Kontaktaufnahme zum Feld unabdingbar ist.

3.3.1.1 Vorüberlegungen zum rechtlichen Schutzraum

Hinsichtlich der rechtlichen Situation des Kleinkindes und der Schutzwürdigkeit des Kindes lassen die deutschen und französischen Gesetzestexte wenig Zweifel aufkommen, dass hier eine besondere Verantwortung auf Seiten des Staates und der Institutionen zur Sicherung des Kindeswohls vorliegt:

Die *LOI n° 2016-297 du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant* (1) legt fest :

Art. L. 112-3.-La protection de l'enfance vise à garantir la prise en compte des **besoins fondamentaux** de l'enfant, à soutenir **son développement physique, affectif, intellectuel et social** et à préserver **sa santé, sa sécurité**, sa moralité et son éducation, **dans le respect de ses droits** [eig. Fettdruck ; É.F.].

Eine ähnliche, jedoch noch stärker auf das körperliche Wohl reduzierte Schwerpunktsetzung dominiert im *Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans* :

Art. R. 180-9. - Les locaux et leur aménagement doivent permettre la mise en œuvre du projet éducatif.

Les personnels des établissements doivent pouvoir y accomplir leurs tâches dans des conditions satisfaisantes **de sécurité, d'hygiène et de confort**, en portant aux enfants une attention constante et en organisant de manière adaptée à leurs besoins les repas, le sommeil, le repos, **les soins corporels** et les activités de jeu et d'éveil. (Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 - Service d'accueil 2000: §3)

Ähnlich lautet auch der zwar nicht rechtlich bindende, aber dennoch entsprechende Leitwirkung entfaltende Text der *Charte qualité des établissements d'accueil collectif de la petite enfance à Strasbourg*:

Chacun doit garder à l'esprit que chaque enfant est un individu unique qui a son propre rythme d'apprentissage. Il doit être reconnu, **protégé**, accompagné avec attention et discernement dans le respect de son histoire et de sa vie familiale [eig. Fettdruck ; É.F.]. (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 5)

Hieulle-Behler (2015: 29) merkt daher mit Blick auf die frühkindliche Betreuung an:

Für die Einrichtungen im „Betreuungssektor“ gibt es kaum Vorgaben zur Bildung [...]. Bisher gibt es überwiegend nur **Vorgaben zum Schutz des Kindes**. Es soll auf seine Sicherheit, seine Gesundheit, seine altersentsprechende Entwicklung und sein Wohlbefinden geachtet werden [Fettdruck i.Orig. entfernt; eig. Fettdruck; É.F.].“

Dies entspricht in etwa der kurzen Zusammenfassung der Rechte des Kindes, die auf der Webseite <https://www.familienrecht.net/kinderrechte/> als Synopse des Bundeskinderschutzgesetzes publiziert werden. So heißt es dort:

Sie [scil.: die Kinder] haben also unter anderem einen gesetzlichen Anspruch auf Bildung, **angemessene Lebensbedingungen und den Schutz vor Gewaltanwendung, Misshandlung und Verwahrlosung**. Im Stress des Alltags geraten die besonderen **Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen** nicht selten in Vergessenheit. Dabei besagen die Kinderrechte, dass das **Kindeswohl grundsätzlich Vorrang** hat⁴¹² [eig. Fettdruck; É.F.],

und es wird darauf hingewiesen, dass

[d]ie Gesetze in Deutschland [...] grundsätzlich für alle Bürger – also sowohl für Kinder als auch für Erwachsene – [gelten] und [...] dementsprechend zu befolgen bzw. zu beachten [sind]. Trotz dieser Gleichstellung vor dem Gesetz **brauchen Kinder allerdings einen besonderen Schutz**.

So sind Kinder zum Beispiel in Bezug auf die **Versorgung von Erwachsenen** abhängig und ihnen im Hinblick auf **körperliche Stärke** sowie **intellektuelle Reife** unterlegen. Aufgrund dieser Unterschiede sollen die Kinderrechte die Anliegen all jener stärken, die das **achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet** haben [eig. Fettdruck; É.F.].

Neben den Überlebens- und Entwicklungsrechten wird dabei vor allem auch den Schutzrechten, wie dem Schutz vor allen Formen von Gewalt (Artikel 19) und dem Schutz vor sexuellem Missbrauch (Art. 34) eine zentrale Stellung eingeräumt. Die Beteiligungsrechte schließlich „sollen die **aktive Teilnahme am Alltag** gewährleisten und sichern unter anderem die **freie Meinungsäußerung und -bildung**. Die Kinderrechte geben damit Mädchen und Jungen eine Stimme, welche die Erwachsenen ernst nehmen müssen (Art. 12) [Fettdruck i.Orig.]“. Weiterführende Diskussionen befassen sich sogar damit, „ob Kinderrechte im Grundgesetz zu verankern sind“. (Gloger-Tippelt 2010: 628)

Die Texte lehnen sich damit von deutscher Seite aus expliziter an die UN-Kinderrechtskonvention an und stellen das Kind stärker als handelnden, selbstbestimmten Akteur in den Fokus der Rechtslage, während das Kind im französischen Kontext vor allem als schutzbefohlenes und bildungsberechtigtes Mitglied der Gesellschaft thematisiert wird. Ob die Anwesenheit einer Forscherin im Alltag einer deutsch-französischen Krippe auf französischer oder deutscher Seite jedoch eine Gefährdung für den Schutz⁴¹³, die

⁴¹² Dass diese Maxime nicht auf der Ebene der Theorie bleibt, sondern durchaus auch in Frankreich Teil der tagtäglichen Praxis von Krippenpersonal ist, belegt folgende Beobachtung von Caporal-Ebersold (2018a: 250 f.). zu einer französisch-englischen Krippe in Strasbourg: „When the well-being of children is at stake, it is not uncommon for a declared language policy to no longer be meaningful.“

⁴¹³ Die zentrale Bedeutung des Schutzes des Kleinkindes lässt sich zurückverfolgen bis in die Anfänge der Kinderkrippen, die im 19. Jahrhundert zunächst als „Kinderbewahranstalten“, „Kleinkinderpflegeanstalten“ bzw. *salles d’asile* (Dreyer 2010: 31, 195) oder – für die Aller kleinsten – *crèches* (Dreyer 2010: 37) gegründet wurden, um die Kinder der Ärmsten, deren Eltern beide arbeiten mussten, als wichtige Ressource für den Staat vor einem frühen Kindstod durch Vernachlässigung, Unterernährung und mangelnde Hygiene zu schützen. Dabei darf jedoch nicht vergessen werden, dass zu Beginn die von den kirchlichen Trägern betriebene moralisierende Erziehung des Kleinkindes zum sittlichen Bürger und die Vorbereitung auf seinen Einsatz als Arbeitskraft noch wichtiger waren

Sicherheit⁴¹⁴, das affektive Wohl oder das Recht auf Selbstbestimmung und Privatsphäre des Kindes darstellt oder auch nur diese Aspekte potentiell beeinträchtigen kann, ist damit nicht entschieden. Es wird folglich von jeder Krippenleitung auf Grundlage der struktureigenen Vorgaben sowie des persönlichen Eindrucks von der Forscherin zu entscheiden sein, ob einem Beobachtungspraktikum zugestimmt wird oder nicht. Weitere Entscheidungsträger können daneben die ErzieherInnen sowie die Eltern der Kinder sein, die einem Zugang zu den Kindern grundsätzlich oder unter bestimmten Bedingungen zustimmen oder einen solchen eben auch ohne Angabe von Gründen ablehnen können. Ein entsprechend juristisch abgesicherter Praktikumsvertrag seitens der *Université de Strasbourg* liegt nicht vor, so dass die rechtlichen Rahmenbedingungen der Doktorandin von universitärer Seite aus keinen besonderen Schutz der minderjährigen Akteure im Feld vorsehen. Auch eine entsprechende Legitimierungsfunktion gegenüber den staatlichen oder privaten Betreibern der Kindertagesstätten wird damit seitens der *Université de Strasbourg* nicht übernommen. Dies ist eine suboptimale Ausgangslage, gilt doch mit Mangematin (1998: 4):

Le contrat, même incomplet, constitue une incitation pour les parties à se comporter conformément aux promesses faute de quoi l'auteur de la trahison s'expose aux menaces contenues dans le contrat, même si elles ne sont pas complètement explicitées.

Da Praktika im Rahmen einer Promotion nicht vorgesehen sind, ist der konkrete Schutz der kindlichen, aber auch der erwachsenen Akteure im Feld von der Forscherin alleine im Dialog mit den Partnerstrukturen auszuhandeln. Die Konformität zwischen dem natürlichen Geschlecht der Forscherin (weiblich) und der historisch gewachsenen Dominanz weiblicher Akteure im Bereich des *Accueil de la petite enfance* entfaltet in diesem Prozess eine moderierende, da einen Vertrauensvorschub fördernde Wirkung, da sich auch heute noch entgegen der politisch angestrebten Professionalisierung der Kleinkindbetreuung in den beteiligten Gesellschaften das Bild der *compétences féminines* als Kern der frühpädagogischen Kompetenzen hält (Mozère 1998). Betrachtet man hingegen die Anforderungen an die betreuenden Erwachsenen einer französischen Einrichtung

« Art. R. 180-18. - Les établissements et services veillent à s'assurer, compte tenu du nombre, de l'âge et des besoins des enfants qu'ils accueillent et de leur projet éducatif et social, le concours d'une équipe pluridisciplinaire **composée de professionnels qualifiés**, notamment dans les domaines psychologique, social, sanitaire, éducatif et culturel. (Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 - Service d'accueil 2000: §4)

(ibid.) als der medizinisch-sanitäre Aspekt, der erst nach der Laisierung ab 1870 zu dominieren begann (Bouve 2010: 2; vgl. Mozère 1998: 109 ff.).

⁴¹⁴ Zum Aspekt des zumutbaren Risikos im Rahmen des Lernprozesses eines Kindes vermerkt das Bulletin officiel hors série no. 3 du 19 juin 2008 zu den écoles maternelles: „il [scil. : l'enfant] apprend à agir **en toute sécurité** tout en acceptant de prendre **des risques mesurés** [eig. Fettdruck ; É.F.]“ und der Topos der „totale sécurité“ findet sich insgesamt zweimal im gesamten Dokument.

sowie die Tatsache, dass auf deutscher Seite die Einrichtung nachweisen können muss, dass die Betreuung der Kinder durch ausgebildete Fachkräfte erfolgt, will sie ihre Betreuungslizenz nicht verlieren (vgl. Gesetz zur Stärkung eines aktiven Schutzes von Kindern und Jugendlichen – Bundeskinderschutzgesetz BKiSCHG §45 (3)), so spricht die Rechtslage beider Staaten dafür, dass sowohl der Gesetzgeber als auch die Träger der entsprechenden Betreuungsstrukturen ein hohes Maß an Misstrauen gegenüber einer Person an den Tag legen, die nicht in die Berufs- oder Praktikumsprofile im Bereich der frühen Kindheit passt. Vor diesem Hintergrund ist das hier zu bearbeitende Feld durchaus als *terrain sensible* oder, vielleicht besser noch, als *terrain sensibilisé* einzustufen.

3.3.1.2 Vorüberlegungen zum individuellen Schutzraum

Kindertagesstätten oder Krippen sind als *terrain sensibilisé* Orte des Interagierens mit Kindern, die aufgrund der gesellschaftlichen Vorstellungen von der Kindheit als „Petite Bulle“ (<http://efdb.ch/creche-petite-bulle/>) (vgl. Kap. 2.4.2.2, S. 133) und der offiziellen Wächterfunktion der dort agierenden professionellen Akteure auch individuell als Schutzraum wahrgenommen werden⁴¹⁵. Die wichtigste Voraussetzung für eine verantwortungsvolle Forschung in diesem Feld, die das Vertrauen⁴¹⁶ der dort Handelnden verdient – „La confiance existe mais ne préexiste pas *a priori*. Elle se construit.“ (Mangematin 1998: 1)–, ist damit das für die *terrains sensible stricto sensu* geforderte „parler vrai“ (Agier 1997: 24). Eine verdeckte Forschung oder auch nur eine partielle Täuschung der Beteiligten über die wahren Forschungsinhalte oder -ziele verbietet sich damit grundsätzlich. Daneben gilt es zu bedenken, dass das Terrain von staatlichen oder privaten Gatekeepern bewacht sein kann, weshalb ein Zugang unter Umständen über die entsprechenden offiziellen Institutionen auszuhandeln sein wird (Bouillon et al. 2005: 23). Hier ist ein vorbereitender privater Zugang zu professionellen Akteuren aus dem Feld hilfreich, um die landestypischen Erwartungen oder *démarches administratives* rechtzeitig kennenzulernen und einplanen zu können. Ergänzend hierzu ist jedoch wiederum auch das forschende Subjekt selbst zu thematisieren sowie die Frage, welche ethische Selbstbeschränkung sich die Forscherin auferlegen möchte.

⁴¹⁵ Vgl. das deutsche Konzept der (frühen) Kindheit als Zustand (*état*) als „espace à préserver des soucis de l'âge adulte“ (Breugnot 2018a: 166). Zum Kind als „[représentant d']un stade originel où tous les possibles s'ouvraient“ (Chombart de Lauwe 1979: 12) und die daraus resultierende *mythification*, die auch in der französischen Gesellschaft ab 1850 bis heute beobachtet werden kann, vgl. Chombart de Lauwe (1979: 13). Barz/Liebenwein (2010: 926) ordnen in Deutschland die Auffassung von Kindern als „erziehungs- und schutzbedürftig, als Boten einer Welt jenseits von Kosten-Nutzen-Dimensionen“ speziell dem Sinusmilieu der Etablierten, d.h. dem statusbewussten Establishment, aber auch dem alten deutschen Bildungsbürgertum zu (2010: 928). Doch auch für die Postmateriellen (aufgeklärten Post-68er) (2010: 927) und die Mainstream-Milieus (2010: 930) steht die „behütende Zuwendung“ im Mittelpunkt der Erziehung des Kindes.

⁴¹⁶ Zur besonderen Rolle des Vertrauens als „lubrifiant du système qui s'accompagne d'autres mécanismes qui permettent à celui qui accorde sa confiance de se prémunir contre les risques d'opportunisme“ vgl. Mangematin (1998: 3).

Unter Berücksichtigung der Vulnerabilität des Kleinkindes und speziell noch des Säuglings, der sich einem ungewollten Kontakt oder einer als unangenehm empfundenen Gegenwart noch nicht aktiv entziehen kann⁴¹⁷, liegt die Verantwortung für die verträgliche Distanzgestaltung allein in der Hand der Forscherin. Die Begleitung der ErzieherInnen und Kinder einer deutsch-französischen Kindertagesstätte sollte sich damit idealerweise so gestalten, dass sie auch für die daran teilnehmenden Kinder in Ordnung ist, weshalb auch die Legitimierung seitens der kindlichen Akteure entsprechend ernst zu nehmen ist⁴¹⁸. Auch das kindliche Recht auf Selbstbestimmung, das Recht am eigenen Bild und das Recht auf eine eigene Privatsphäre spielen in diesem Kontext eine entscheidende Rolle. So sehr daher beispielsweise die Frage nach der verbalen und nonverbalen Gestaltung der Körperpflege- und Hygieneroutinen aus kultur- und sprachwissenschaftlicher Sicht interessant wäre, so müssen die entsprechenden architektonischen und emotionalen Räume doch den *espaces affectifs* nach Boscaini (2002: 68) zugerechnet werden. Es handelt sich damit aus entwicklungspsychologischer Sicht um einen „lieu des soins maternels où les expériences sont vécues d’une manière tonico-émotionnelle et régressive dans la contenance et la réassurance“, für die die Forderung des Psychologen nach einer emotional sichernden, warmherzigen Qualität des Umgangs mit dem Kind in besonderem Maße gilt (2002: 68). Die Forscherin entscheidet sich daher bewusst dafür, in allen teilnehmenden Strukturen den Wickel- und Toilettenraum von der Beobachtung auszuschließen. Dort haben im Sinne des Kindeswohls nur die erwachsenen Personen Zutritt, denen die Rolle als Eltern (in einer Elternkrippe) oder als institutionell dafür vorgesehene Pflegefachkräfte die Autorisierung verleiht, sich professionell um die entsprechend intimen Körperregionen zu kümmern. Die Forscherin nimmt damit eine aktive Selbstbeschränkung vor, die ihr im Sinne des Kindeswohls jenseits der Vorgaben der kooperierenden Strukturen angemessen erscheint, gleichzeitig jedoch dem Aufbau von Vertrauen gegenüber den Fachkräften zuträglich ist.

Dasselbe gilt für die Frage nach der Möglichkeit, Erlebtes bildlich festzuhalten, sei dies nun in Form von Fotos oder in Form von Videos. Videoskopien gehören seit einigen Jahren zu den Standardinstrumenten qualitativer und quantitativer Forschung im Bereich der Frühpädagogik und können dort durch die Iterierbarkeit der Analyse (*intra-researcher reliability*), den Einbezug

⁴¹⁷ Ablehnung hervorrufende oder bestrafende Stimuli sorgen zwar bereits beim Neugeborenen für einen Fluchtreflex (Pomerleau/Malcuit 1983: 50), aber die Situation des Windelwechselns, in der selbst das krabbelnde Kind durch die Unterbringung auf einer erhöhten Ablage nicht dazu in der Lage ist, sich alleine von einem aversiven Reiz zu entfernen, sorgt hier für eine besondere Situation des Ausgeliefertseins, die nicht zu Forschungszwecken ausgenutzt werden soll. Zudem sind Säugling und Kleinkind noch nicht in der Lage, durch psychologische anstelle von motorischen Reaktionen „sich vor dem bewussten Verspüren von allzu schmerzlichen Gefühlen der Kleinheit, Hilflosigkeit oder Unterlegenheit zu schützen (Datler & Stephenson 1999, S. 101 ff.)“ (Datler/Wininger 2014: 365). (Datler/Stephenson o. J.: 101 ff.)

⁴¹⁸ „Kinder als Forschungsobjekte [...] anzuerkennen, bedeutet zunächst, dass die Methoden an die Beteiligungsmöglichkeiten des Kindes angepasst werden, wenn nicht weiter die betreuenden Erwachsenen über die Kinder Auskunft geben sollen“ (Schulz 2018: 25). Vgl. auch Nentwig-Gesemann/Großmaß (2017) und Mey (2013).

mehrerer Kodierer (*inter-researcher reliability*), die Robustheit der Daten (Seifert 2016: 153 f.) sowie die Kopräsenz des Gleichzeitigen wertvolle (ergänzende) Aufschlüsse liefern (Schulz 2018: 33). Wissenschaftler wie Aguado (2010: 824) fordern daher speziell für die interaktionistisch-soziokulturell geprägte Kindheitsforschung verstärkt den Einsatz von Videographie, erlaubt doch gerade das filmische Medium die Rekonstruktion der nonverbalen Elemente kommunikativer Interaktion (Seifert 2016: 153)⁴¹⁹. Dennoch gilt auch hier:

“The use of such technology must be negotiated with program staff and participants, but the creative and judicious use of technology can greatly increase the quality of field observations and the utility of the observational record to others. [...] [Yet,] [h]ere’s the caveat: Visual technology can add an important dimension to fieldwork if the observer knows how to use such technology and uses it well – for there is much to learn beyond how to point the camera or turn on the video recorder, especially about integrating and analysing visual data within larger fieldwork context. [...] Whether using technology is more intrusive than taking notes by hand will depend on the setting, the people being observed, and the inquirer’s approach. (Patton 2015: 391)

Auch wenn die methodischen Vorzüge und Nachteile im Rahmen der Beschreibung des konkreten Forschungsdesigns in Kapitel 3 noch einmal im Detail abzuwägen sind, kann doch schon an dieser Stelle aus forschungsethischer Sicht festgehalten werden, dass für das Feld der deutsch-französischen frühkindlichen Betreuung am Oberrhein jede Form der bildlichen Dokumentation die Anonymität der im Feld Handelnden zerstört⁴²⁰ und damit Videoaufnahmen potentiell nicht dem Kriterium der *nonmaleficence* (Heinrichs 2017), also der Forderung nach Nichtschädlichkeit von Forschung gerecht wird. Da die Registrierung von Videos oder Fotos zudem die kindlichen Akteure im Falle eines Datenraubs trotz aller Schutzmaßnahmen dem Risiko aussetzt, über das Internet als Massenverbreitungsmedium Opfer pädophiler “Zweitnutzer” zu werden, liegt hier eine Gefährdung vor, die die Forscherin, selbst Mutter einer Tochter im Kindergartenalter, eingedenk des Prinzips der Nicht-Schädigung der Betroffenen (Hopf 2016: 199) nicht eingehen will. Hier auf die Annehmlichkeiten einer Videoanalyse zu verzichten und sich allein auf die mühsame Dokumentation per Forschertagebuch, manuellen Skizzen und Strichlisten zu verlassen, ist damit ein Opfer, das die Forscherin bewusst für die Akteure im Feld erbringt.

⁴¹⁹ „Daher können Videoaufnahmen gerade von Situationen, in denen das nicht-verbale dominiert, analytisch äußerst ertragreich sein. Sie halten die stumme Seite des Körperlichen fest und ermöglichen durch die Wiederholung des Films feinanalytisch zu arbeiten“ (Schulz 2018: 33).

⁴²⁰ So ist das Recht am eigenen Bild (*Droit de protéger son image*) ein Schutzrecht, das auch und gerade für Kinder gilt und dementsprechend nicht nur in der europäischen Menschenrechtscharta (Art. 8) und im französischen Code Civil (Art. 9) sowie dem Code Pénal (Art. 226-1 et 226-8) aufgenommen wurde, sondern auch in Deutschland unter die Datenschutzgrundverordnung (Art. 85) und das Kunsturhebergesetz (KUG, Art. 22, 23) fällt. Der darin geregelte Schutz hat auch noch 10 Jahre nach Tod der abgebildeten Person Gültigkeit. Ist überdies das Gesicht des Kindes zu sehen, handelt es sich um personenbezogene biometrische Daten, die besonderem Schutz unterliegen (Art. 4 Nr. 14 DSGVO (vgl. die loi du 29 juillet 1881 sur la liberté de la presse (art. 35)). Hier eine leichtfertige Entscheidung zu treffen oder die Eltern treffen zu lassen, ist auch im Dienste der Forschung nicht zu rechtfertigen.

3.3.2 Legitimierung *a priori*: Der Zugang zum Feld

Le savoir des ethnologues n'a pas de forme finie ni de frontières immuables [...]. Cette recherche informe, inactuelle, exige de chacun un programme personnel. (Agier 2004: 98)

Diese allgemeine Aussage zur Individualität von Feldforschung trifft in gleichem Maße auch für die Legitimierung *a priori* zu. Denn jedes Feld, so offen es auch wirken mag, hat seine Gatekeeper, also Akteure, die zum Feld gehören und dort eine offizielle oder inoffizielle Wächterfunktion übernehmen und damit den Zugang zum Feld regeln. Dabei kann es sich – wie in Frankreich – um das *Département de la Petite enfance* der *municipalité* handeln, oder – wie in Deutschland – um die neben der Stadt entscheidungsbefugten wirkenden kirchlichen oder privaten Träger frühkindlicher Betreuungszentren oder Kindertagesstätten mit entsprechender Krippengruppe. Dieser Unterschied – offizielle Administration mit Weitergabe der Verantwortlichkeiten an die lokalen Akteure und Freischaltung von Zugängen seitens einer Zentralstelle in Frankreich, dezentrale Verwaltung und eigene Handlungsstandards in Deutschland (vgl. Geiger-Jaillet 2007)⁴²¹ – bildet damit eine Grundkonstellation, die für den weiteren Verlauf der gesamten Untersuchung und speziell für die Legitimierungsmöglichkeiten im Feld maßgeblich ist.

Denn während mit Charmaz (2014: 197) zu fordern wäre, dass sich die Forscherin vor der Kontaktaufnahme zum Feld zunächst eine kohärente Sampling-Strategie zurechtlegt, die ihr bereits sachliche Gründe für das Interesse an einzelnen Strukturen an die Hand gibt, möchte der *Grounded Theory*-Ansatz bewusst auf eine solche Festlegung des Blickwinkels aus methodischen Gründen verzichten und stattdessen mit *snowball sampling* (Gentles et al. 2015: 1784) den Kreis der berücksichtigten Strukturen nach und nach erweitern. Beide Strategien lässt das binationale Feld der deutsch-französischen Krippen nicht in vollem Maße zu, was im Hinblick auf die Anpassung der Sampling-Strategie in Kapitel 3 noch eingehender zu diskutieren sein wird. An dieser Stelle interessiert zunächst nur die Frage, welche Reperkussionen ein zentral oder dezentral bewachtes Feld grundsätzlich auf die Legitimation der Forscherin vor Eintritt ins Feld hat.

Fall 1: Legitimierung im Fall öffentlich-nationaler oder regionaler Gatekeeper

Ein von öffentlicher Hand verwalteter Zugang zum Feld bedeutet, zunächst die entsprechenden offiziellen Verantwortlichen ausfindig zu machen und diese so zu kontaktieren, wie dies die entsprechenden Reglements vorsehen. Eine ebenfalls von

⁴²¹ „In **Germany**, the Federal Ministry for Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth is responsible at central level. However, core competences are in the hands of the *Länder*, which regulate ECEC within the framework set out by national legislation (for instance, the Social Code Book and the Child and Youth Act). In most *Länder*, the education department is in charge of ECEC. In some *Länder*, it is the social affairs department [Kursivierung und Fettdruck i.Orig.]“. (Eurydice 2019 - European Commission 2019: 36)

institutioneller Seite gemittelte Kontaktaufnahme (Universität, Fakultät, *École doctorale*, Forschungseinheit) oder Bescheinigungen, die eine entsprechende institutionelle Einbindung und Verantwortungsübernahme für das Forschungsprojekt signalisieren, sind bei dieser Konstellation grundsätzlich von Vorteil, denn sie sind Signal einer intersubjektiven, von konkreten zwischenmenschlichen Situationen und Vertrauenskonstruktionen bereits abstrahierten, objektiven und daher auf immer neue Konstellationen anwendbaren institutionalisierten Vertrauensbasis (Zucker 1986: 63):

la plupart des contrats ont une forme standard, indépendante des caractéristiques des cocontractants ou de la réputation de l'individu ou de la firme engagée dans la transaction (Mangematin 1998: 8)

So wirken bei fehlender persönlicher Mediationskraft seitens der hierarchisch dem Doktoranden übergeordneten Gremien doch und gerade Praktikumsverträge, aber auch ein *avis favorable* seitens des Ethikrates als Türöffner für die Aushandlung einer wissenschaftlichen Begleitung, denn sie lassen die positive juristische Prüfung und Absicherung im Hintergrund des Nachwuchsforschers erkennen⁴²².

Kann hingegen auch auf diese offiziellen oder offiziösen Dokumente und den damit verbundenen *institutional trust* (Mangematin 1998: 6; vgl. Zucker 1986) nicht zurückgegriffen werden – wie dies die Forscherin selbst erleben musste –, kann Legitimierung nur über die sorgsame Ausgestaltung der Inhalts- und Beziehungsebene hergestellt werden:

Jeder Konflikt hat – wie menschliches Verhalten generell – eine *Sach-* und eine *Beziehungsebene*. Die Qualität einer Beziehung hängt wesentlich von der Fähigkeit der Personen ab, Konflikte zu verhandeln. Störungen auf der Beziehungsebene ergeben sich in der Regel also nicht aus einer Situation als solcher, sondern aus Unzulänglichkeiten im Umgang mit dieser. (Duve et al. 2011: 22)

Auf der Beziehungsebene ist zu berücksichtigen, dass weder eine *a priori* legitimierte *confiance institutionnelle* vorliegt noch genügend Zeit zur Verfügung steht, um eine *confiance relationnelle* aufzubauen (Mangematin 1998: 12). Diese wird erst bei der Legitimierung in situ im täglichen Kontakt mit den PraktikerInnen zum Tragen kommen können (s. Kapitel 3.3.3). Die zu leistende Beziehungsarbeit gegenüber den Vertretern der städtischen oder regionalen Autorität zeichnet sich damit durch das Charakteristikum der Einmaligkeit aus: Für die erste Kontaktaufnahme gibt es nur eine einzige Chance und diese entscheidet unwiederbringlich über die Konzession weiterer Aushandlungsmöglichkeiten oder eben das direkte Ende des

⁴²² Mangematin (1998: 4) beschreibt Verträge daher als einen der „mécanismes qui permettent [...] de se prémunir contre les risques d'opportunisme“, denn es gilt: „Le contrat, même incomplet, constitue une incitation pour les parties à se comporter conformément aux promesses faites de quoi l'auteur de la trahison s'expose aux menaces contenues dans le contrat, même si elles ne sont pas complètement explicitées“. Verträge basieren damit auf dem Prinzip des Rousseauschen *contrat social*, bei dem jeder einen Teil seiner Rechte und Freiheiten abgibt und zur Wahrung des dadurch entstehenden Gleichgewichts das persönliche Vertrauen in den Vertragspartner an einen Dritten (Staat, die Gerichte) abtritt und überträgt (Mangematin 1998: 10 ff.).

Projektes. Darüber hinaus ist die geforderte Kontaktaufnahme per E-Mail kritisch einzuschätzen, „[as] the normal ways of building rapport—through exchanges of personal emotional disclosures in a dynamic involving feedback and coordination of behavior—are inhibited in an e-mail interaction“ (Morris et al. 2002: 91)⁴²³. Angesichts dieser Störfaktoren auf der Beziehungsebene gewinnt die Inhaltsebene besondere Bedeutung für die Legitimierung *a priori*, weshalb sie hier zuerst behandelt werden soll.

Auf Ebene der auszuhandelnden Inhalte kann zunächst das Vorliegen der klassischen Bedingungen eines Konfliktes diagnostiziert werden: Die Forscherin verfolgt Interessen, die potentiell oder partiell von jenen der Gatekeeper abweichen (*divergence of interest*) (Pruitt 2001: 2531), und ihre Anfrage, die nicht in die täglichen Prozessabläufe der Verantwortlichen fällt, stellt eine Störung, also eine *annoyance* in der Terminologie von Pruitt (2001: 2531) dar. Damit diese Situation von Anfang an entschärft werden kann⁴²⁴, muss sich die Forscherin in Erinnerung rufen, dass beide Effekte primär aus der Knappheit der Ressource Zeit (*scarce resources*), den „differentiation producing disparate values“ (2001: 2531) sowie der Natur von Kommunikation als Problemlösung⁴²⁵ resultieren.

Eine zum Zweck der Autorisierung des eigenen Projektes verfasste E-Mail muss daher zwei notwendige Bedingungen erfüllen:

- 1) Sie muss so knapp und klar wie möglich verfasst sein, damit der Empfänger schon bei einer ersten oberflächlichen Lektüre über die Zielsetzung, die Methoden⁴²⁶, die ethischen Standards und die Verantwortlichen des Projektes informiert ist (Kriterium der Ressourcenknappheit)⁴²⁷.

⁴²³ “One way that media influence negotiations is by facilitating or inhibiting the communication of personal, emotional messages through verbal and nonverbal exchanges. This can be illustrated clearly in research on the synchrony of nonverbal emotional expressions, which is an antecedent of dyadic and group rapport (Tickle-Degnen & Rosenthal, 1987) and is independent of the verbal dynamics, such as mutual self-disclosure, that also work to create rapport (Poole, Folger, & Hewes, 1987)” (Morris et al. 2002: 90). (1987) (Tickle-Degnen/Rosenthal o. J.: 11)

⁴²⁴ Definiert man mit Glasl (2007: 17) den Konflikt als eine „Interaktion zwischen Aktoren [...], wobei wenigstens ein Akteur eine Differenz bzw. Unvereinbarkeiten im Wahrnehmen und im Denken bzw. Vorstellen und im Fühlen und im Wollen mit dem anderen Akteur (den anderen Aktoren) in der Art erlebt, dass beim Verwirklichen dessen, was der Akteur denkt, fühlt oder will eine Beeinträchtigung durch einen anderen Akteur (die anderen Aktoren) erfolge“, so wird deutlich, dass die subjektive Wahrnehmung ausschlaggebend dafür ist, ob aus einer Meinungsverschiedenheit ein Konflikt wird oder nicht. „Ein Konflikt entsteht erst, wenn zumindest ein Betroffener eine Uneinigkeit *als Beeinträchtigung erlebt*, also den Eindruck hat, durch eine Unvereinbarkeit von Gefühlen, Erwartungen oder Vorstellungen beeinträchtigt zu werden [Hervorhebung i. Orig.]“ (Duve et al. 2011: 26).

⁴²⁵ „In jedem Handlungs- und Kommunikationsprozeß wird ein Ziel vorweggenommen und gesetzt. Um zu einem in der Kommunikationssituation gesetzten Ziel zu gelangen, müssen notwendigerweise drei Schritte vollzogen werden: die gegenseitige Verständigung zwischen den Partnern, die Konsensbildung und die Problemlösung in der übergeordneten Sozialhandlung.“ (Kim 1992: 15) Zur Wichtigkeit des Dialogs als Entdeckung und Aushandlung abweichender Ideen, Positionen und Absichten im Sinne Bakhtins (1970: 84) vgl. Bender (1998: 193): „Ce que nous partageons n'est pas aussi intéressant que ce que nous ne partageons pas“.

⁴²⁶ Unklarheit über den Gang der Forschung kann Auslöser eines Strategiekonfliktes sein. Diese Konfliktart ist besonders überflüssig und vermeidbar, herrscht hier doch grundsätzliche Einigkeit über die Ziele, während allein der Weg dorthin zu Auseinandersetzungen führt (Duve et al. 2011: 19).

⁴²⁷ Agier (2004: 44 f.) benutzt beispielsweise zu diesem Zweck „une sorte de « contrat » dans lequel nous listâmes les thèmes de l'enquête et les matériaux que je souhaite recueillir“.

- 2) Sie muss nicht nur die konvergierenden Interessen und Werte (*values*) ausfindig machen und in den Vordergrund stellen, sondern auch und vor allem die bestehenden Divergenzen ehrlich offenlegen und überzeugend erklären, wie „Schädigungen derer, die in Untersuchungen einbezogen werden“ (Hopf 2016: 195) vermieden bzw. das Risiko einer solchen auf ein Minimum reduziert werden kann (Prinzip der Nicht-Schädigung) (Hopf 2016: 199).

Förderlich wirkt sich an dieser Stelle aus, dass das Projekt von der Forscherin alleine durchgeführt wird, denn es gilt im Allgemeinen: „Groups are less trusted than individuals“ (Pruitt 2001: 2531). Auch die Tatsache, dass die Kombination aus einer starken Sorge um die eigenen Interessen (*high self-concern*) und einer starken Sorge um die Interessen des anderen (*high other-concern*) nicht nur bei der Forscherin selbst vorliegt, sondern auch den Vertretern der öffentlichen Hand im Bereich der Betreuung des Kleinkindes eignen sollte, ist an dieser Stelle positiv zu bewerten, befördert diese doch gerade die „strong cooperative orientation, which encourages problem solving“ (Pruitt 2001: 2532). Bietet die Forscherin darüber hinaus direkt und von sich aus „*unilateral conciliatory initiatives that encourage the other to become more trusting* [Kursivierung i.Orig.]“, so kann auch eine *one-shot-opportunity* erfolgreich genutzt werden. Wichtig hierbei sind jedoch wieder die Prinzipien der Offenheit und Ehrlichkeit: „Such initiatives are especially effective when they are noticeable and unexpected, are fully explained, and cannot be construed as a trick or sign of weakness“ (Rubin et al. 1994). Jede Form der Täuschung, des Verschweigens oder der Verharmlosung verbietet sich damit nicht nur aus ethischer Sicht (Hopf 2016: 197)⁴²⁸, sondern auch vor dem Hintergrund einer erfolgreichen Aushandlung eines Zugangs zum Feld. Den Typus des *shallow cover* (Fine/Sandstrom 1988: 19 f.), bei dem eine möglichst vage Forschungserlaubnis ausgehandelt wird, um ohne weitere Legitimierungsnotwendigkeit den Fokus der Studie im weiteren Verlauf modifizieren bzw. präzisieren zu können, verwirft die Forscherin folglich ebenfalls.

p. 45 : « Sa principale qualité [scil. : celle du contrat] avait été d'ouvrir la voie à une relation sociale habituelle dans l'enquête ethnographique, faite de sympathies, de collaborations, de discussions et de présence aux activités du groupe, alors que le contexte semblait *a priori* hostile. »

⁴²⁸ Muss auch mit El Miri/Masson (2009: 6 f.) darauf hingewiesen werden, dass die offizielle Gesetzgebung ebenso wie diverse *Codes d'éthique* oder *Chartes déontologiques* die Möglichkeit eines *covert research*, also einer verdeckten Forschung ohne *consentement éclairé* einräumen, so sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass das grundsätzliche Dilemma der 'bedingten Forschertäuschung', das sich aus dem notwendigen Rückzug aus den interindividuellen, auch affektiv geprägten Beziehungen vor Ort ergibt, bereits genügt, um für einen drastischen Vertrauenseinbruch zu sorgen:

Or, si l'empathie est au cœur de la relation d'enquête, l'écriture est une mise à distance de l'Autre. La froideur de l'analyse contraste avec la chaleur des échanges et des moments partagés et leur dissemblance recèle une forme de brutalité. Même si l'ethnologue refuse de se faire le relais des idéologies locales et s'efforce d'instaurer un "rapport contractuel dans lequel le métier de 'chercheur' est identifié et reconnu" (Agier, 1997b, p. 76), il lui est souvent difficile d'éviter que les enquêtés ne se sentent abusés par ce qu'il décrit et dévoile et, dans de nombreux cas, qu'ils lui ferment *in fine* l'accès au terrain" (Bouillon 2005: 91).

Zu dieser Problematik vgl. auch Hopf (2016: 198) und Gans (1982: 59).

Praktische Umsetzung

Für die vorliegende Arbeit können als konvergierende Interessen und Werte die Sorge um das Wohl des Kleinkindes, der Wunsch nach einer Verbesserung der Betreuungsqualität und die Förderung der deutsch-französischen Beziehungen bzw. Freundschaft ins Feld geführt werden. Abweichungen entstehen hingegen dort, wo die Beobachtungen im Feld zu einem kritischen Feedback an die Strukturen sowie die öffentlichen Vertreter führen können bzw. eine Schädigung des Rufes befürchtet wird⁴²⁹. Hier eine enge Kooperation mit den Akteuren im Feld (Erzieherinnen, Leitung der Strukturen) sowie mit den Vertretern der öffentlichen Autorität in Aussicht zu stellen und die *ownership* der Daten seitens der Beteiligten (Flewitt 2005: 9)⁴³⁰ durch die Form des *ongoing consent* (Flewitt 2005: 1) zu garantieren, ist eine solche unerwartete *unilateral conciliatory initiative*, die „die Erwartungen, Vorstellungen und Gefühle der Akteure“ positiv beeinflussen kann (Duve et al. 2011: 15), damit einer Entstehung von Sach-⁴³¹ oder Werte- und Grundsatzkonflikten^{432 433} (Duve et al. 2011: 16) von vornherein kein Vorschub geleistet wird. Auch der freiwillige Verzicht auf bildliche Dokumentation fällt in diese Rubrik, da er nicht nur Auskunft über das zu erwartende Verhalten (*comportement*) der Forscherin gibt, sondern auch Rückschlüsse auf ihre ethische Haltung (*attitude*) erlaubt – also jene zwei Komponenten, auf denen die Ethik und damit die Legitimierung eines Forschers grundlegend aufbaut (Martineau 2007: 74)⁴³⁴.

Auf Beziehungsebene hilft ein Blick in die interkulturelle Mediation, um die Kontaktaufnahme bestmöglich vorzubereiten. So soll diese ebenso wie die daraus resultierende Kommunikation in Anlehnung an Aden (2012: 276)⁴³⁵ sowie die *philosophie de l'entre* von Kimura Bin (2000) (vgl. das japanische Ideogramm *aïda*) von Anfang an als Dynamik zwischen zwei Individuen verstanden werden, bei der es um die Schaffung eines gemeinsamen Bedeutungsraumes oder -netzes, um eine *passerelle* zwischen zwei Positionen (Cohen-Emerique 2004: 36) geht. Damit dies im Sinn einer Konsensbildung⁴³⁶ geschehen kann, ist der

⁴²⁹ Zur *réputation* als „garde-fou de la confiance“ vgl. Mangematin (1998: 4).

⁴³⁰ Vgl. Gola & Schomerus (1997: 113) zum Recht „des informationellen Selbstbestimmungsrechts des Betroffenen“.

⁴³¹ Sachkonflikte sind Zielkonflikte, in denen die Erwartungen des anderen nicht erfüllt werden (Duve et al. 2011: 16 f.). Sie entstehen häufig unter Zeitdruck, wenn durch Informationsdefizite und eine reduzierte Kommunikation Missverständnisse entstehen (Duve et al. 2011: 16 f.).

⁴³² Bei Werte- oder Grundsatzkonflikten nimmt eine der beteiligten Parteien eine Konzession als „Aufgabe ihres eigenen Ideals oder ihrer Wertüberzeugung“ wahr, was zu einer besonders hohen Konfliktbereitschaft führt.

⁴³³ Generell ist jedoch mit Duve et al. (2011: 355 Endnote 12) darauf hinzuweisen, dass es bislang „noch keine allgemein anerkannte Typologie der Konfliktarten, sondern nur eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze“ gibt.

⁴³⁴ Vgl. Martineau (2007: 74): „[L]’éthique aborde la question des conduites du chercheur tant dans ses comportements que dans ses attitudes (Connolly, 2003). Ce vaste domaine peut porter tant sur le refus de mener des recherches qui auraient comme conséquence de mettre la vie de la population en danger que sur le souci de ne pas falsifier les résultats obtenus“.

⁴³⁵ Aden (2012: 276) erläutert hier mit Blick auf die Mediation: „C’est l’espace-entre qui fonde la possibilité d’une communication. Ainsi en va-t-il de la médiation, elle est acte : être médiateur ne signifie pas transmettre mais bien créer de nouveaux réseaux de sens. La médiation est un espace qui fonde la possibilité d’une interaction, offre des affordances que chacun peut potentialiser de façon plus ou moins efficace.“

⁴³⁶ Besonders wichtig erscheint der Autorin dieser Arbeit an dieser Stelle die Differenzierung zwischen dem Kompromiss als *lose-lose*-Konstellation, bei der beide Parteien als negativ bewertete Zugeständnisse machen müssen, und dem Konsens als *win-win*-Lösung, bei der die Akteure „das Ergebnis ohne verdeckten oder offenen

Respekt gegenüber der öffentlichen Hand, der Autorität der Verantwortlichen sowie eine explizite Anerkennung der Sinnhaftigkeit des administrativen Prozederes zentral, denn er legt zugleich Zeugnis davon ab, dass das forschende Subjekt dazu bereit sein wird, jegliche Form von Auflagen zum Wohle des Kindes anzuerkennen und einzuhalten. Die *valorisation* der Wächtertätigkeit und eine entsprechend an den landestypischen⁴³⁷ Gepflogenheiten ausgerichtete Höflichkeit bei der Kontaktaufnahme, die von Anfang an über die richtigen Kanäle stattfinden muss, bildeten damit im Fall der vorliegenden Untersuchung die einzigen Begleiter, die im Sinne einer präventiven Mediation⁴³⁸ Ressentiments gegenüber einem Zugang zum Feld ab- und ein erstes Vertrauen, einen *rapport d'égalité* aufbauen konnten (Cohen-Emerique 2004: 43). Dass dies im Sinne einer interkulturellen Kompetenz bedeutet, auch Routinen und Zeremonien anzuerkennen und ohne innere Zurückhaltung zu leben⁴³⁹, die aus Sicht einer effizienten Prozessorganisation überflüssig bis schikanös erscheinen mögen, erklärt sich hierbei von selbst. Einen solchen Wechsel zwischen französischen und deutschen Interaktionsnormen⁴⁴⁰ deshalb jedoch als selbstverständlich und einfach zu bewerten und speziell vor dem Hintergrund einer Grenzregion auf Interkomprehension als Selbstläufer zu setzen, wäre jedoch vollkommen verfehlt. Eine Nachbarschaft und damit die Illusion, den anderen zu kennen, sorgt nämlich – wie Breugnot betont (2018a: 161 f.; 164) – häufig für größere Kommunikationshindernisse und Missverständnisse als dies im Falle einer sichtbaren Fremdheit, einer exotischen Alterität zu beobachten ist (Morin 2014: 137).

Praktische Umsetzung

In der Praxis haben diese Vorüberlegungen dazu geführt, dass die Forscherin sich zunächst auf Anraten ihrer *Directrices de thèse* mit dem Terrain auf französischer Seite näher vertraut gemacht hat, indem sie Veranstaltungen lokaler Verbände wie *Le Furet* oder *Le Vaisseau* frequentierte und die von den Professorinnen Christine Hélot/Andrea Young in Kooperation mit *Le Furet* organisierten *Vendredis du plurilinguisme* regelmäßig besuchte. Dies sowie der Austausch mit französischen *chercheurs* aus dem Bereich der Forschung zu den *écoles maternelles* und *primaires* auf den besuchten Kolloquien haben

inhaltlichen Widerspruch vollständig mit[tragen], weil es ihren jeweiligen Interessen so weit wie möglich gerecht wird“ (Duve et al. 2011: 41). Mediation strebt daher immer – wie Kommunikation per se – die Konsensbildung an.

⁴³⁷ Jones/Bodtker (2001: 225) betonen daher die Tatsache, „[that] conflict may result from using your cultural display rules appropriately, but having them offend someone from a different culture“. Aden (2012: 268) verweist im selben Kontext darauf, [que même] le CECR[...] prône le droit à la différence et au respect de toutes les langues et cultures (CECR : 10), et donne priorité à l'efficience de l'action sociale sur l'accumulation des connaissances“

⁴³⁸ Zum Einsatz von Mediation “to promote goals of efficiency, fairness, clarity, and legitimacy“ vgl. Menkel-Meadow (2001: 9511).

⁴³⁹ Vgl. Patton (2015, S. 227): „Cultural competence is a stance taken toward culture, not a discrete status or a simple mastery of a particular knowledge and skills. A culturally competent evaluator is prepared to engage with diverse segments of communities to include cultural and contextual dimensions important to the evaluation. Culturally competent evaluators respect the cultures represented in the evaluation.“

⁴⁴⁰ Diesen Aspekt von Kultur als permanenter (Re-)Konstruktion von Alter und Ego durch Interaktion, als „actualisation de la culture par les personnes en interrelations“ (Lemoine-Bresson/Trémion 2017: 82), betonen auch Lemoine-Bresson/Trémion (2017: 82), wenn sie anmerken: „Dans cette définition, la culture se comprend comme un processus dynamique et mouvant, et l'individu comme un être évolutif en fonction de ses expériences et de ses rencontres.“

es der Forscherin ermöglicht, die zentralistische Organisation und die Notwendigkeit einer institutionellen Legitimierung besser zu verstehen, um so die richtigen Ansprechpartner im Bereich der *Petite enfance* zu identifizieren.

So hat die Doktorandin zunächst den *Chef de Service Famille et petite enfance*, Mr Gabriel Willinger ausfindig gemacht und kontaktiert. Von diesem wurde sie daraufhin top-down, jedoch nun mit entsprechend höchster Genehmigung an die nächste Ebene zu Mme Sylvie Dieckhoff, der *Coordinatrice petite enfance (Ville et Eurométropole de Strasbourg, Direction de l'Enfance et de l'éducation, Service famille et petite enfance)* weitergeleitet. Diese hat wiederum die nächste Sitzung mit den LeiterInnen der angefragten Strukturen dafür genutzt, um gemeinsam mit diesen Akteuren in Abstimmung auf die Betreuungslage in den einzelnen *Centres d'accueil* jene Zentren zu bestimmen, an die sich die Forscherin nunmehr mit amtlicher Autorisierung wenden durfte. Durch diese Vorselektion war zwar die für ein Sampling zur Verfügung stehenden Strukturen auf französischer Seite einmal mehr auf der Grundlage von Kriterien reduziert worden, die von der Forscherin weder beeinflusst noch nachvollzogen werden konnten, die Vorab-Klärung des gemeinsamen Interesses an einer Durchführung des beschriebenen Forschungsprojektes sorgte jedoch dafür, dass alle daraufhin kontaktierten Strukturen direkt ihre Bereitschaft zur Kooperation signalisierten.

Fall 2: Legitimierung im Fall privater und kirchlicher Gatekeeper

Auf deutscher Seite liegt eine dezentrale Verwaltung der Kindertagesstätten vor und auch wenn es sich bei den meisten deutsch-französischen Kindertagesstätten mit Betreuung für Unter-Dreijährige um städtische Einrichtungen handelt, so kümmern sich die Verantwortlichen – mit Ausnahme der Stadt Kehl, wo die entsprechenden Vertreter der Stadt durch die enge Kooperation mit Strasbourg eine stärkere Koordinationsfunktion übernehmen – nicht um die Vergabe oder Autorisierung von Praktikumsplätzen. Hier obliegt es damit der Forscherin, sich gegenüber den LeiterInnen der Strukturen als transparentes und vertrauenswürdigen Individuum mit ethischen Grundsätzen und einer stringenten Datenschutzstrategie auszuweisen, um auf diese Weise eine Legitimation zu erhalten. Die dadurch verstärkte Individualisierung und Personalisierung der Kontakte, die sich in dem Wunsch nach einem persönlichen Kennenlernen seitens der LeiterInnen widerspiegelt, führt einerseits dazu, dass bei jeder Struktur die Aushandlung einer Legitimierung bei null starten muss. Dadurch ist hier die aktive Aushandlung einer Legitimierung *per se* deutlich zeit- und energieaufwendiger⁴⁴¹. Andererseits können so die Prozesse zum Aufbau interpersoneller Vertrauensformen zum Einsatz kommen. Letztgenannte umfassen

⁴⁴¹ Zur konkreten Wirkweise der Aspekte Zeit und Arbeit, die in die Konstruktion von Vertrauen investiert werden – um hier die marktwirtschaftliche Metapher der Tauschwirtschaft zu bemühen – vermerkt Mangematin (1998: 7) : „La confiance est signalée par des symboles, [...] les individus peuvent investir dans la construction de signaux qui sont sources de la confiance (attitude coopérative lors du travail en commun, présentation des résultats en temps et en heures, absence de tricherie). On n'investit pas directement dans la confiance mais dans un ensemble de signes qui sont générateurs de confiance.“

- la confiance *intuitu personae* (characteristic based trust) qui est attachée à une personne en fonction de caractéristiques propres comme l'appartenance à une famille, une ethnie ou un groupe donné [ici, par exemple, la communauté scientifique/le monde universitaire] ;
- la confiance relationnelle, (process based trust) qui repose sur les échanges passés ou attendus en fonction de la réputation ou d'un don/contre don [Kursivierung i.Orig.]. (Mangematin 1998: 6)

Die ca. 30-minütigen Vorstellungsgespräche erlauben eine detailliertere Darlegung der Schutz- und Vorsorgemaßnahmen sowie einen dialogischen Abgleich der inhaltlichen Zielsetzungen, wodurch aufgrund des besseren Kennenlernens des Gegenübers im Gespräch sowohl *characteristic based trust* entstehen kann als auch ein erster *process based trust*. Eine persönliche Unterredung leistet damit immer einer beginnenden Beziehungs- und Inhaltsarbeit Vorschub und ermöglicht so den Beteiligten, entsprechenden Konflikten besser vorzubeugen.

Die Wichtigkeit des Einbezugs von Gefühlen als Informationsquellen in diesen Aushandlungsprozess betonen dabei auch Mediationsforscher wie Duve/Eidenmüller/Hacke (2011: 146), wenn sie darauf hinweisen, dass Verständigung erst durch Verständnis entsteht. Dabei liefert die Vier-Augen-Unterredung die notwendigen verbalen, paraverbalen⁴⁴² und nonverbalen Hinweise auf emotional belegte Themen, die Intensität der damit einhergehenden Emotionen, aber auch dazu, wie beispielsweise der Gerechtigkeits- oder Fairnessbegriff interpretiert wird (Duve et al. 2011: 140–142). Dies ist für die Frage der Machtbalance, aber auch des im Feld besonders relevant werdenden *Do ut des* bzw. *do ut facias* besonders zentral (s. Kapitel 3.3.3). Auch für ein sensibles Monitoring und Management der sich anbahnenden Beziehung bilden die sprechbegleitenden Signale wichtige Indikatoren. Dafür sorgen im längeren *face-to-face*-Kontakt vor allem die Spiegelneuronen⁴⁴³, die weiterführende Phänomene der sozialen Koordination wie *emotional contagion*⁴⁴⁴, den Einsatz von

⁴⁴² Zur Stimme bzw. den paraverbalen Merkmalen als direkten Indikatoren für Gefühle vgl. beispielsweise Abitbol (2005) oder Prat (2013: 29 f.).

⁴⁴³ Die im Motorcortex des menschlichen Gehirns lokalisierten Spiegelneuronen (Rizzolatti et al. 2014: 656, 661), die zuerst von Rizzolatti et al. bei Makaken entdeckt worden waren, erfahren beim Beobachter visueller oder auditiver Aktivitäten anderer Individuen eine analoge Aktivierung. Das bedeutet, dass der Beobachtende nicht nur die Spiegelneuronen derselben Hirnregionen aktiviert, die auch bei demjenigen aktiv sind, dessen sichtbare Tätigkeiten beobachtet werden, sondern auch beispielsweise das Hören eines Musikstücks aktiviert bei einem erfahrenen Spieler des entsprechenden Musikinstrumentes die Spiegelneuronen derselben Gehirnregionen, die beim aktiven Abspielen des Stückes involviert wären (Rizzolatti et al. 1996: 671). Dabei ist beachtenswert, dass nicht nur *cold actions*, also emotionsfreie Aktivitäten gespiegelt werden, sondern auch bei der Wahrnehmung der Gefühle einer anderen Person Spiegelneuronenaktivität in den bei der Emotionsverarbeitung aktiven Regionen der Insula und des cingulären Cortex gemessen werden kann (Rizzolatti et al. 1996: 671).

⁴⁴⁴ Für eine klare Abgrenzung der nicht intentionalen, unbewussten *emotional contagion* gegenüber der Empathie, die als übergeordnetes, komplexeres Phänomen auch bewusste Verarbeitungsprozesse der fremden Emotionen miteinschließt, kann mit Hatfield/Cacciopo/ Rapson (1994: 5) erstgenannte zunächst definiert werden als „[t]he tendency to automatically mimic and synchronize facial expression, vocalizations, postures, and movements with those of another person and, consequently, to converge emotionally“. Für *emotional contagion* lässt sich damit festhalten: „it is more focused on one's relatively unconscious emotional responses to the other“ (Jones/Bodtker 2001: 232). Für Empathie gilt demgegenüber mit Hatfield/Rapson/Le (2009: 19): „Most clinical and counseling psychologists, however, agree that true empathy requires three distinct skills: the ability to share the other person's feelings, the cognitive ability to intuit what another person is feeling, and a 'socially beneficial' intention to respond compassionately to that person's distress“ (Decety/Jackson 2004: 73). Damit gehört Empathie in den Bereich der *Theory of Mind*, d.h. der „capacity to represent mental states in others [Kursivierung i.Orig.]“ (Gallese 2001: 42).

Empathie⁴⁴⁵ sowie die verbale und non-verbale Synchronisierung⁴⁴⁶ der Interagierenden ermöglichen. Gerade die Signale des aktiven Zuhörens (Duve et al. 2011: 147 f.) wie die aufmerksame Körperhaltung und gelegentliches Kopfnicken, aber auch Nachfragen und Bitten um Erläuterung kommunizieren dabei dem anderen nicht unbedingt das Einverstanden-Sein, sehr wohl jedoch das deutlich wichtigere Verstehen-Wollen als Grundlage einer fairen Aushandlung (Duve et al. 2011: 147 f.). Diese Techniken gehören auch zur non-direktiven Gesprächsführung nach Carl Rogers (Raskin et al. 1998) und stellen in der (präventiven) Mediation erprobte Strategien dar.

Eine stärkere Betonung der humanistischen bzw. der kirchlichen Werte in Abhängigkeit vom Träger auf inhaltlicher Ebene stellt in diesem Zusammenhang eine geringe Zusatzbelastung dar, stimmen doch die zentralen Forderungen nach Schutz des Kleinkindes, Achtung der Menschenwürde und respektvollem Umgang mit dem Nächsten zugunsten eines gelingenden Zusammenlebens in beiden Bereichen überein.

3.3.3 Legitimierung *in situ*: *Do ut facias*: Das Verhalten im Feld

Einmal legitim im Feld, also in der Struktur der frühkindlichen Betreuung angekommen, beginnt der Legitimierungsprozess von Neuem, denn dort warten

myriad ethical decisions taken in response to issues as they emerge[...] in the field, including the negotiation of initial and ongoing consent, participant consultation during data analysis, issues of anonymity when re-presenting visual data in research write-ups and keeping participants of all ages informed about the possible outcomes and disseminations of the study (Flewitt 2005: 1).

Ein sorgsames und für die Bedürfnisse der Implizierten sensibles Monitoring verlangt dabei gerade die Frage des Ungleichgewichts der Macht zwischen einerseits den Beobachteten, die immer in Gefahr stehen, als Forschungs‘gegenstand’ reifiziert zu werden (Flewitt 2005: 3)⁴⁴⁷, und dem Beobachtenden, der sich anmaßt, in einer begrenzten Zeit die Regeln und Dynamiken eines Feldes zu verstehen und sich darüber zu erheben, um aus dieser inneren Distanz heraus relevante Aussagen darüber zu treffen (Alderson/Morrow 2004: 71). Dieses

⁴⁴⁵ „[M]any aspects of our felt capacity to entertain social relationships with other individuals, the ease with which we ‘mirror’ ourselves in the behaviour of others and recognize them as similar to us, they all have a common root: empathy” (Gallese 2001: 42). Zur Bedeutungsgeschichte des Konzeptes “Empathie” als englische Übersetzung der von Lipps (1903a) eingeführten Idee der “Einfühlung”, die bereits von diesem selbst als innere Nachahmung interpretiert für den Bereich der Intersubjektivität fruchtbar gemacht wurde (Lipps 1903b), vgl. Gallese (2001: 43 f.).

⁴⁴⁶ Es handelt sich also um die von Cosnier/Vaysse (1997: 9) *hétérosynchronie* benannte Abstimmung der eigenen Bewegungen und *affetcs phasiques* (1997: 13) auf die des sendenden Gegenübers.

⁴⁴⁷ Ramognino (2009: 60) plädiert daher beispielsweise für die „prise subjective de parole“ der *enquêtés* und unterstreicht, dass letztlich allein die Methode der Datenkonstruktion über die Frage der Machtusurpation seitens des Forschers entscheidet, wenn sie schreibt:

Les effets illocutoires sur les enquêtés de l'enquête sociologique, en effet, sont dépendants du statut épistémique que le sociologue réserve aux données recueillies ou élaborées. Si celles-ci sont réifiées et substantialisées, si elles ne sont pas renvoyées à la production d'un objet relationnel que les acteurs sociaux — conçus comme forces de maintien ou de transformation — investissent de fait, alors l'objectivation réalisée de ces données ne peut que faire «violence» aux acteurs sociaux, quelle que soit la posture adoptée, régulatrice, critique, acritique, militante, et l'intention émancipatrice voit son potentiel se réduire.(Ramognino 2009: 59)

Machtmanagement⁴⁴⁸ bereits in der Unterzeichnung von Einverständniserklärungen erfüllt zu sehen, wäre dabei jedoch ein Fehler. In Hinblick auf die Illusion, eine Einwilligungserklärung nach erfolgter Aufklärung (engl.: *informed consent*/frz.: *consentement éclairé*) käme einer freien Willenserklärung gleich, betont beispielsweise Ramognino (2009: 50) mit Blick auf das Aktionsfeld einer Institution:

Le « consentement éclairé » suppose une modalité contractuelle de l'interaction chercheur-acteur. Aux yeux de certains, cela convient peu à l'objet sociologique et la protection qu'il est censé assurer est, de l'avis de tous, loin d'être avérée : « la procédure de l'information consentie repose sur les principes de l'individualisme, chaque personne doit se prononcer seule sur son choix à être l'objet d'enquête. Dès lors, elle ignore les relations de pouvoir, de domination entre des collectifs au sein des institutions ».

Anstatt auf eine fertige oder verhältnismäßig schnell zu erlangende *confiance contractuelle*⁴⁴⁹ zurückgreifen zu können, muss sich daher der Feldforscher darum bemühen, eine *confiance relationnelle* als *process based trust* über die Zeit hinweg mühsam aufzubauen und zu pflegen bzw. vor Störungen und Missverständnissen⁴⁵⁰ zu schützen, denn es gilt: „[U]ne enquête n'est possible que parce que s'échangent marques d'intérêt et de respect mutuels, parce que se construisent liens d'amitié et de confiance“ (Bouillon 2005: 91).

Hierbei werden sowohl die scheinbar objektive empathiefreie Neutralität als auch die herablassend mitfühlende *condescendance étourdie* zu vermeiden sein, denn Letztgenannte führt zu einer „sensation de dépendance qui ne permet pas de progresser vers l'autonomie“ (Breugnot 2014: 104) – ein Status, der dem im Feld Agierenden jedoch zukommt –, während Erstgenannte einfach ihren Zweck verfehlt, lässt sich doch mit Patton (2015: 46) konstatieren:

An emphatic stance in interviewing seeks vicarious understanding without judgement (neutrality) by establishing rapport and showing openness, sensitivity, respect, awareness, and responsiveness; in data collection (observation and interviewing), it means being fully present: *mindful*.

Die entsprechende *mindfulness* oder *awareness*, kurzum das wertfreie, aufmerksame Bei-sich- und Bei-der-Sache/dem Implizierten-Sein erfordert eine permanente Autokontrolle des

⁴⁴⁸ Zur per se nicht zu vermeidenden Machtasymmetrie zwischen dem, der sich als Forscher und damit als Wissen Suchender und Wissen Besitzender versteht, und demjenigen, der an diesem Wissen nicht oder nicht in demselben Maße partizipiert, vermerkt Ramognino (Ramognino 2009: 58) : « On peut interroger cette sorte d'illusion des intellectuels en général à l'aune de leur «volonté de savoir» qui, d'un point de vue illocutoire tout au moins, reste une manifestation du pouvoir de ceux qui savent sur ceux qui ne savent pas. »

⁴⁴⁹ Die *confiance contractuelle* kann in Form eines *consentement éclairé* wirksam gemacht werden. Hierzu liefert der Ethikkodex der *American Sociological Association* (ASA) (1997: 22–23, 12.02) eine ausführliche Liste der Schritte und Maßnahmen, die es einzuhalten gilt. Da diese auch in den vom CER der Universität de Strasbourg zur Verfügung gestellten Modellen für Anschreiben und Formulare Berücksichtigung gefunden haben, sei an dieser Stelle nur auf die entsprechenden Dokumente in Anhang 1 (s. S. 812) und Anhang 2 (s. S. 816) verwiesen.

⁴⁵⁰ Zu den Schwierigkeiten, die der Forscher zu Beginn im Feld erleben kann, und die als *Entry Anxiety Syndrome* beschriebenen Rückwirkungen auf den Wissenschaftler selbst schreibt Patton (2015: 396): „The initial period of fieldwork can be frustrating and can give rise to self-doubt. The fieldworker may lie awake at night worrying about some mistake, some faux pas, made during the day. There may be times of feeling embarrassed, feeling foolish, questioning the whole purpose of the project, and even experiencing feelings of paranoia. The fact that one is trained in social science does not mean that one is immune to all the normal pains of learning in new situations.“

Forschenden und der Versuch, „[d']aller vers une forme plus horizontale [de relation entre chercheur et témoin], soit pour établir une complicité soit pour établir une véritable collaboration“ kann über das Relais einer kritischen Feedbackschleife sowie eine konsequente Beteiligung der Akteure im Feld erreicht werden⁴⁵¹, denn es gilt mit Christians (2011, S. 145):

What researchers consider innocent is perceived by participants as misleading or even betrayal. What appears neutral on paper is often conflictual in practice.

Eine konsequente “Demythifizierung” des Forschungsprozesses gegenüber den Beteiligten (Flewitt 2005: 1), also Transparenz, hat damit erste Priorität⁴⁵². Doch welche Rolle soll der Forschende darüber hinaus gegenüber den Implizierten im Feld einnehmen? Wie soll er sich positionieren? Oder, konkret: Wie soll eine Sprach- und Kulturwissenschaftlerin ihre Anwesenheit in einem Setting der Betreuung der frühen Kindheit rechtfertigen und welchen Sinn kann sie ihrer beobachtenden Begleitung geben? Und wie verträgt sich dieses Bild der “Rolle“ und der *mise en scène* mit der gerade erarbeiteten Maxime der Transparenz als Grundlage jeder *confiance relationnelle*? Diese Fragen gilt es für eine gelungene Arbeit im Feld vorab zu hinterfragen.

Rolle und Selbstinszenierung: mentale Führung oder Verführung?

All the world's a stage, And all the men and women merely players; They have their exits and their entrances, And one man in his time plays many parts. (*As you like it*, Acte II, Scène 2; Shakespeare)

Dieses Zitat aus Shakespeare, das selbst für den gewöhnlichen Teilhaber an sozialen Interaktionen Gültigkeit beansprucht und für die Natürlichkeit des Rollenbegriffs spricht, findet auf wissenschaftlicher Ebene ihren Widerhall in der Theorie von Erving Goffman (1973), der mit seinem Werk *La mise en scène de la vie quotidienne* die Grundlage für eine Analyse menschlicher Interaktionen auf Basis der aus dem Theater bekannten Vorgänge und Dynamiken geschaffen hat. Zur Erklärungsleistung dieser Metapher vermerken Marcellini/Miliani (1999: 2, §4) :

Il [scil. : Goffman] en tire des principes dramaturgiques, non pas pour dramatiser la vie mais pour accentuer ce qui est tapi dans nos routines mentales et gestuelles. À sa manière, E. Goffman participe sans heurt ni fracas à une sociologie du dévoilement.

Übertragen auf den Forscher würde dies nach Goffman bedeuten, dass er als Akteur den Regeln des sozialen Spiels folgt, um einen Bruch mit den *cadres d'organisation d'expérience*

⁴⁵¹ Auch Flewitt (Flewitt 2005: 9) berichtet von der wahrheitsrelativierenden, zugleich jedoch erst Validität schaffenden Wirkung einer Polyphonie der Stimmen der Beteiligten in der qualitativen Analyse, wenn sie schreibt: „I had many informal conversations and more formal meetings with participants to gain their insights into the recorded data. This process revealed the multiplicity of realities and meanings attributed to any single act by different participants and by the researcher“.

⁴⁵² Vgl. auch Alderson/Morrow (2004: 98), die empfehlen „[to] report back regularly to the communities, who are eager to know what happens to the information they provide“.

(Goffman 1973: 197), also den Organisationsrahmen der Alltagserfahrung zu vermeiden: « [Il vit,] bien plus qu'on pourrait le croire, dans un univers moral » (Goffman 1973: 237). Die Maske, die er damit nach Mead (1963) wie ein Schauspieler im Theater für sich annimmt und seiner Rolle entsprechend ausfüllt, dient ihm dabei als „prothèse sociale de relation à l'autre“ (Marcellini/Miliani 1999: 11, §36), was ihr den Charakterzug der Unabdingbarkeit gibt⁴⁵³. Hierbei ist der Akteur jedoch ausdrücklich kein « interprète constant manipulant plusieurs rôles » (Gardella 2003: §7), sondern die von ihm getragene Maske will ausdrücklich verstanden werden als Sinnbild dafür,

de quelle façon une personne, dans les situations les plus banales, se présente elle-même et présente son activité aux autres, par quels moyens elle oriente et gouverne l'impression qu'elle produit sur eux, et quelles sortes de choses elle peut ou ne peut pas se permettre au cours de sa représentation (Goffman 1973: 9).

Im Kontext des Terrains der deutsch-französischen Krippen am Oberrhein bedeutet dies, dass sich die Forscherin in einem konjunktiven Erfahrungsraum behaupten muss, dessen *habitus incorporés* (Bourdieu) oder *collectifs* (Mannheim 1964a: 109; vgl. auch Mannheim 1964b: 542)⁴⁵⁴ sie nicht kennt. Darüber hinaus muss mit Agier (2004: 32) auf die Heterogenität bzw. Gebrochenheit jedes Terrains hingewiesen werden, gibt es doch nie „[la] parfaite totalité sociale du type ‚traditionnel‘ ou ‚villageois‘, mais toujours des tensions, des conflits, des situations multiculturelles et métisses“⁴⁵⁵. Der Versuch, sich die dort herrschenden Regeln eigenmächtig und vorschnell, d.h. ohne offizielle Initialisierung der dort Agierenden oder ohne entsprechenden Werdegang als ausgebildete *éducatrice/puéricultrice*/Erzieherin/Sprachförderkraft etc. anzueignen und Zugehörigkeit zum Terrain vorzuschützen, wird damit auf der Sachebene immer scheitern müssen⁴⁵⁶. Denn es ist weder vom strukturellen Rahmen „deutsch-französische Krippe“ noch von den pädagogischen Programmen – so sie veröffentlicht werden – absehbar, welche Bedingungen für die Kontaktaufnahme zum Kind gelten oder welche Regelungen für die körperlichen Distanzen, mögliche helfende oder

⁴⁵³ Zum Rollenbegriff und der Nähe zum Habitus bei Goffmann heißt es bei Rehbein/Saalmann (2014: 111): „Jede Interaktion findet in einem »Rahmen« statt, der die möglichen *Strategien der Akteure festlegt. Die Akteure schätzen den Rahmen und die Situation ein, um sich dann für bestimmte Strategien zu entscheiden. Sobald die Interaktion eröffnet ist, erhalten alle Akteure bestimmte »Rollen«, die sie spielen, ob sie wollen oder nicht. Die Rollen sind eingeübt und kondensieren sich in typischen »Habitus«.“

⁴⁵⁴ Man beachte in diesem Kontext auch die Ausführungen in Bohnsack (2003a: 63).

⁴⁵⁵ Vgl. den von Agier (2004: 9) beschriebenen *mythe de l'insularité*.

⁴⁵⁶ N.B.: „Jeder Akteur besitzt eine Individualität aufgrund seiner Herkunft, seiner Lerngeschichte und seiner Umgebung, in der er aufgewachsen ist. Seine Erfahrungen der Welt sind körperlich verankert: als *inkorporierte* Strukturen, die seine Wahrnehmung organisieren und bewerten, als Dispositionen für zukünftige Handlungen, als innere Einstellungen und Vorlieben. Im sozialen Handeln veräußert, werden sie unter dem jeweiligen gesellschaftlichen Einfluss zu *sozialen* Strukturen. Habitus ist beides zugleich: das Eigene des Subjekts *und* ein soziales Vermögen. In jedem sozialen Handeln finden sich subjektive Anteile, die als inkorporierte Strukturen von den Existenzbedingungen geprägt sind, unter denen Subjekte ihren Habitus erworben haben [Kursivierung i.Orig.]“ (Gebauer 2017: 28) Auch die Forscherin ist damit Produkt ihrer Lebens- und Sozialisationsgeschichte, die maßgeblich von jener der Akteure im Feld divergiert.

schützende Interventionen oder auch nur die verbale Interaktion mit den Professionellen der frühkindlichen Arbeit, während deren Arbeitszeiten vorgesehen oder erwünscht sind.

Übertragung auf die Praxis

Beispielsweise kann die Tatsache, ein einjähriges, noch robbendes Kind vom Ende einer Rutsche durch sanftes Anheben und Weiterziehen zu entfernen, um es vor dem Aufprall mit einem anderen (gegen die Anweisung des Erwachsenen) rutschenden Kind zu bewahren, ganz unterschiedlich bewertet werden. So hat eben dieser Eingriff gegen die in dieser Krippe bestehende Regel, ein Kind nur dann berühren oder gar hochnehmen zu dürfen, wenn die Kontaktaufnahme und der Wunsch danach eindeutig seitens des Kindes initiiert worden ist, in einer Krippe zum Eklat geführt, weil die entsprechende Regel bereits am zweiten Tag der Anwesenheit im Feld gebrochen worden ist. In einer anderen Krippe führte eine analoge Situation am ersten Tag des Beobachtungspraktikums ganz im Gegenteil zur Legitimierung der Forscherin im Feld und zu einem deutlichen Vertrauensanstieg seitens der Erzieherinnen. Am Abend des gleichen Tages bemerkte die Leiterin der Krippe gegenüber der Forscherin: „J'ai observé comment tu as réagi ce matin quand {nom de l'enfant 1} ne voulait pas s'éloigner du toboggan. Je me suis dit : {Nom de l'enfant 2} n'a pas encore la force pour la [scil. : enfant 1] blesser vraiment, de façon que je me suis permis de ne pas intervenir immédiatement. Mais tu as réagi tout de suite : tu l'as quittée. Si je te vois observer de telles choses sans intervenir, je te jette de ma crèche. Immédiatement. (..) Tu es un adulte et tu dois agir comme un adulte auprès des enfants. Tu sais ? “ (C1J01.801.877.L0047)

Dass jedoch nicht einmal die explizit kommunizierten Regeln Sicherheit und Legitimität im Handeln bieten, beweist eine andere Szene, die sich in derselben Struktur zugetragen hat, in der auch die erwachseneninitiierte Berührung des Kindes nicht erlaubt war. Dort wurde der Forscherin ausdrücklich jedes Eingreifen gegenüber den Kindern untersagt: „Tu regardes à distance, mais tu ne fais rien. C'est nous qui nous occupons de la sécurité et des conflits des enfants. Ok ?“ (C2J01.881.877.L0028). Gegen Ende ihres Beobachtungspraktikums beobachtete jedoch die Forscherin bei einem Picknick im Park über einen längeren Zeitraum (> 5 Minuten), wie Kinder die Erde aus den Rabatten des öffentlichen Parks schaufelten, ohne dass die neben ihnen stehenden, ins Gespräch vertieften Eltern – die als Begleitpersonen ebenfalls die Supervisionsaufgabe zu erfüllen hatten – oder die deutlich weiter entfernt stehenden ErzieherInnen eingegriffen hätten. Da die Forscherin sehr nahe bei den Kindern stand, entschied sie sich dafür, die in C1 gelernte Lektion anzuwenden und die Kinder darum zu bitten, mit dem Schaufeln aufzuhören und die Erde ins Beet zurückzugießen. Eingedenk ihrer mangelnden Edifizierung als erwachsene Autoritätsperson griff die Forscherin dabei auf Bitten und Erklärungen gegenüber den ca. Zwei- bis Dreijährigen zurück, wodurch sich die Interaktion über mehrere Minuten erstreckte. Dadurch auf die Szene aufmerksam geworden, näherte sich eine der entfernt stehenden Erzieherinnen und wies zunächst die Kinder, dann die Forscherin zurecht: „Ça ne va pas du tout. Tu ne peux pas rester à côté des enfants qui font ça sans rien dire ! Tu es une adulte, tu dois te porter comme une adulte.“ Das Argument, dass die direkt danebenstehenden Eltern, die in der privaten und situativen Aufsichtspflicht gewesen wären, nicht eingegriffen haben und dass es allein die Forscherin gewesen

ist, die sich der Situation angenommen hat, wurde nicht gelten gelassen. Das Diktum „Ça ne va pas du tout.“ blieb.

Auf der Beziehungsebene kann die Entdeckung eines Täuschungsversuchs oder auch nur die irrtümliche Annahme⁴⁵⁷, man imitiere die Habitus des Feldes korrekt, zu Misstrauen und damit mindestens zu schweren Verstimmungen führen, „[as] distrust tends to block cooperation and produce defensive behaviour, which often annoys or frightens the other party“ (Pruitt 2001: 2531). Die Rolle des Forschers im Feld als das, was ein Akteur sagen oder machen darf bzw. soll, kann damit in weiten Teilen gar nicht selbstbestimmt und in optimaler Anpassung an die Forschungsbedürfnisse nach rationalen Kriterien vorab definiert werden, sondern sie wird ihm im Feld von den anderen Akteuren attribuiert und im Verlauf des gemeinsamen Interagierens ständig neu verhandelt und abgegrenzt (Duve et al. 2011: 27)⁴⁵⁸. Sowohl eine überoptimistische Wahrnehmung der eigenen Adaptations- und Integrationsfähigkeit (*judgemental overconfidence*) (Einhorn/Hogarth 1978), die eine „einseitige Konzentration auf selbstgesetzte Ziele“⁴⁵⁹ und damit eine ungewollte Ankerwirkung (Tversky/Kahnemann 1974: 46 ff.) entfaltet, als auch eine zu frühe Festlegung der eigenen Position kann damit auch aus Sicht der Konfliktforschung nicht empfohlen werden (Duve et al. 2011: 51). Der vor allem zu Beginn der Arbeit im Feld verspürte Drang, sich als das präsentieren zu wollen, was vom Feld gewünscht wird, ist damit zwar unter utilitaristischen Gesichtspunkten ebenso wie aus Sicht des Zeit- und Prozessmanagements verständlich, muss jedoch aus ethischen Motiven sowie aus Gründen der Konfliktprävention abgelehnt werden. Hier suggerieren somit „Maske“ und „Rolle“ eine Abgeschlossenheit und Überschaubarkeit der zu beachtenden Regeln im Sinne

⁴⁵⁷ Da Fremd- und Eigenwahrnehmung grundsätzlich die Tendenz haben, voneinander abzuweichen, „liegt der Schlüssel zum Verständnis jedes Verhaltens in der Kenntnis der subjektiven Sichtweise des Handelnden“ (Duve et al. 2011: 27). Diese wird jedoch zugunsten einer Fokussierung auf die eigenen Strategien und Ziele in der Regel vernachlässigt genauso wie die Erkenntnis, dass auch die eigene Wahrnehmung dynamisch, also einem kontinuierlichen Wandel unterworfen ist (Duve et al. 2011: 27). Zusammen mit der Selektivität der menschlichen Wahrnehmung (Rubin et al. 1994: 106 f., 156 ff.; vgl. Cooper/Fazio 1979) darf daher davon ausgegangen werden, dass ungeachtet der Gründlichkeit und Sorgfalt der Vorbereitungen seitens der Forscherin, im Feld nie die Vorerwartungen der dortigen Akteure zur Gänze erfüllt werden werden.

⁴⁵⁸ Vgl. Simons/Usher (2000: 3): „ongoing consent cannot be assumed, but is negotiated in situated contexts on a minute-by-minute basis“. Auch Alderson/Morrow (2004: 4) merken zur situativen Determiniertheit ethischer Lösungen an: „There may not be a single correct or expert answer. Much depends on the context, the topics and methods of of each study. This careful working towards the best or least harmful answer is part of ethical research, in a do-it-yourself and not simply a ready-made, off-the-peg approach.“

⁴⁵⁹ Vgl. hierzu auch die Empfehlungen des *Code d'éthique* der ASA :

Sur leur lieu de travail, les sociologues prennent les dispositions appropriées pour prévenir le risque de conflits d'intérêt ou pour y mettre un terme, et examinent avec soin les relations ou les affiliations qui *sont potentiellement productrices de biais* [Kursivierung i.Orig.]. (Cefaï/Costey 1997: 13, 9.04)

festgelegter *frames*⁴⁶⁰ and *scripts*⁴⁶¹, die der menschlichen Interaktion als Aushandlungsraum nicht voll gerecht wird⁴⁶².

Machtaushandlung zwischen Erfahrungs- und Erwartungsraum

Wenn der Forscher also keine *a priori* bestimmbare Rolle einüben und im Feld aktivieren kann, stellt sich die Frage, welcher Handlungs- oder Aushandlungsraum für ihn im Kräftefeld zwischen den verpflichtenden, in kognitiven *frames*, *scripts* oder *schemes* kondensierten Erfahrungen und der daraus erwachsenen Erwartungen besteht.

Si la légitimité se définit comme une relation de domination, elle définit aussi un espace collectif des comportements probables [...], [car] c'est la représentation qu'il existe un ordre légitime qui oriente les conduites de l'acteur. (Duran 2014: 21)

Diesem Zusammenhang zwischen Macht, der Anerkennung ebendieser und der Legitimität und dadurch Vorhersehbarkeit der von ihr abgeleiteten Handlungen liegt mit Weber (1965: 372) ein „rapport d'adéquation entre l'évaluation subjective et l'existence objective des chances relatives au comportement des tiers“ zugrunde. Zu Beginn der Anwesenheit im Feld wird diese Gleichung für die Forscherin jedoch ebenso wenig aufgehen wie für die dort Arbeitenden, speisen sich doch ihre Erwartungen aus unterschiedlichen Vorerfahrungen⁴⁶³. Überdies wird das von der kognitiven Resonanztheorie⁴⁶⁴ beschriebene „Prinzip der kognitiven Konsistenz bzw. Balance [Kursivierung i.Orig.]“ (Duve et al. 2011: 27) unter Umständen zu einer Verstärkung anfänglicher Wahrnehmungs- und Erwartungsdivergenzen führen, denn

ein Individuum [kann] nicht gleichzeitig zwei einander entgegengesetzten Auffassungen anhängen. Um die Entstehung solcher Widersprüche zu vermeiden, sucht der Mensch aktiv nach Informationen, **die mit seiner Einstellung übereinstimmen** [eig. Fettdruck; É.F.].

⁴⁶⁰ *Frames* sind nach Bateson (1972: 186) feste, die Interpretation steuernde Muster, werden jedoch bereits bei Goffman (1974) als eine „culturally determined, familiar activity“ (Tannen 1993: 18) dynamisch und interaktiv gedacht. Diese Interpretationsrichtung wird von Frake (1997: 40) und Gumperz übernommen, die einen *frame* - in den Worten von Tannen (1993: 19) – als „identifiable interactional happening that has meaning for its participants“, als „relational concept rather than a sequence of events“ verstehen. Der statische Aspekt wird demgegenüber erneut von Minsky (1974) aufgegriffen, der jedoch mit der Unterscheidung in *surface syntactic frames*, *surface semantic frames*, *thematic frames* und *narrative frames* eine deutlich komplexere Theorie vorlegt. Man könnte daher an dieser Stelle vereinfachend und in Abgrenzung zu den dynamischen *Scripts* einen *frame* eher als Momentaufnahme einer typischer Situation oder eines Settings definieren, der die Bestandteile und Interpretationsindikatoren für die richtige Dekodierung einer Interaktion umfasst (Tannen 1993: 19).

⁴⁶¹ „A script[...] is a structure that describes an appropriate sequence of events in a particular context. A script is made up of slots and requirements about what can fill those slots. The structure is an interconnected whole, and what is in one slot affects what can be in another. Scripts handle stylized everyday situations. They are not subject to much change, nor do they provide the apparatus for handling novel situations, as plans do [...]. For our purposes, a script is a predetermined, stereotyped sequence of actions that define a well-known situation“. (Schank/Abelson 1975: 151)

⁴⁶² Zur Nützlichkeit der *Scripts*- und *Frames*-Theorie für die ethnographische Beschreibung von Lebenswelten vermerkt von Karstedt (2003: 293): „Über welches Wissen [...] eine Person verfügen [muss], um ein 'Insider', um – je nach Standpunkt des Betrachters – ‚einer von denen‘ bzw. ‚einer von uns‘ zu sein“ [...] [muss] hinsichtlich jeder denkbaren gesellschaftlichen Konstellation[...] gestellt werden und ist daher für das Fach Ethnologie durchaus von Relevanz. Dieses Wissen, sein Erwerb, seine Organisation und seine Anwendung im Alltag sind zentrale Aspekte der Schematheorie.“

⁴⁶³ Vgl. das Konzept der *background expectations* bei Schutz (1962).

⁴⁶⁴ Nach Festinger (1957).

Eindrücke, die mit dieser nicht im Einklang stehen, unterdrückt er dagegen. Wir organisieren also unsere eigenen Meinungen, Einstellungen und Wahrnehmungen so spannungsfrei wie möglich, um innere Widersprüche zu vermeiden. (Duve et al. 2011: 27)⁴⁶⁵

Was folglich das menschliche Miteinander und die kognitive Belastung durch die Wahrnehmung und Sinnggebung der alltäglichen Abläufe vereinfacht und das menschliche Hirn vor Informationsüberflutung schützt, erweist sich in einem unbekanntem Terrain als hinderlich für eine korrekte Entschlüsselung der dort geltenden Regeln. Missverständnisse und Verstimmungen sind folglich – wie beim Sozialisationsprozess des kleinen Kindes – unvermeidbar. Um mit diesem Wesenszug der Legitimierung im Feld konstruktiv umgehen zu können, hilft es, sich mit Reynaud (1997: 303) die Prozesshaftigkeit von Legitimierung in Erinnerung zu rufen:

La légitimité est liée à une action : à l'initiative que prend un acteur et à la réponse que lui font ceux à qui il s'adresse. Elle n'est pas un caractère stable d'une norme ou d'une autorité. **Elle s'acquiert et se perd** [eig. Fettdruck ; É.F.]. Elle cherche à se stabiliser⁴⁶⁶ dans des structures et des institutions, mais ne peut jamais y être complètement enfermée. Toute légitimité a la fragilité et l'instabilité de la légitimité charismatique, non parce qu'elle serait d'inspiration divine, mais parce qu'elle est initiative et action. Toute légitimité cherche à se stabiliser par la tradition et par l'institutionnalisation des règles. [...] Toute légitimité se définit dans une interaction parce qu'elle exprime l'engagement dans une action collective. [eig. recte ; É.F.]

Dieser Prozess kann jedoch nur in Gang kommen, wenn eine der Parteien Bereitschaft zeigt zur

freiwillige[n] Erbringung einer riskanten Vorleistung unter Verzicht auf explizite vertragliche Sicherungs- und Kontrollmaßnahmen in der Erwartung, dass diese riskante Vorleistung erwidert und nicht ausgenützt wird (Duve et al. 2011: 163).

Kurzum: der Anfang jeder Legitimation ist Vertrauen als „acceptation de se mettre en situation de vulnérabilité vis-à-vis d'un tiers“ (Simon 2007: 86), also die Gewährung eines Vertrauensvorschubs gegenüber dem anderen. Hier wird logischerweise das größere Risiko von der interessierten Partei, also der Forscherin, zu tragen sein. Die Tatsache, dass es nicht nur wissensbasiertes Vertrauen gibt, das darauf beruht, dass ich den anderen kenne und folglich sein Verhalten zutreffend einschätzen kann (Duve et al. 2011: 163) (vgl. das Konzept des *process based trust*), sondern auch identifikationsbasiertes (vgl. die *confiance intuitu personae* oder *characteristic based trust*)⁴⁶⁷, welches über die Identifizierung mit der anderen Person, ihren Werten und/oder ihrer Persönlichkeit entsteht, bedeutet für die Legitimierung im Feld, dass die Forscherin zunächst bewusst die Interaktion mit jenen ErzieherInnen suchen muss, mit denen sich ein solches persönlichkeitsbasiertes Vertrauen schnell einstellt. Durch

⁴⁶⁵ Vgl. „les déterminismes culturels qui prennent forme et force d'*imprinting* (empreinte matricielle donnant structure et conformité aux pensées, aux idées) et de normalisation (éliminant le non-conforme) [Kursivierung i.Orig.]“ (Morin 2014: 148).

⁴⁶⁶ Vgl. das Konzept der Veralltäglichung der Ordnung nach Weber (1965: 395).

⁴⁶⁷ Vgl. hierzu S. 59.

den aktiven Kontakt mit diesen Akteuren und die dadurch stattfindende explizite Einführung in die Rituale und Regeln des Feldes, aber auch durch die Beobachtung und mimetische Übernahme mancher inkorporierter Habitus durch die Forscherin kann dann die Differenz zwischen den *témoins* und der *chercheure* reduziert werden; es entsteht die von Agier (2004: 45) als notwendig beschriebene „voie à une relation sociale habituelle“. Die Folge dieser beginnenden Akkulturation⁴⁶⁸ ist eine erhöhte Vorhersehbarkeit bzw. Transparenz, damit einhergehend ein Rückgang der enttäuschten Vorerwartungen sowie eine Reduktion der störenden Wirkung der Forscherin im Feld (vgl. das Konzept der *annoyance* als Konfliktursache⁴⁶⁹). Die dadurch wachsende Transparenz bildet dann die Basis für die Entwicklung eines gegenseitigen Verstehens (Duve et al. 2011: 163), während die Minimierung der Anzahl potentiell konfliktauslösender Brüche mit den Mustern des Erwartungsraums das Kooperationsrisiko senkt und die wahrgenommenen Interessensdivergenzen schrumpfen lässt. Dadurch können ein echter Austausch und ein Ausgleich der verschiedenen Machtasymmetrien beginnen, denn die Forscherin muss nicht nur den durch die gesellschaftliche Höherbewertung der akademischen Ausbildung gegenüber der Berufsausbildung ihr eignenden Machtvorsprung sensibel verwalten, sondern sie wird umgekehrt auch selbst aufgrund ihrer Fremdheit im Feld und ihres mangelnden Praxiswissens, teilweise auch aufgrund des jüngeren Alters Zielscheibe von Machtdemonstration und kritischer Beobachtung⁴⁷⁰: „The Observer is also the Observed“ (Patton 2015: 396).

Legitimierung und Vertrauen als *Do ut des* und *do ut facias*

Wenn der Ausgleich zwischen Machtasymmetrien und Informationsständen als notwendige Grundlage für Vertrauen und Verstehen auf ein Grundprinzip zurückgeführt werden soll, dann ist dies der Mechanismus des Austauschs bzw. Tauschs. Dickson-Swift et al. (2007: 334) sprechen hier mit Acker et al. (1991) von *reciprocity* (Patton 2015: 395 f.). Bekannt ist dieses

⁴⁶⁸ Der Terminus der *Akkulturation* als „processus par lequel un groupe humain s'adapterait à un autre, assimilerait certaines de ses valeurs culturelles“ (Cossée de Maulde 2010: 7) wird hier gebraucht, da es darum geht, sich als Forscherin den Gegebenheiten des Feldes anzupassen, um die dort herrschenden Dynamiken beobachten und verstehen zu können. So schreibt auch Aden über die Hintergründe dieses notwendigen Prozesses: „[N]ous prenons d'abord physiologiquement le point de vue de l'autre pour comprendre ses actions et ses intentions“ (Aden 2012: 277). Die unvermeidliche Veränderung des zu beobachtenden Feldes durch den Eintritt des Forschers, wie sie die partielle gegenseitige Anerkennung der importierten Werte und Habitus der Forscherin im Sinne eines Inkulturationsprozesses mit sich bringen würde (Cossée de Maulde 2010: 8), soll demgegenüber auf ein Minimum reduziert werden, auch wenn mit Martin (2013: 469) eingesehen werden muss, „[que] la venue d'un élément extérieur modifie nécessairement le quotidien de la classe“.

⁴⁶⁹ Vgl. ausführlich hierzu S. 55.

⁴⁷⁰ „Observateur et observé sont des êtres sociaux, ce qui pose le problème de leur positionnement réciproque en termes de distance sociale, à travers les rôles attribués dans la situation où ils sont engagés“ beschreiben Kohn/Negre (2003: 47) das Dilemma der Konstellation im Feld. Zur konkreten Problematik der häufig zu beobachtenden Umkehrung der Rollen zwischen Beobachtendem und Beobachteten warnt Demazière (2008: 30): „Le caractère direct des interpellations ne laisse guère de marges de manœuvre au sociologue, qui doit afficher une position, se découvrir, prendre parti. Il est contraint de sortir de sa neutralité, ou du moins sommé de le faire[...]“.

Prinzip jedoch bereits seit der Antike unter dem Lemma „*Do ut des*“ (“ich gebe, damit du gibst”) bzw. „*Do ut facias*“ (“ich gebe, damit du machst”).

So stellt auch Arrow (1984: 23; zit. übers. in: Mangematin 1998, S. 1) das Vertrauen ins Zentrum der unsichtbaren Institutionen mit ihren ethischen und moralischen Prinzipien, rückt es jedoch gleichzeitig in die Nähe der handfesten Tauschbeziehungen, wenn er festhält:

La confiance et les valeurs similaires, la loyauté et la franchise, sont des exemples de ce que l'économiste appelle externalités. Ce sont des biens, ce sont des marchandises. Elles ont une valeur économique, réelle et pratique ; elles accroissent l'efficacité du système, vous permettent de produire plus de biens ou de valeurs que vous tenez en haute estime. Mais ce ne sont pas des marchandises pour lesquelles l'échange sur un marché est techniquement possible ou même a un sens.

Der Rückgriff auf „des mécanismes de don/ contre-don, signaux positifs de coopération“ (Mangematin 1998: 12) bzw. die *principles of 'fair exchange'* (Daly 1992: 5) erweist sich damit unabdingbar für die prozedurale Legitimierung im Feld. Doch was soll, kann oder darf überhaupt nur die Forscherin geben, ohne den rechtlichen Rahmen zu übertreten oder Verpflichtungen einzugehen, die sie im weiteren Verlauf nicht halten wird können?⁴⁷¹ Diese Frage ist für die Strukturen der frühkindlichen Betreuung sicherlich weniger heikel als für andere, autochthone *terrains*, in denen teilweise noch ein kompliziertes System aus Geschenken, Sach- und Gegenleistungen kultiviert wird, an dem zwangsweise partizipiert werden muss⁴⁷², will man nicht sofort ausgeschlossen werden. Dennoch muss auch hier mit einem gewissen impliziten Druck zur Gegengabe (*contre-don*) gerechnet werden⁴⁷³.

Im Feld der deutsch-französischen Krippen ist dabei in erster Linie das zeitliche Engagement, also die „*présence continuée dans le terrain*“ ausschlaggebend, die nicht nur von Winkin (1997: 2) zugunsten der forscherschen Qualität eingefordert wird, sondern auch ausschlaggebend für die „*fréquence des échanges*“ und die „*mise en place de routines*“ und damit für die *confiance relationelle* ist. Zeit zu schenken, bedeutet dabei jedoch nicht nur, ganze Arbeitstage mit den Akteuren im Feld zu verbringen, sondern unter Umständen auch auf die Beobachtungstätigkeit eine Zeit lang zu verzichten, um den Fachkräften im Rahmen der Möglichkeiten zur Hand gehen zu können. Daneben können kleine Hilfsdienste, die nicht im Zusammenhang mit den Kindern stehen, den Akteuren im Feld den *goodwill* (Simon 2007: 87) der Forscherin zeigen und de facto durch die Zeit- und Arbeitsentlastung für einen Vorteil seitens der ErzieherInnen sorgen, der eine Gegengabe in Form von informellen Interviews während der Arbeitszeit, also ein offenes Gespräch wahrscheinlicher werden lässt.

⁴⁷¹ Vgl. hierzu auch Marshall/Rossmann (2011: 121).

⁴⁷² Vgl. Mauss (1997: 148): „Enfin, ces prestations et contre-prestations s'engagent sous une forme plutôt volontaire, par des présents, des cadeaux, bien qu'elles soient au fond rigoureusement obligatoires, à peine de guerre privée ou publique“.

⁴⁷³ Vgl. Mauss (1997: 214) „Il y a une vertu qui force les dons à circuler, à être donnés et à être rendus“.

Gleichzeitig sollte jedoch beachtet werden, dass Vertrauen und Offenheit eben keine im engeren Sinne verhandelbaren Güter sind, weshalb auch die Gabe im Feld als nicht intentionales Geschenk angelegt sein muss, will sie eine entsprechende Dynamik in Gang setzen.

Übertragung auf die Praxis

Um die negativen Effekte ihrer Anwesenheit im Feld zu kompensieren (emotionale Verunsicherung der Kinder mit entsprechend erhöhtem Bedarf an Körperkontakt und Emotionskoregulation, Zeitverlust durch An- und Einweisungen etc.), kann sich die Forscherin zu Beginn nur an objektbezogenen Tätigkeiten wie den Auf- und Abräumarbeiten vor/nach dem Essen, dem Aufwischen verschütteter Getränke und Speisen, dem Aufräumen sowie dem Holen und Bringen fehlender Gegenstände beteiligen oder diese Tätigkeiten anstelle des Fachpersonals erledigen. Mit wachsendem Vertrauen wenden sich jedoch die ErzieherInnen zunehmend aktiv an sie, um Hilfe beim An- und Ausziehen der Kinder, bei der Begleitung auf Spaziergängen, beim Vorlesen oder Lösen akuter Probleme oder schließlich sogar beim Naseputzen, Hose-Hochziehen mit Strumpfhose oder gar dem Hinlegen zum Schlafen in einem besonders schwierigen Fall anzufordern. Dabei kann das Kümmern um ein als „Cry-Baby“ klassifiziertes Kind während der Einschlafzeit und bis zum Wiederaufwachen den Erzieherinnen nicht nur die Versorgung der gesamten Restgruppe erleichtern und ein ‘Anstecken’ der anderen Kinder über *emotional contagion* verhindern, sondern auch das pünktliche Einhalten von Pausen ermöglichen. Der erlebte Nutzen der Forscherin als helfende Hand – zumal in Zeiten krankheitsbedingter Ausfälle – und die während dieser Zeit gemeinsam gemeisterten Schwierigkeiten bringen die Beteiligten in einer Geschwindigkeit einander näher, die eine rein passive Begleitung nicht erlauben würde. Infolgedessen wird das verbleibende Risiko deutlich früher als kontrollierbar eingeschätzt, *bienveillance* und *crédibilité*⁴⁷⁴ der Forscherin sind bewiesen – der Weg für eine Kooperation ist (unter Umständen schon nach drei bis vier Tagen) frei.

Damit rücken die Prinzipien der Teilhabe oder Partizipation in den Fokus, „to ensure against any [...] potential harm, and to avoid the ‘thwarting biases’ of researcher subjectivity [...] [(Peshkin 1988: 20)] that can mar interpretive research“ (Flewitt 2005: 9). Ein offenes Ohr⁴⁷⁵ und ein kontinuierlicher Dialog⁴⁷⁶, der sich als fortwährende Feedbackschleife in den

⁴⁷⁴ Wohlwollen (*bienveillance*) und Ehrlichkeit (*honnêteté*) stellen zwei Dimensionen von Vertrauen dar, die von Kumar et al. (1995) neu in den modernen Diskurs eingebracht wurden und sich für die Erklärung der im Feld stattfindenden Vertrauensbildungsprozesse als Voraussetzungen für Legitimierung als wertvoll erweisen. Ganesan (1994) bevorzugt in diesem Zusammenhang jedoch anstelle der *honnêteté* die *crédibilité* als „croyance dans la capacité du partenaire de réaliser son travail efficacement et sérieusement“ (Simon 2007: 87). Diese Definition soll für die vorliegende Arbeit übernommen werden.

⁴⁷⁵ „À l'encontre de l'inconfort moral et de la gêne qu'il ressent parfois à s'immiscer dans la vie des autres, à troubler leur ordinaire, l'ethnologue a, en d'autres occasions, le sentiment qu'il n'a qu'à prêter l'oreille, que la demande d'attention s'inverse, jusqu'à sa propre satiété, jusqu'à la saturation parfois. C'est le moment du dégageant, de l'écriture, du départ.“ (Agier 2004: 41 f.)

⁴⁷⁶ Zur Wichtigkeit des Dialogs im Prozess des Verstehens vgl. auch Bakhtin (1970: 344) : „il est impossible de saisir l'homme de l'intérieur, de le voir et de le comprendre en le transformant en objet d'une analyse impartiale, neutre, pas plus que par une fusion avec lui, en le “sentant”. On peut l'approcher et le découvrir, plus exactement le forcer à se découvrir seulement par un échange dialogique“.

Feldbeobachtungen niederschlägt (Flewitt 2005: 9), bilden damit im fortgeschrittenen Stadium die wichtigste Ebene im Austausch zwischen Akteuren und Forscherin, liefern sie doch die Gelegenheit herauszufinden, was für die Beteiligten im Feld wirklich Relevanz hat – auch und gerade in Bezug auf ihren Eigenschutz. Dabei stellt diese Wahl mitnichten den Weg des geringsten Widerstandes oder eine Abgabe der Verantwortung dar:

Sharing decisions in this way in no sense absolves the researcher of ultimate responsibility for decisions taken, but by listening to and respecting all participants' wishes, it can at the very least help to **balance the unequal power balance between researcher and researched** [eig. Fettdruck; É.F.]. (Flewitt 2005: 1)

So wird mit Flewitt (2005: 1) gelten: „[The] sharing nature of the research process[...] [is] an approach that can serve as an ethical anchor throughout any social research“.

Exkurs: Legitimierung mit (Klein)Kindern

Bei Forschung mit Kindern und speziell mit Kindern von 10 Wochen bis 3 Jahren wird die Frage eines Einverständnisses oder einer Legitimierung gegenüber den kindlichen Akteuren häufig aus rein formalrechtlicher Sicht auf die Ebene der entscheidungsbefugten Erziehungsberechtigten verlagert. Mag dies auf rein rechtlicher Ebene durchaus korrekt sein, so ergibt sich doch die Frage, in welchem Maße nicht auch schon Kinder im Alter von 2 oder drei Jahren dazu in der Lage sind zu entscheiden und unmissverständlich mitzuteilen, ob die Anwesenheit des Forschers sowie sein Tun und Beobachten für sie in Ordnung ist oder nicht. Hinsichtlich der praktischen Umsetzung schlägt beispielsweise Flewitt (Flewitt 2005: 6 f.) vor:

Children may give verbal consent⁴⁷⁷, or, as Harcourt and Conroy suggest, young children can also express their consent through drawings and mark making [...].

Dem englischen Recht nach sind darüber hinaus „competent minors“ unter 16 Jahren durchaus dazu in der Lage, ein gültiges Einverständnis zu geben, wobei unter Kompetenz verstanden wird, dass sie das notwendige Verständnis und die notwendige Intelligenz besitzen, um zu verstehen, was ihnen vorgeschlagen wird (Alderson/Morrow 2004: 103 zum *Gillick competent minor aged under 16 years*). Diese Ansicht vertritt auch die UN-Kinderrechtskonvention (1989: Art. 12, Absatz 1), wenn sie festhält:

(1) Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.

⁴⁷⁷ Hier ist bewusst zwischen *consent* als freier, unbeeinflusster Willensentscheidung in Kenntnis aller entscheidungsnotwendigen Fakten und dem im Zusammenhang mit Forschung mit Kindern häufig verwendeten *assent* zu unterscheiden, denn „*assent* refers to agreement by children who understand some but not all the main issues required for consent“ (Alderson/Morrow 2004: 103) und wird häufig als „at least not refusing“ (Alderson/Morrow 2004: 103) interpretiert.

(2) Zu diesem Zweck wird dem Kind insbesondere Gelegenheit gegeben, in allen das Kind berührenden Gerichts- oder Verwaltungsverfahren entweder unmittelbar oder durch einen Vertreter oder eine geeignete Stelle im Einklang mit den innerstaatlichen Verfahrensvorschriften gehört zu werden.

Mit Blick auf die Aller kleinsten bemerkt darüber hinaus Flewitt (2005: 3):

[Children] asked many highly appropriate questions, such as whether their voices would be on the audio and video recordings, whether they could watch/listen to them, who else would watch/listen to them. These responses indicated strongly that although only 3 years old, they were 'competent' and confident enough to grant or withdraw consent – with some more outspoken and enquiring than their parents.

Auch der Topos der Verletzlichkeit von Kindern wird von Boeck/Fleming (2012: 225) kritisch hinterfragt, wenn sie anmerken:

However, by defining young people as vulnerable, adults might be in danger of taking away young people's agency and constructing power relations with adults as the stronger protectors (Liamputtong 2007: 27). (Liamputtong 2007: 27)

Damit wird auch in der vorliegenden Studie das in der entwicklungspsychologischen Forschung geltende „Modell des potenziell selbstreflexiven Menschen als Leitbild“ (Mey 2013: 54) übernommen, das

von einem aktiv seine (Um-)Welt konstruierenden und mitgestaltenden Individuum aus[geht], ein Individuum, das nicht nur Produkt, sondern auch Produzent seiner Entwicklung [...]. Demzufolge werden Kinder – wie Angehörige anderer Altersgruppen – als aktiv Handelnde und (Mit-)Gestaltende betrachtet [...]. (Mey 2013: 54)

Das bedeutet, dass nicht nur die non-verbale Reaktionen der Kinder zu beobachten und respektieren sind, sondern die Forscherin sich auch darauf vorbereiten muss, im verbalen Austausch mit den größeren Kindern vor deren Augen mit ihrem Projekt zu bestehen⁴⁷⁸. Die Frage, wie man die hier durchgeführte Forschung altersgerecht in Deutsch und Französisch kommunizieren kann, ist daher im Vorfeld zu überdenken, letztlich jedoch immer in Anpassung an die konkrete Situation zu beantworten.

Übertragung auf die Praxis

De facto sind die Kinder im Feld – wie von Flewitt beschrieben – sogar sehr interessiert daran zu erfahren, was die neue Erwachsene in ihrer Gruppe für sie bedeutet und mit welchem Recht sie sich dort aufhält. Die lapidare und verharmlosende Erklärung der Anwesenheit der Forscherin durch die Fachkräfte „Das ist die Éva und die kommt uns jetzt mal zwei Wochen besuchen“ genügt hier mitnichten. „Was machst Du hier?“, „Warum kommst Du uns besuchen?“, „Warum willst Du das wissen?“, „Was machst Du mit den ganzen Bildern⁴⁷⁹?“, „Gehst Du auch zu meiner Schwester in die Gruppe?“, „Was

⁴⁷⁸ Vgl. „View 2“ zum Thema „kindliches Einverständnis“. in Alderson/Morrow (2004: 111). Bei dieser Sicht wird die entsprechende Einwilligung als prozesshaft, als Aushandlung auf Basis eines beiderseitigen Informationsaustausches und wachsenden Wissens definiert. Ziel ist hier nicht „Testing the child“, sondern „Enabling the child“ (Alderson/Morrow 2004: 111).

⁴⁷⁹ N.B.: Gemeint sind die Handskizzen der Forscherin von Körperpositionen oder Gesichtsausdrücken (Kineme).

schreibst Du da in das Heft?“, „Warum schreibst Du immer?“, „Warum magst Du unsere Lieder?“, „Kennst Du keine Lieder?“, „Warum willst Du mit uns essen?“, „Gehst Du auch mit uns auf Klo?“, „Warum kommst Du nur zwei Wochen?“ etc. stellen hier nur einen kleinen Ausschnitt der Fragen dar, die es zu beantworten gilt, um die eigene Begleitung der Kinder in ihrem Krippenalltag zu rechtfertigen.

Oft sind es auch hier die Nützlichkeit oder die Partizipation, die den entscheidenden Fortschritt hin zu einer ersten Vertrauensbasis erlauben. Die Tatsache, dem Kind etwas vorlesen oder malen zu können, das Kind zum zehnten Mal zum Windspiel hochzuheben oder das verlorene Puzzlestück unter der Kommode hervorzukramen, lassen die Anwesenheit der Forscherin aus Kinderaugen deutlich akzeptabler erscheinen, aber auch die Erlaubnis, selbst in das Forschertagebuch malen oder „schreiben“ zu dürfen, ist ein wichtiger Schritt der Vertrauensbildung.

Der beginnende Streit um den Platz neben der Forscherin oder auf dem Schoß, die zunehmende Einbeziehung als weitere „Animateurin“ und der selbstverständliche Griff zu Stift und Forschertagebuch, um selbst etwas einzutragen, zeigen hier, dass eine *sharing relation* und damit eine legitime Kooperation zwischen Kind und Forscherin zustande gekommen ist.

Synopse: Prinzipien des *ongoing consent*

- **Konsens:** Beteiligte tragen „das Ergebnis ohne verdeckten oder offenen inhaltlichen Widerspruch vollständig mit, weil es ihren jeweiligen Interessen so weit wie möglich gerecht wird“ (*win-win-agreement*) (Duve et al. 2011: 41)
- **Relation paritaire:** Beteiligte im Feld sind Akteure mit eigener *intentio operis* (Ramognino 2009: 54 f.)
- **Ko-Konstruktion von Wissen:** Gemäß der über die Konsenstheorie von Habermas (1971: 124) hinausgehenden Prämisse von Beckermann (1972: 65), dass „*Realität erst im Konsens definiert wird* [Kursivierung i. Orig.]“, entsteht auch Legitimität erst durch eine *co-construction du savoir* (Gilhaumou 2004)
- Legitimierung als **proaktive Konfliktprävention** mittels
 - non-direktiver Gesprächsführung nach Carl Rogers (Raskin et al. 1998) (inkl. aktives Zuhören, verschiedene Fragetypen etc.)
 - „*Poolen* der gemeinsamen geistigen und materiellen Ressourcen [Kursivierung i.Orig.]“ (Duve et al. 2011: 160)
 - aktiver Nutzung der Wirkung von Small Talk⁴⁸⁰
 - Spiegeln der Körpersprache (LaFrance 1985: 214–217)
 - bewussten Zulassens und Einbeziehen von Emotionen (Fisher/Shapiro 2006: 8 ff.)
 - Entflechtung von Sach- und Beziehungsebene (Duve et al. 2011: 129)⁴⁸¹

⁴⁸⁰ „Der Einfluss des Small Talk auf die Beziehung zwischen Personen ist enorm. So ist empirisch nachgewiesen worden, dass schon eine kurze Unterhaltung ausreichen kann, um zwischen den Gesprächspartnern Vertrauen wachsen zu lassen“ (Duve et al. 2011: 365 f., Endnote 40; vgl. Morris et al. 2002: 98 ff.).

⁴⁸¹ Zur Verflochtenheit vgl. Schulz von Thun (2010: 198, 199 ff.).

- Einsatz der Strategie „*Do ut des/facias*“ bzw. *don/contre-don* nach Marcel Mauss (1997).

3.3.4 Legitimierung *a posteriori*: Veröffentlichungserlaubnis und Ko-Konstruktion von Wissen

„Unter dem Mikroskop erweist sich jede Verständigung als okkasionell und zerbrechlich“ (Habermas 1981a: 188). Das bedeutet nicht nur für den Ethnologen oder Ethnolinguisten, die Eindeutigkeit jeder Kommunikation mit den *témoins* zusammen mit seiner eigenen Interpretation immer wieder in Frage zu stellen (Morin 2014: 137), sondern auch der einmal ausgehandelten Legitimation grundsätzlich zu misstrauen. Dazu gehört es, die Angst vor Kontrollverlust (Flewitt 2005: 7) ernst zu nehmen⁴⁸² und den Beteiligten auch nach Unterzeichnung formeller *informed consent*-Formulare die Gelegenheit zu geben, ihre Entscheidungen voll oder partiell zu widerrufen⁴⁸³ oder erneut über die Risiken und Weiterverwendung ihrer Daten aufgeklärt zu werden. Speziell mit Blick auf Kinder gilt dabei:

Even if adult participants give signed consent for visual images of their children to be reproduced at the outset of a research project, participants' life circumstances and attitudes to consent may change over time. As young children grow, physical changes in their appearance make them less recognisable, but this does not negate the researcher's responsibility to protect the privacy of their younger selves. (Flewitt 2005: 6 f.)

Das bedeutet, dass bei Forschung mit Kindern spätestens mit Vollendung der Volljährigkeit eine Übertragung der Widerrufsrechte auf die von der beobachtenden Forschung betroffenen Akteure übergeht, wenngleich dieser Übergang im Interesse des älteren Kindes oder Jugendlichen auf Wunsch bereits früher gewährt werden muss. Grundsätzlich gilt nämlich: „When adequately informed, young people can clearly understand the point of the consent process and the freedom to say ‘no’ – if necessary“ (Alderson/Morrow 2004: 101).

Darüber hinaus kann weder ein vor dem Eintritt ins Feld unterzeichnetes Formular zum *consentement éclairé* die Fülle der in der Realität stattfindenden Interaktionen vorhersagen⁴⁸⁴, noch kann sich der Unterzeichnende zu diesem Zeitpunkt vorstellen, was die teilnehmende Beobachtung oder beobachtende Teilnahme des Forschers für ihn genau bedeuten wird⁴⁸⁵.

⁴⁸² Vgl. die LOI no 2012-300 du 5 mars 2012, I, 15° e, auf die sich auch das *Comité d'éthique pour la recherche der Université de Strasbourg* (CER) stützt:

La personne dont la participation est sollicitée **est informée de son droit d'avoir communication**, au cours ou à l'issue de la recherche, **des informations** concernant sa santé, détenues par l'investigateur ou, le cas échéant, le médecin ou la personne qualifiée qui le représente [eig. Fettdruck ; É.F.].

⁴⁸³ Dies entspricht der vom CER als maßgeblich genannten LOI no 2012-300 du 5 mars 2012, I, 15° f :

La personne dont la participation est sollicitée ou, le cas échéant, les personnes, organes ou autorités chargés de l'assister, de la représenter ou d'autoriser la recherche **sont informés de son droit de refuser de participer** à la recherche ou de retirer son consentement ou, le cas échéant, son autorisation à tout moment, **sans encourir aucune responsabilité ni aucun préjudice de ce fait** [eig. Fettdruck ; É.F.].

⁴⁸⁴ Vgl. Prax-Dubois (2018: 257) : „C'est la maturation de la recherche qui fait prendre la mesure des enjeux de ces choix puisque « personne ne sait d'avance les affects et les concepts dont il est capable » (Debosq & Clot, 2010 : 264, citant Spinoza 1965) [scil : (Duboscq/Clot 2010: 264)].“ (Spinoza 1965)

⁴⁸⁵ Vgl. auch Hopf (2016: 197 f.).

Flewitt (2005: 4) spricht daher grundsätzlich von einem *provisional consent*, also einer vorläufigen Zustimmung, wenn sie in der Retrospektive festhält:

[P]articipants' agreement was understood to be provisional upon the research being conducted within a negotiated, broadly outlined framework and continuing to develop within the participants' expectations. 'Provisional consent' is therefore ongoing and dependent on the network of researcher/researched relationships built upon sensitivity, reciprocal trust and collaboration. (Flewitt 2005: 4)

Umso wichtiger erscheinen damit auch das sorgsame Management des Austritts aus dem Feld sowie die Art und Weise, wie der zu Beginn geöffnete Kanal zwischen Forscher und Akteuren im Feld wieder geschlossen wird:

When leaving the field, the researcher's commitment to these bargains [scil.: the bargains made between researcher and participants, e.g. concerning confidentiality, the promise to protect the anonymity, to provide feedback etc.] needs to be confirmed explicitly so that participants are reassured that their trust and participation in the research are respected and rewarded.

Informal relations may also have developed during fieldwork, including emotional or psychosocial engagements with researchers. These affective relations must be addressed before a researcher leaves the field, and culturally appropriate forms of valediction must be undertaken. (Fox 2008: 483)

Zu den hierfür angemessenen Strategien gehört in jedem Fall die Rückkehr ins Feld nach Beendigung der aktiven Sammlung von Beobachtungen, um die Beteiligten über die erarbeiteten Ergebnisse und die geplante Form der Veröffentlichung zu informieren⁴⁸⁶ und dabei auch deutlich zu machen, wie mit der grundsätzlichen Spannung zwischen emischer und ethischer Perspektive umgegangen werden soll (Patton 2015: 338)⁴⁸⁷. Bei dieser Gelegenheit und vor dem Hintergrund dieser neuen Informationen gilt es, sich gleichzeitig erneut der Einwilligung der Akteure zu versichern:

As discussed, interviews and consultations with participants, and the subsequent representation of their views in the research text all combine to provide a platform for their voices and give participants a sense of ownership over the data. (Flewitt 2005: 10)

Auf der Grundlage dieser Eigentümerschaft (*ownership*) wird einerseits der Effekt der anfänglichen Überredung oder unter Umständen unbeabsichtigten Überrumpelung vermieden – „la pensée complexe conduit à une éthique de la solidarité et de la non-coercition“ (Morin 2014: 76) – und die Beteiligten können vor dem Hintergrund des Erlebten und der nun deutlich konkreteren Angaben zur Weiterverarbeitung der mit ihnen in Zusammenhang stehenden

⁴⁸⁶ So kommt auch Hopf (2016: 203) zu dem Schluss: „Auf allgemeiner Ebene ist es deshalb meiner Ansicht nach nicht möglich, rational zwischen dem Beitrag, den eine Untersuchung zum wissenschaftlichen Fortschritt leistet, und ihren möglichen schädigenden Effekten abzuwägen und auf dieser Grundlage zu einer Entscheidung, ob veröffentlicht wird oder nicht, zu kommen. Eine Lösung dieses Problems, die allerdings praktisch schwer umzusetzen ist, könnte darin liegen, dass man denjenigen, die in Untersuchungen einbezogen waren, prinzipiell die Chance gibt, sich vor einer Veröffentlichung zu den geplanten Inhalten zu äußern.“

⁴⁸⁷ Die Forscherin teilt in dieser Frage die Positionierung von Blanchet (2012: 49), die vermerkt: „Je ne crois pas qu'on puisse enquêter efficacement en étant exclusivement à l'intérieur de la communauté ni, à plus forte raison, exclusivement à l'extérieur“. Eine Auseinandersetzung mit möglichen Widersprüchen und Spannungen ist damit unvermeidlich.

Daten erneut entscheiden, wozu sie ihre Einwilligung geben wollen (Fiese/Bickham 1998: 83 f.). Die Möglichkeit, auch noch nachträglich beispielsweise von der Weitergabe der Roh-Audiodaten zurückzutreten, vermeidet, dass wissenschaftliche Forschung in ganzen sozialen Lebenswelten oder Milieus als unethisch wahrgenommen und dementsprechend Forschung als Partner von Praxis diskreditiert wird (Alderson/Morrow 2004: 101)⁴⁸⁸.

Übertragung auf die Praxis

Im Fall der vorliegenden Untersuchung wurden die Einwilligungserklärungen nach vorheriger Aufklärung zu Beginn zunächst mündlich abgegeben unter dem Vorbehalt, am Ende der Begleitung seitens der Forscherin noch einmal erneut schriftlich Auskunft darüber zu erhalten, wie mit welchen Daten zu welchem Zweck umgegangen werden wird. Zu diesem Zeitpunkt sollte erneut darüber entschieden werden, ob bzw. woran genau man teilnehmen will oder nicht.

Nach Beendigung der Beobachtungspraktika wurde dann ein nach dem Modell des *Comité d'éthique pour la recherche de l'Université de Strasbourg* (CER) verfasstes schriftliches Informationsblatt versendet (s. Annexe 1) und von allen LeiterInnen und Fachkräften die Unterzeichnung der Einverständniserklärung (s. Annexe 2) erbeten, um die Beobachtungen und Interviewtranskripte sowie die Audiomitschnitte weiterverarbeiten zu dürfen. Dieses Einverständnis wurde von allen Mitarbeitenden der drei kooperierenden Strukturen gegeben, es wurde jedoch – wiederum mündlich – allerorten erbeten, vor Abgabe der Arbeit oder Veröffentlichung der Ergebnisse über die groben Ergebnislinien zur eigenen Struktur im Rahmen eines Teammeetings unterrichtet zu werden. Diese Feedbackschleife sowie die Möglichkeit, Änderungen oder Streichungen an den Interviewtranskripten vornehmen zu können, musste in diesem Rahmen ebenso zugesichert werden wie die Option, doch noch die eigene Teilnahmeeinwilligung ganz oder partiell zurückziehen zu dürfen. Dieses Recht ist grundsätzlich vorgesehen und daher bereits schriftlich in den Einverständnisformularen niedergelegt. Auf diese Weise konnte den Beteiligten die Unschädlichkeit der Veröffentlichung von *observables* und Daten über ihre Einrichtung garantiert und die Kooperationsbereitschaft gesichert werden. Gleichzeitig führte diese erneute Legitimierung jedoch auch dazu, dass eine von den Audiomitschnitten betroffene Fachkraft den Wunsch nach Nicht-Teilnahme an der konversationsanalytischen Aufarbeitung ihrer ErzieherIn-Kind-Interaktionen zu Protokoll gegeben hat. Hier kann folglich nur auf die (teilweise dennoch sehr ausführlichen) Mitschriften aus dem Forschertagebuch zurückgegriffen werden.

3.3.5 Der Ethikrat: Fluch oder Segen?

RECS [scil.: research ethics committees] can help to prevent poor research, safeguard research participants and be a protective barrier between potential participants and researchers. They help to raise awareness and serious concern about research ethics. [...] [M]any researchers now consider ethics to be a basic part of research planning and processes, not just an afterthought. (Alderson/Morrow 2004: 74)

⁴⁸⁸ Zur Heftigkeit der Reaktionen von Beteiligten auf die Repräsentation ihrer Welt in den Augen und Worten des Forschers vgl. auch Bouillon (2005: 88 f.).

Diese Konstatation von Alderson/Morrow (Alderson/Morrow 2004: 74) entspricht den allgemeinen Erwartungen an die Nützlichkeit und Schutzfunktion von Ethikkommissionen, es bleibt jedoch zu hinterfragen mithilfe welcher Maximen und Mechanismen diese Funktion erfüllt werden soll und ob hier zwischen den Ländern angelsächsischer Forschungstradition sowie Frankreich und Deutschland dieselben Standards und Ansprüche gelten.

[A]ll educational research should be conducted within *an ethic of respect* for: the person; knowledge; democratic values; the quality of educational research; and academic freedom [Kursivierung i.Orig.],

schreibt die *British Association of Educational Research* (BERA) (2018: 4 f.) und auch der Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und des Berufsverbandes Deutscher Soziologen (2017: I, §2, 2) fordert: „In der soziologischen Forschung sind entsprechend den gesetzlichen Bestimmungen die Persönlichkeitsrechte der in sozialwissenschaftliche Untersuchungen einbezogenen Personen zu respektieren“.

Darüber hinaus gilt für SoziologInnen in Deutschland (2017: I, §2, 3 und 5):

3. Generell gilt für die Beteiligung an sozialwissenschaftlichen Untersuchungen, dass diese freiwillig ist und auf der Grundlage einer möglichst ausführlichen Information über Ziele und Methoden des entsprechenden Forschungsvorhabens erfolgt. [..].

5. Personen, die in Untersuchungen als Beobachtete oder Befragte oder in anderer Weise, z. B. im Zusammenhang mit der Auswertung persönlicher Dokumente, einbezogen werden, dürfen durch die Forschung keinen Nachteilen oder Gefahren ausgesetzt werden. Die Betroffenen sind über alle Risiken aufzuklären, die das Maß dessen überschreiten, was im Alltag üblich ist. Die Anonymität der befragten oder untersuchten Personen ist zu wahren.

Diese Maximen entsprechen auch den französischen Gesetzen, auf die sich das CER (*Comité d'éthique pour la recherche*) der *Université de Strasbourg* stützt⁴⁸⁹. Dank der virulenten Diskussion um die Möglichkeit einer professionsübergreifenden *Charte déontologique* jenseits der von einzelnen Universitäten veröffentlichten Richtlinien sowie der öffentlichen Gesetze und *Arrêtés* steht jedoch darüber hinaus seit 2009 auch eine französische Version des *Code of Ethics and Policies and Procedures of the ASA Committee on Professional Ethics* der *American Sociological Association* (ASA) zur Verfügung (Cefai/Costey 2009). Dieser Kodex versucht – wie der Titel bereits andeutet – weiterführende Prinzipien, Handlungsrichtlinien und ethische Normen zusammenzustellen, „qui servent de fondement aux conduites professionnelles des sociologues“. So gelten auch unter französischen SoziologInnen, EthnologInnen und PolitikwissenschaftlerInnen die Prinzipien der Integrität und des Respekts der Persönlichkeitsrechte sowie der Menschenwürde und des Rechts auf Diversität. Diese definieren sich im französischen Wortlaut folgendermaßen:

⁴⁸⁹ Es handelt sich dabei im Einzelnen um die *Loi « Jardé »* (o. A. 2012), die *Ordonnance* von 2016, die Dekrete von 2016 und 2017 sowie die *Arrêtés* von 2018 (1 und 2).

Principe B : Intégrité

Les sociologues sont honnêtes, justes et respectueux des autres dans leurs activités professionnelles – recherche, enseignement, formation et service. Les sociologues n’agissent pas sciemment en compromettant leur propre bien-être ou celui des autres. Les sociologues conduisent leurs affaires de manière à inspirer confiance et ils s’interdisent des affirmations qui soient fausses, trompeuses ou frauduleuses. (Cefai/Costey 1997: 6–7)

[...]

Principe D : Respect des droits des personnes, de la dignité et de la diversité

Les sociologues respectent les droits, la dignité et la valeur de toutes les personnes. Ils s’efforcent d’éliminer les biais dans leurs activités professionnelles, et ils ne tolèrent aucune forme de discrimination fondée sur le genre, la race, l’ethnicité, l’origine nationale, la religion, l’orientation sexuelle, le handicap, les conditions de santé, ou le statut conjugal, familial ou parental. Ils sont sensibles aux différences de rôle et aux différences culturelles et individuelles, en se mettant au service de groupes d’individus aux caractéristiques distinctes, en leur enseignant et en les étudiant. Dans toutes leurs activités professionnelles, les sociologues reconnaissent le droit des autres à avoir des valeurs, des attitudes et des opinions qui diffèrent des leurs. (Cefai/Costey 1997: 7)

Es lässt sich also feststellen, dass sich die Maßgaben von Ethikkommissionen und Ethikräten an Universitäten und Forschungsinstituten länderübergreifend weitgehend ähneln. Darüber hinaus verfolgen diese Institutionen gleichermaßen das Ziel, „to balance rigorous science with humane respect and compassion, and to balance the interests of present research participants with those of people who might benefit in the future“ (Alderson/Morrow 2004: 79). Dass diese Rechnung jedoch nicht linear ist und kurz- sowie langfristige Risiken nur schwer vorherzusagen sind (Flewitt 2005: 10), ergibt sich dabei allein aus der Tatsache, dass jeder Mensch vor dem Hintergrund seiner eigenen Biografie Risiken und Schadenspotentiale anders und ganz individuell interpretiert⁴⁹⁰.

Die Tatsache, auf *ethical guidelines*, *principles* und andere Kodizes und Handreichungen sowie die Unterstützung einer entsprechenden juristisch versierten Institution im Vorfeld der Planung zurückgreifen zu können, bedeutet damit noch lange keine klare Orientierung für den Ethnologen im Feld sowie speziell in den dort auftretenden kritischen Situationen.

Flewitt beispielsweise schreibt zu dem entsprechenden Dilemma:

However, reconciling those general principles with the particular ethical considerations that arose during research was inevitably problematic, and I found little practical support in formal ethical guidelines. My daily ethical practices underpinned the relationships of trust that built up between myself and the participants, and those relationships in turn shaped the nature and quality of data collected. The ethical solutions I found often resulted from sharing my reservations and fears with the research participants[...], and it is my firm belief that this sharing approach significantly enhanced the quality of the overall study. (Flewitt 2005: 11)

⁴⁹⁰ Vgl. auch Alderson/Morrow (2004: 22 f., 27 f.).

Auch andere Forscher, wie etwa Cefai und Costey reflektieren die *Institutional Review Boards* (IRB) und die heutzutage in Nordamerika zum Standard gehörenden Ethik- bzw. Deontologie-Komitees kritisch, wenn sie festhalten:

Dès son institution par le gouvernement fédéral aux États-Unis en 1979, ce dispositif est paru problématique. Il ne cesse depuis de défrayer la chronique, de susciter des prises de position radicales contre sa fonction de censure et de répression ou d'en provoquer d'autres, plus conciliantes, plus mesurées, proposant de les réaménager.

Ramognino (2009: 53) setzt diesen Gedankengang fort, wenn sie schreibt:

On peut penser qu'il s'agit également d'un principe de précaution qui prémunirait les acteurs sociaux contre les recherches « violentes », « réifiantes » ou « objectivantes ». Mais ce principe reste tellement abstrait qu'il néglige les rapports sociaux de pouvoir, notamment sur le « terrain », et qu'il est peut-être une manière pour les chercheurs de s'« exonérer de toute conscience active de leurs responsabilités[...] » dans le procès même de leur travail.

Damit weist die Autorin zurecht auf die Versuchung hin, die endgültige Entscheidung über Ethik oder Nicht-Ethik des forscherschen Handelns der entsprechenden universitären Institution überlassen zu wollen. Eine solche Abgabe der Verantwortung ist jedoch unter keinen Umständen möglich, kann doch maximal der Forscher im Feld selbst – im Idealfall auf Grundlage der Rückmeldungen und Fragen der *témoins* im Sinne einer *two-way information* (Alderson/Morrow 2004: 96) – beurteilen, welche Auswirkungen sein Tun auf die dort getroffenen und beobachteten Menschen haben könnte. Eine Entscheidung vom Schreibtisch aus und in Unkenntnis der konkreten Beziehungsnetze und Dynamiken vor Ort kann hier *per se* nicht der Komplexität der Realität gerecht werden. So schreibt auch Hopf (2016: 203): „Es kann jedoch meiner Ansicht nach nicht akzeptiert werden, dass man Fragen der Kosten-Nutzen-Abwägung – d. h. der Abwägung zwischen möglichen Schädigungen und relevantem Wissensgewinn – forschungsethischen Kommissionen überlässt, wie dies in den USA zum Teil der Fall ist.“

Darüber hinaus mag zwar eine Autorisierung und Begleitung des Forschungsvorhabens durch eine Ethikkommission der *confiance institutionnelle* auf Ebene der Krippenleitung zuträglich sein, auf Ebene der MitarbeiterInnen jedoch schaffen die entsprechend formalen Texte oft überhaupt erst ein Bewusstsein dafür, dass eine Teilnahme unter Umständen weitreichende Konsequenzen haben kann. Der besondere Widerspruch zwischen der Situation einer „recherche [qui] implique un risque minimal pour ses participants“ (Cefai/Costey 1997: 21, 12.01 b), die normalerweise keinen *consentement éclairé* erfordern würde, und der legal verpflichtenden Vorgabe, eine solche informierte Einverständniserklärung einzuholen, „quand les données sont recueillies auprès des participants à la recherche sous toute forme de communication, d'intervention ou d'interaction“ (Cefai/Costey 1997: 21, 12.01 a), führt hier schnell zur Wahrnehmung einer höheren Gefährdung, als dies der Wirklichkeit entspricht. Auch nährt er bei den Beteiligten im Feld den Verdacht, doch durch eine verharmlosende

Darstellung im Vorfeld hintergangen worden zu sein – warum sonst müsste auch ein juristisch gültiges Dokument unterzeichnet werden. Diese Diskrepanz im Sinne einer Wiederherstellung von Vertrauen aufzulösen kann, muss jedoch nicht in jedem Fall glücken. Hier sind folglich Datenverluste bzw. die Notwendigkeit zu Datenverzicht aufgrund übereilter Widerrufe nicht nur grundsätzlich möglich, sondern im Fall der vorliegenden Arbeit auch de facto auf individueller (Rücktritt der Teilnahme an den Audioaufnahmen einer Fachkraft) und struktureller Ebene (Rücktritt von der Kooperation seitens einer Krippe) eingetreten. Zudem lag für die vorliegende Arbeit zu Beginn der Aushandlung des Zutritts zum Feld sowie während der ersten Immersionspraktika noch keine Begleitung seitens des frisch gegründeten CER vor⁴⁹¹, so dass eine doppelte Legitimierungsschleife notwendig wurde (prä-CER und post-CER).

Wenn also weder die juristische Absicherung durch einen Ethikrat noch die ethischen Richtlinien und Empfehlungen entsprechender Kodizes über die Funktion grober Leitplanken hinausgehen und sich darüber hinaus durch die nachträgliche offizielle Legitimierung des Forschungsvorhabens auch noch Nachteile im Feld ergeben, so drängt sich doch die Frage auf, ob der Ethikrat nicht eher als Fluch denn als Segen zu bewerten ist.

Diese Frage soll hier eindeutig mit „Nein“ beantwortet werden. Die Tatsache, Teilnehmende auf eigenen Wunsch hin aus der Studie wieder ausschließen zu müssen und damit unter Umständen Material zu verlieren, ist zwar im ersten Moment ein Verlust, diese Option ist jedoch ausdrücklich in der Gesetzgebung beider Länder vorgesehen⁴⁹² und daher als Forschungsrisiko zu akzeptieren. Hier ändert die Begleitung durch einen Ethikrat nichts an der

⁴⁹¹ Die entsprechende Entscheidung der *Commission de la Recherche du Conseil académique* (2018) zugunsten der Gründung eines *comité d'éthique pour la recherche* wurde in der Sitzung vom 07.02.2018 getroffen, wie auf der Webseite des CER der Universität de Strasbourg (<https://www.unistra.fr/index.php?id=ethique-recherche>) nachgelesen werden kann. Die entsprechende *Délibération* seitens des *Conseil d'Administration* datiert auf den 13.03.2018 (Commission de la recherche du Conseil académique 2018). Die Aufnahme der regulären Arbeit erfolgte dann im Mai 2019 (mündliche Mitteilung, Mme. Céline Clément, Mitglied des CER).

⁴⁹² LOI no 2012-300 du 5 mars 2012, I, 15° f (vgl. Fußnote 483) :

La personne dont la participation est sollicitée ou, le cas échéant, les personnes, organes ou autorités chargés de l'assister, de la représenter ou d'autoriser la recherche sont informés de son **droit de refuser de participer à la recherche ou de retirer son consentement ou, le cas échéant, son autorisation à tout moment**, sans encourir aucune responsabilité ni aucun préjudice de ce fait [eig. Fettdruck ; É.F.]..

Für Deutschland existieren auf Ebene der Legislation nur Vorgaben für den Bereich der Medizin (Arzneimittelgesetz, Medizinproduktegesetz, Transplantationsgesetz) und der Biowissenschaft (Stammzellengesetz). Für andere Bereiche der Forschung mit Menschen gibt es lediglich Ethikkodizes wie den bereits zitierten der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (2017) oder die „Ethischen Richtlinien der Deutschen Gesellschaft für Psychologie und des Berufsverbands Deutscher Psychologinnen und Psychologen“. Stellvertretend für die dort berufsbezogenen zusammengestellten Regeln und Normen sei daher an dieser Stelle auf die Zusammenfassung der Anforderungslage der Bundeszentrale für politische Bildung verwiesen, in der es analog zum französischen Gesetzestext heißt:

(ii) Recht auf Widerruf

Eine Person, die sich durch eine informierte Einwilligung bereiterklärt hat, an einem Forschungsvorhaben teilzunehmen, verpflichtet sich dadurch keineswegs unwiderruflich. Es handelt sich bei der Einwilligung nicht um einen Vertrag, der Forscher und Probanden zur gegenseitigen Erbringung von Leistungen verpflichtet. **Eine Einwilligung kann dementsprechend zurückgenommen werden, und zwar jederzeit und ohne Angabe von Gründen.** Das Recht auf Selbstbestimmung beinhaltet mithin auch das **Recht auf jederzeitige Rücknahme einer einmal erteilten Einwilligung.** Auf dieses Recht muss der Proband im Zuge der Aufklärung ausdrücklich aufmerksam gemacht werden. Auch muss wiederum explizit klargestellt werden, dass ein vorzeitiges Ausscheiden keinerlei negative Konsequenzen nach sich zieht [eig. Fettdruck; É.F.]. (Heinrichs 2017: 3, (1) (ii))

Situation im Feld. Dass ein Widerruf durch die Unterzeichnung eines Formulars der informierten Einwilligung überhaupt erst angestoßen wird, mag der Forscher als ärgerlich empfinden, jedoch ist ein Rückzug vor Beginn der Auswertung oder Veröffentlichung weit weniger unproblematisch und schädlich als eine entsprechende Klage im Nachgang. Damit entfaltet die Begleitung durch den CER und die Datenschützer des CNIL der *Université de Strasbourg* eine ganz reale Schutzwirkung auch und gerade gegenüber dem Forscher. Außerdem kann eine entsprechend aversive Reaktion des Teilnehmers oder der teilnehmenden Struktur den Forscher auf Sensibilitäten und Ängste hinweisen, die für ein besseres Verständnis des Feldes sorgen und in der Aufarbeitung des Materials konstruktiv einfließen können. Damit relativiert sich die negative Auswirkung der vom Ethikrat geforderten Prozedere auf die Qualität der Forschung.

Positiv einzuschätzen an der Begleitung durch eine Ethikkommission ist zudem der Druck auf den Forscher, sich sehr detailliert mit der konkreten Umsetzung der in den Richtlinien formulierten Prinzipien und Normen auseinanderzusetzen und die potentielle Schädlichkeit⁴⁹³ der verschiedenen geplanten Interventionen und Datensammlungsmethoden, aber eben auch Fragen der Datensicherung sowie des Schutzes der Anonymität – oder nicht⁴⁹⁴ – der Beteiligten wiederholt zu überdenken. Durch den Dialog mit den Experten der Kommission kann der Forscher jenseits der Meinungen der Beteiligten im Feld andere Empfehlungen berücksichtigen und so beispielsweise die Notwendigkeit einer totalen Anonymisierung anstelle einer Pseudonymisierung neu einschätzen.

Übertragung auf die Praxis

Für die vorliegende Thesis kann damit der durch CER und CNIL der *Université de Strasbourg* vorgegebene Rahmen folgendermaßen konkretisiert werden:

Interessenkonflikt:	keiner
Legitimierung:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ administrative Autorisierung in Frankreich, Autorisierung durch die Krippenleitung in Deutschland ▪ informierte Einwilligung seitens der LeiterInnen und Fachkräfte
Datenschutz:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ komplette Anonymisierung durch alphanumerische Verschlüsselung der teilnehmenden Personen und Strukturen ▪ kompletter Verzicht auf Bildmaterial (manuelle Skizzen, Feldnotizen)
Datensicherung:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alle Rohdaten, die noch nicht anonymisiert wurden, sind in der verschlüsselten und gesicherten Bibliothek unter https://seafire.unistra.fr/ abgelegt. ▪ Die Forschertagebücher liegen unter Verschluss.

⁴⁹³ Vgl. hierzu auch das von Heinrichs (2017: 2) nach der Vorlage der Ethikkodizes der biomedizinischen Forschung unter dem deutschen Terminus *Nichtschaden* geführte Prinzip der *nonmaleficence*, das zusammen mit „Respekt vor dem Selbstbestimmungsrecht von Personen“ (‘respect for persons’ oder ‘respect for autonomy’), ‘Wohltun’ (‘beneficence’), und ‘Gerechtigkeit’ (‘justice’) eines der „vier grundlegende[n] ethische[n] Prinzipien“ (2017: 2) von Forschung mit menschlichen Probanden darstellt.

⁴⁹⁴ „As Price (1996: 207) argues, it is better to ‘compromise the research rather than compromise the participants’ and this includes protecting anonymity. Official British education research guidelines (BERA, 2004) suggest that participants’ identity should not be revealed, unless individuals choose to be identified, that is, participants’ names should be changed, and precise details that could make a setting or participant identifiable should not be given“ (Flewitt 2005: 6). (Price 1996: 207)

Vertraulichkeit:	alle informell übermittelten Informationen, die nicht explizit zur Veröffentlichung freigegeben wurden, unterliegen strengster Vertraulichkeit
Potentielle Beeinträchtigungen:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verunsicherung der kindlichen und erwachsenen Akteure durch die Anwesenheit der Forscherin ▪ Verringerung des Selbstbewusstseins und/oder der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen seitens der erwachsenen Akteure durch mögliches kritisches Feedback ▪ moralisches Unwohlsein bei Fragen zu ggf. schwerer zugänglichen Gewohnheiten oder Ansichten der MitarbeiterInnen aus dem Nachbarland (Gefahr der sozialen Erwünschtheit) ▪ Verschlechterung des Teamklimas bei Sichtbarmachung latenter Spannungen
Schutz der Akteure:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Freiwilligkeit der Teilnahme ▪ jederzeitiges Recht zum frühzeitigen Abbruch der Teilnahme ▪ jederzeitiges unbegründetes Widerrufsrecht ▪ separate Einholung der Veröffentlichungserlaubnis ▪ Recht auf jederzeitigen Zugang, Richtigstellung und Löschung aller Daten zur eigenen Person ▪ Freigabe der Audiodateien nur nach vorheriger Autorisierung ▪ Löschung der Daten nach 10 Jahren, auf Wunsch früher

3.4 Gütekriterien und Sicherstellung der Wissenschaftlichkeit

Ungeachtet der unterschiedlichen Methoden und Zielsetzungen verschiedener Forschungsdisziplinen und -traditionen und trotz der Einsicht in die Konstruktivität von Wirklichkeit und Wahrheit als intersubjektiv ausgehandeltes Bezugssystem (Kim 1992: 23) ist auch heute noch Wissenschaft allgemein geprägt vom Wunsch nach Validität, Objektivität und Reliabilität (Lüders 2011a: 80). Dies erklärt zum einen den Versuch seitens sozial- und humanwissenschaftlicher Forscher, durch die radikale Übernahme der quantifizierenden Untersuchungsmethoden aus den Naturwissenschaften, Ende des 20. Jahrhunderts dann auch durch Verwendung von Mixed-Methods-Ansätzen bzw. durch Triangulation⁴⁹⁵ die als minderwertig, da subjektiv diskreditierte⁴⁹⁶ empirisch-induktive Arbeitsweise qualitativer Forschung im Sinne von mehr Wissenschaftlichkeit aufzuwerten⁴⁹⁷. Zum anderen veranlasste die gesellschaftliche Höherbewertung quantifizierender Forschung Forscher wie Miles und Huberman (1994) dazu, für die qualitative Forschung Gütekriterien in Analogie zur

⁴⁹⁵ So schreibt etwa Denzin (1970: 300): „Triangulation, or the use of multiple methods, is a plan of action that will raise sociologists above the personalistic biases that stem from single methodologies. By combining methods and investigators in the same study, observers can partially overcome the deficiencies that flow from one investigator and/or method.“ Vgl. auch Hammersley/Atkinson (1983: 199) zum Einsatz von Triangulation als Validierungs- oder Validitätssicherungsstrategie.

⁴⁹⁶ „Critics of qualitative inquiry have charged that the approach is too *subjective*, in large part because the researcher is the instrument of *both* data collection and data interpretation, and because a qualitative strategy includes having personal contact with and getting close to the people and situation under study. From the perspectives of advocates of a supposedly value-free social science, subjectivity is the very antithesis of scientific inquiry [Kursivierung i. Orig.]“ (Patton 2015: 57)

⁴⁹⁷ „La question d'utilisation de chiffres dans les travaux scientifiques [...] est fortement corrélée à celle de l'objectivité, dont ils sont supposés être porteurs et garants par « nature » (et par opposition au qualitatif suspecté de « subjectivité ») selon une représentation commune y compris dans l'épistémologie hypothético-déductive dominante en science et instrumentalisée politiquement de façon récurrente“ (Blanchet 2012: 63).

quantitativen Sozialforschung zu reformulieren. Sowohl die Annahme einer automatischen Validierungsfunktion durch Kombination unterschiedlicher Theorien, Methoden und Datensorten als auch der Versuch einer Übertragung der mathematisch fundierten Gütekriterien aus den quantifizierenden Wissenschaften sind dabei jedoch kritisch zu beurteilen.

So ist mit Blick auf das erste Gütekriterium, die scheinbar naturgegebene Objektivität mathematikbasierter Methoden, zunächst anzumerken:

En effet, d'une part, tout dépend de la façon dont on définit, dont on identifie et dont on va chercher ce que l'on compte : les questions et les catégories selon lesquelles les « données » quantitatives sont « recueillies » sont des éléments signifiants, issus d'interprétations préalables. Et, d'autre part, de toute façon, les chiffres ne disent rien en eux-mêmes : il reste à les interpréter, c'est-à-dire de leur donner du sens, à les contextualiser, même dans une démarche statistique qui commence par « interroger les données » selon des procédures mathématiques et non selon des procédures qualitatives. Il convient donc, surtout lorsque l'on a une orientation prioritairement qualitative, de laisser le quantitatif à sa place. (Blanchet 2012: 63)

Qualitative und quantitative Forschung unterscheiden sich damit nicht qua natura durch eine An- oder Abwesenheit des subjektiv-interpretativen Momentums, sondern lediglich darin, wann im Forschungsprozess und in welchem Ausmaß die deutende Tätigkeit zum Tragen kommt und expliziert bzw. reflektiert wird (Blanchet 2012: 63).

Hinsichtlich der anderen beiden Kriterien (Validität und Reliabilität) wiederum, lassen sich zwei Ansätze unter den sozial- und humanwissenschaftlichen Forschern unterscheiden. Forscher wie Filstead (1970: 4) entscheiden sich für eine Fortführung und Reinterpretation der Terminologie aus den Naturwissenschaften, wie das nachstehende Zitat dokumentiert:

The qualitative perspective in no way suggests that the researcher lacks the ability to be scientific while collecting the data. On the contrary, it merely specifies that it is crucial for validity –and, consequently, for reliability– to try to picture the empirical social world as it actually exists to those under investigation, rather than as the researcher imagines it to be.

Andere Kollegen wie etwa Steinke (1999: 131–204) entscheiden sich demgegenüber für den offenen Bruch und die Prägung eigener Gütekriterien für qualitative Forschung. „We are challenged by postmodern critiques to be clear about and own our authorship of whatever we propound, be self-reflective, acknowledge biases and limitations, and honor multiple perspectives“, schreibt daher auch Patton (2015: 74) zur Lage des qualitativen Forschers zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Eingedenk der terminologischen Klarheit, die durch die Wahl eigener Termini resultiert, sowie der Möglichkeit, im Rahmen dieser Reflexion eben jene Kriterien identifizieren zu können, die wirklich eine empirisch-induktive Arbeit leiten sollen, entscheidet sich die Autorin der vorliegenden Arbeit für den zweiten Weg, genauer für

die Arbeit mit einer Liste eklektisch zusammengestellter Gütekriterien, die die eigene Forschung orientieren und prägen sollen. So bekennt sich die Autorin zu folgenden Prinzipien:

1. **Relevanz** sowohl der Fragestellung als auch der entwickelten Theorie (Steinke 1999: 241 ff.): Die Autorin verfolgt mit der vorliegenden Untersuchung das Ziel, eine für die aktuelle französische und deutsche Gesellschaft wichtige Thematik zu bearbeiten und hierfür nur Theorien mit einzubeziehen, die unmittelbar dem Verständnis des Feldes und damit dem Erkenntnisgewinn dienen.
2. **Kohärenz** der Theorie (Steinke 1999: 239ss.): Trotz Einbezug unterschiedlicher theoretischer Ansätze (Theorientriangulation) (Flick 2011a: 14) muss der Theorieteil der Arbeit eine in sich schlüssige, widerspruchsfreie Auswertungs- und Interpretationsgrundlage liefern.
3. **Empirische Verankerung** der Theoriebildung und -prüfung (Steinke 1999: 221 ff.): Sowohl die Theorie als auch die Analyse achten darauf, keine abstrakten hypothetisch-deduktiven Ansätze zu verwenden, sondern alle Einsicht und Erkenntnis aus der Beobachtung der Praxis heraus zu generieren.
4. **Signifikanz** der Interpretabilia⁴⁹⁸: Da ein qualitativer Ansatz nie den Anspruch von Repräsentativität erfüllen kann, strebt die Autorin die Auswahl möglichst aussagekräftiger, inhalts- und kontextreicher sowie vielfältiger Teilnehmer und Lebensausschnitte an (Patton 2015: 184 f.)⁴⁹⁹.
5. **Indikation** (Steinke 1999: 215 ff.): Alle Entscheidungen (Methodenwahl, Samplingstrategien, Transkriptionsregeln, Interpretationskategorien etc.) sind im Detail zu beschreiben und zu begründen, um die Angemessenheit des Forschungsprozesses in allen seinen Einzelheiten überprüfbar zu machen.
6. **Intersubjektive Nachvollziehbarkeit** (Steinke 1999: 207 ff.): Anstelle der schwer greifbaren Objektivität als Zielgröße wird sich die Autorin darum bemühen, alle Vorannahmen, Überlegungen, Entscheidungen und Schlüsse so transparent und detailliert darzulegen, dass die Gedankengänge auch von anderen Forschern ihres

⁴⁹⁸ „Dans une méthode ethnographique, dès lors, le statut des observables réunis en un corpus selon une élaboration orientée par la compréhension du terrain relève du principe de *significativité* et non du principe de *représentativité*. [...] La question n'est pas de déterminer en quoi ce matériau partiel « reflète le réel » mais comment et en quoi il rend compte de certains constructions interprétatives du monde social par certains de ses acteurs (y compris le chercheur qui en est un acteur en métaposition). À l'échantillonnage statistique (qui présuppose un déterminisme généralisant et une universalité transcendante des catégories), on préfère la *saturation significative* d'un terrain singulier [Kursivierung i.Orig.]“ (Blanchet 2012: 56–57)

⁴⁹⁹ Vgl. Das Kriterium der *information rich cases* (Patton 1990: 181).

Fachgebietes zum Zweck einer kritischen Auseinandersetzung mit Inhalt und Methode nachvollzogen werden können.

7. **Limitation** (Steinke 1999: 227 ff.): Von den gewählten Methoden bis hin zu den vorläufigen Schlüssen ist stets die Reichweite der eigenen Ergebnisse⁵⁰⁰ und damit der Gültigkeitsanspruch der Aussagen sichtbar zu machen (vgl. das Prinzip der reflektierten Subjektivität). Angestrebt werden die „Übertragbarkeit (*transferability*) von Erkenntnissen aus einem Kontext in einen anderen und [...] [die] Passung (*fittingness*) als Grad der Vergleichbarkeit verschiedener Kontexte“ (Flick 2011a: 108), nicht eine Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse (Lincoln/Guba 1985).

Unterprinzip 1 : Historizität (Mayring 2016: 24, 34): Die im Feld vorgefundenen Phänomene, aber auch die Akteure selbst sind Produkte historischer Entwicklungen und müssen in dieser Determiniertheit verstanden und gedeutet werden.

Unterprinzip 2 : Kontextgebundenheit (Mayring 2016: 38)⁵⁰¹: Die in der vorliegenden Studie behandelten *observables* sowie die davon abgeleiteten Ergebnisse können zunächst nur in dem vorgefundenen Kontext Gültigkeit beanspruchen. Übertragungsmöglichkeiten auf andere Kontexte werden folglich sorgsam reflektiert und haben lediglich Wahrscheinlichkeitscharakter.

Unterprinzip 3: Forscher-Gegenstands-Interaktion (Mayring 2016: 38 f.): Die Forscherin berücksichtigt bei der Beschreibung und Explikation der beobachteten Phänomene, dass sie das beobachtete Feld und die dort stattfindenden Interaktionen und Regeln verändert, aber auch durch Ihre Anwesenheit im Feld und die dort durchgeführte Forschung selbst verändert wird (vgl. Kriterium 8 der *Altéroréflexivité* bzw. reflektierten Subjektivität).

Unterprinzip 3': Altéroréflexivité nach de Robillard (2007: 104) (s. Kap. 3.2.2.2, S. 263 ff.) bzw. **reflektierte Subjektivität** (Steinke 1999: 23 ff.): Eingedenk der Tatsache, dass jede Forschung das Produkt subjektiver kognitiver Tätigkeit ist (vgl. hierzu auch das Problem der *hybris del punto zero*⁵⁰²), wird die Forscherin stets hinterfragen, in

⁵⁰⁰ Dieser Aspekt ist für die vorliegende Untersuchung umso wichtiger, impliziert doch die Methode der Fallstudie, dass eine *statistical representability* und damit eine Aussage über das gesamte Feld der deutsch-französischen Krippen des Oberrheins weder angestrebt noch geleistet werden kann (Gentles et al. 2015: 1776; Blanchet 2012, S. 56). Zum daher mit Vorsicht bzw. nur nach entsprechender Definition zu verwendenden Terminus des Sampling bzw. zum Vorschlag, stattdessen von einer Auswahl (*selection*) zu sprechen, vgl. Yin (2014: 42, 44).

[...] si biais il y a, c'est dans l'absence de prise en compte, de reconnaissance et d'équilibrage de l'intersubjectivité interprétative, car on ne peut viser qu'à dégager des tendances relatives en termes de significations élaborées avec (et pour) les acteurs sociaux à partir d'un terrain investi en profondeur, d'où des biais de focalisation et d'induction. »

⁵⁰¹ Vgl. Patton (2015: 47).

⁵⁰² „A través de toda la investigación se mostrará el contraste entre el “no lugar” de la ciencia y el lugar de su traducción. De ahí la insistencia en el ya mencionado concepto del “punto cero”. Con ello me refiero al imaginario según el cual, un observador del mundo social puede colocarse en una plataforma neutra de observación que, a su vez, no puede ser observada desde ningún punto. Nuestro hipotético observador estaría en la capacidad de adoptar una mirada soberana sobre el mundo, cuyo poder radicaría precisamente en que no puede ser observada ni representada. Los habitantes del punto cero (científicos y filósofos ilustrados) están convencidos de que pueden

welchem Maße der beobachtete andere und sie selbst als Einflussfaktoren interaktiv konstruiert sind. Dazu gehört die Anerkennung der „puissances d’aveuglement ou d’illusion de l’esprit humain, ce qui [la] [...] conduit à lutter contre les déformations de la mémoire, les oublis sélectifs, la *self-deception*, l’autojustification, l’auto-aveuglement [Kursivierung i.Orig.]“ (Morin 2014: 75). Sie wird folglich auf die *ownership* der eigenen Stimme⁵⁰³ und Perspektive (Patton 2015: 74) achten und explizit zwischen ihrer eigenen Stimme und der Stimme der *témoins* differenzieren: „Il est plus honnête – et aussi plus modeste – de dire *de quel point de vue l’on parle* que de neutraliser l’énonciation et de faire comme si l’on exposait une – voire la vérité universelle [Kursivierung i.Orig.]“ (Blanchet 2012: 18; vgl. Patton 2015: 121 f.). Die Forscherin erkennt damit die zentrale Bedeutung der *témoins* im Feld sowohl für die dort zu beobachtenden Aktionen als auch für deren Rekonstruktion und Deutung an⁵⁰⁴.

8. **Authentizität** (*authenticity*), **Glaubwürdigkeit** (*credibility*) und **Vertrauenswürdigkeit** (*trustworthiness*) (Patton 2015: 72)⁵⁰⁵: Authentizität und Glaubwürdigkeit entspringen dabei nicht der größtmöglichen Nähe zu den außersprachlich gegebenen Realia und damit der “Wahrheit”, die niemand je besitzen kann (Duboscq/Clot 2010: 262), oder einer egozentrischen Beschäftigung mit den Grenzen der eigenen Subjektivität (Duboscq/Clot 2010: 262), sondern der Haltung der Forscherin, eben diese im Dialog mit dem anderen überwinden zu wollen „[dans] la passion de s’emparer de l’objectivité du monde pour lui donner une histoire“: „Le dialogue est « vrai » si ceux qui parlent ne trichent pas avec le réel“ (Duboscq/Clot 2010: 262). Die Vertrauenswürdigkeit wiederum erwächst aus „[p]ersonal experience and engagement [Kursivierung i.Orig.]“ sowie „[e]mpathetic neutrality and mindfulness [Kursivierung i.Orig.]“, also im Sinne eines holistischen Ansatzes aus einer Forschung, die alle Sinneskanäle und Ressourcen aktiviert, um das erforschte System als dynamisch funktionierendes

adquirir un punto de vista sobre el cual no es posible adoptar ningún punto de vista. Esta pretensión, que recuerda la imagen teológica del *Deus absconditus* (que observa sin ser observado), pero también del panóptico foucaultiano, ejemplifica con claridad la *hybris* del pensamiento ilustrado [Kursivierung i.Orig.]“ (Castro-Gómez 2005: 18). Vgl. auch Mignolo (2009: 4).

⁵⁰³ “Writing in the first person, active voice communicates the inquirer’s self-aware role in the inquiry” schreibt hierzu Patton (2015: 73) und verweist in diesem Zuge auf die wegweisende Schrift von Judith Brown (1996): *The I in Science: Training to Utilize Subjectivity in Research*. Beiden Forschern geht es dabei um Subjektivität als „the domain of experiential self-knowledge“ (Brown 1996: 1) und hier wäre die Wahl der 1. Pers. Aktiv die beste Wahl. Da dieser Stil in den sprachwissenschaftlichen Schriften auf Französisch und Deutsch noch kaum Eingang gefunden hat, benutzt die Autorin in der vorliegenden Arbeit die 3. Person Aktiv + Funktionsbezeichnung (z.B. *Autorin, Forscherin* etc.) zur Selbstreferenz.

⁵⁰⁴ Vgl. hierzu die „« approche ethnosociolinguistique de la complexité » encore appelée « sociolinguistique interactionnelle » ou « ethnographie de la communication »“ (Prax-Dubois 2018 : 263) nach dem Vorbild von Blanchet (2012: 71).

⁵⁰⁵ “**Voice is more than Grammar** [...] [Hervorh.i.Orig.]. A credible, authoritative, authentic, trustworthy voice engages the reader through rich description, thoughtful sequencing, appropriate use of quotes, and contextual clarity, so that the reader joins the inquirer in the search for meaning.” (Patton 2015: 72)

Ganzes zu verstehen (Patton 2015: 46 f.) und den Leser an diesem Verstehensprozess teilhaben zu lassen.

Bedenkt man nun mit Morin (2014: 86) „les gigantesques problèmes sociaux, politiques et éthiques posés par l’omniprésence de la science et par son développement incontrôlé“, sind die aus dem Zusammenspiel der vorgestellten Gütekriterien erwachsende Qualität und Ethik der Forschungsergebnisse auch aus gesellschaftlicher Sicht umso wichtiger, denn diese stehen immer in der Gefahr, im Zuge der Vulgarisierung auch Gegenstand unbotmäßiger Verallgemeinerungen zu werden:

Un autre problème posé par le continuum {croyance <-> science} est la croyance en une Vérité scientifique définitive, c’est-à-dire la récupération et transformation de connaissances scientifiques (relatives, prudentes, discutables) en croyances (universelles, omniscientes, incontestables) [...] et par ricochet à généraliser abusivement des connaissances scientifiques relatives. (Blanchet 2012: 78).

Zur Limitation des eigenen Wahrheitsanspruches – trotz Einhaltung der hier dargelegten Gütekriterien – schließt sich die Forscherin jedoch letztlich im Sinne der *modestie éthique* (Morin 2014: 250) dem Standpunkt von Blanchet (2012: 32) an :

[L]’idée selon laquelle l’hypothèse est au départ laisse penser que la vérité est à la fin. Il est beaucoup plus prudent et, à mon avis, honnête, de considérer que les connaissances (même et surtout scientifiques), ne « révèlent » pas la « vérité », ne « décryptent » pas les choses, mais proposent comme résultats des hypothèses momentanément et contextuellement satisfaisantes, destinées à être remises en question.

4 Vom Wunsch zur Wirklichkeit: das Forschungsdesign

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die Eignung verschiedener Methoden und Forschungsstile für die Umsetzung des angestrebten Verstehensprozesses diskutiert wurde, soll hier die Übersetzung der theoretischen Vorüberlegungen in die Praxis und damit die Vorstellung des Forschungsdesigns sowie die Präzisierung der Erhebungsinstrumente stattfinden.

Ein Forschungsdesign ist ein Plan, der festlegt, wie das Forschungsprojekt ausgeführt werden soll, und insbesondere, wie empirische Evidenz dafür verwendet werden soll, um Antworten auf die Forschungsfragen zu erhalten (Gschwend/Schimmelfennig 2007: 13).

Der Semi-Anglizismus *Forschungsdesign* entspricht zwar grob dem englischen Terminus *research design*, weist jedoch insgesamt weniger Seme auf als das englische Vorbild. So wird der Terminus in der deutschen Tradition in der Regel dafür verwendet, um sämtliche Parameter und Teilschritte der forschungsvorbereitenden Weichenstellung zu beschreiben, d.h.

- die Ziele der Studie

- den theoretischen Rahmen
- die konkreten Forschungsfragen
- die Auswahl des empirischen Materials
- die methodische Vorgehensweise und
- den Grad an Standardisierung und Kontrolle.

In der englischsprachigen Literatur hingegen findet man mindestens zwei Sememe: Zum einen wird auch dort der Terminus als Hyperonym verwendet (e.g. Patton 2015: 248), indem man einem *research design* ein oder mehrere⁵⁰⁶ Datengenerierungsläufe, sogenannte *strands* zuordnet, die wiederum in vier Phasen (Konzeptualisierungsphase, methodologisch-experimentelle Phase, analytisch-experimentelle Phase, Schlussfolgerungsphase⁵⁰⁷) unterteilt sind (Teddlie/Tashakkori 2006: 16). Zum anderen findet eine Abgrenzung gegenüber der Planung (*planning*), der Datensammlung und -analyse (*data collection/data analysis*) sowie der Deutung ebendieser Daten (*data interpretation*) statt, womit das Forschungsdesign auf die Ebene der theoretisch begründeten Vorüberlegungen und Entscheidungen reduziert wird (e.g. Onwuegbuzie/Johnson 2006: 49). Oft bleibt jedoch auch in diesen Texten unklar, worin genau die Abgrenzung bestehen soll, so dass Titel oder Untertitel im Stile von „Research Design and Planning“ letztlich zu einer Phrase verkommen (e.g. Hulstijn/Atkins 1998: 11) (Flick et al. 2004: 144). In der französischen Wissenschaftsliteratur hat die Lehnübersetzung *dessin de recherche* ebenfalls Einzug gehalten, dort wird jedoch von der Mehrheit der Forscher die durchsichtige eigensprachliche Prägung *organisation de la recherche* bevorzugt, um den Leser von der Planung über die Begründung bis hin zu den letztlich gewählten Methoden und Instrumenten am gesamten Prozess der Anlage einer Forschung teilhaben zu lassen und ihn gleichzeitig über die thematische Strukturierung der Publikation selbst zu informieren. In der vorliegenden Arbeit, die eine konstruktive Integration sowohl der deutschen als auch der französischen Wissenschaftskultur anstrebt, unterscheidet die Autorin daher zwischen den allgemeinen Vorüberlegungen zur Methodik (s. Kap. 3) und der in diesem Kapitel (Kap. 4) thematisierten konkreten Ausgestaltung. Letztgenannte wird dabei unter dem Terminus des *Forschungsdesigns* als prospektive Handlungsanleitung für das weitere Vorgehen der Forscherin geführt, die jedoch gleichzeitig dem Leser als retrospektiver Überblick über den Gang der Forschung dienen kann.

Weist auch das Konzept des Forschungsdesigns zunächst eine größere Nähe zur quantitativen Forschung auf, wo es bereits eine umfangreiche Literatur zu erprobten und für bestimmte Zielsetzungen geeignete Vorgehensmuster bzw. entsprechende Typologien gibt, so ist doch mit Flick (2004: 146) anzumerken, dass der Terminus in beiden

⁵⁰⁶ N.B.: *monostrand design* vs. *multistrand design* (Teddlie/Tashakkori 2006: 16).

⁵⁰⁷ Die Originalterminologie lautet: *conceptualization stage, experiential stage – methodological, experiential stage – analytical, inferential stage*.

Forschungsrichtungen impliziert, dass der Forschende unter dieser Überschrift begründet darlegen wird, warum die Auswahl der Stichprobe bzw. der zu analysierenden Grundmenge sowie die gewählte Art der Datengewinnung und -analyse gegenstandsangemessen und zielführend sind.

Mit der Wahl zwischen Fallstudien, Vergleichsstudien, retrospektiven Studien, Augenblicksaufnahmen (*snapshots*) und Longitudinalstudien (Flick 2004: 147) stehen dabei auch der qualitativen Forschung verschiedene vordefinierte Designs zur Verfügung, aus denen die Forscherin den Grundtypus der Vergleichsstudie wählt, um dem potentiell kontrastiven Interesse an den beiden Nachbarländern Frankreich und Deutschland Rechnung zu tragen. Da sich die Studie zudem als Grundlagenforschung (*basic research*) (Patton 2015: 248) versteht, muss sich die Auswahl der teilnehmenden Strukturen sowie der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente nach dem Kriterium richten, wie neue Erkenntnisse über das Feld sowie die Vermittlung sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenz gewonnen werden kann (Fourez 1996: 162). Eine Ausarbeitung konkreter Verbesserungslösungen und praktischer Hilfsmittel kann in diesem Rahmen jedoch nicht erfolgen⁵⁰⁸. Darüber hinaus muss sich die Forscherin über die Grenzen und Akteure des zu beobachtenden Feldes im Klaren sein. Abbildung 25 soll diese Gegenstandsbestimmung illustrieren und die Grenzen der Untersuchung deutlich machen:

⁵⁰⁸ Vgl. Patton (2015: 248): „*No single study can serve all of these different purposes and audiences equally well* [Kursivierung i.Orig.]. With clarity about purpose and primary audience, the researcher can go on to make specific design, data-gathering, and analysis decisions to meet the priority purpose and to address the intended audience.”

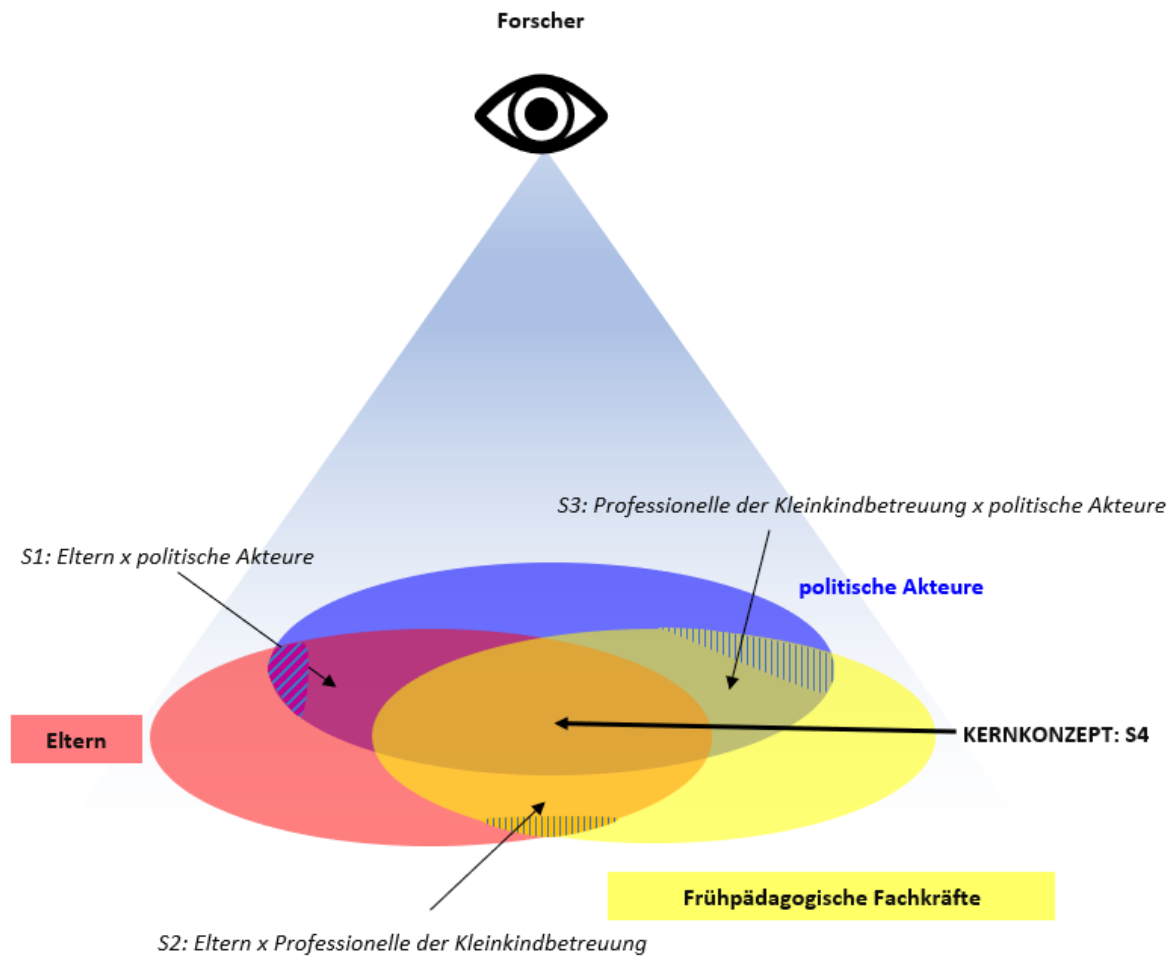


Abbildung 25: Das Feld der frühkindlichen Betreuung aus der Sicht der Forscherin (eig. Darstellung; É.F.)⁵⁰⁹

Erklärung:

- S4: Es gibt ein Kernkonzept der Kleinkindbetreuung, über das Konsens zwischen allen Akteuren herrscht (= Schnittmenge aller Kreise)
- S3: Es gibt Zielsetzungen und Inhalte, über die zwischen politischen Akteuren und den Professionellen der Kleinkindbetreuung Einigkeit herrscht, die aber nicht den Vorstellungen der Eltern entsprechen (= partielle Schnittmenge blau + gelb)
- S2: Es gibt Zielsetzungen und Inhalte, die von politischen Akteuren und Eltern gleichermaßen vertreten werden, die aber nicht vom Betreuungspersonal mitgetragen werden (= partielle Schnittmenge blau + rosa).
- S1: Es gibt Zielsetzungen und Inhalte, über die zwischen den Professionellen der Kleinkindbetreuung und den Eltern Einigkeit herrscht, die aber nicht von den politischen Akteuren als relevant anerkannt und berücksichtigt werden (= partielle Schnittmenge rosa + gelb).
- Es gibt Vorstellungen und Wünsche, die jeweils nur von einem Akteur getragen werden (= keine Schnittmenge: Randbereiche in blau, gelb oder rosa) und unter Umständen Konfliktpotenzial bergen.
- Es gibt Zielsetzungen, Inhalte, Vorstellungen und Wünsche, über die Konsens zu herrschen scheint, die jedoch von den beteiligten Akteuren – oft unbemerkt – sehr unterschiedlich interpretiert und umgesetzt werden (schraffierte Flächen in den Schnittmengen). Hier ist von einem sogar noch höheren Konfliktpotenzial auszugehen, da der Dissens unbemerkt bleibt (z.B. sehen die Eltern nicht, was in den Krippen geschieht).
- Die Forscherin muss das komplette Feld überblicken und jede Sicht mit ihren Potentialen und Grenzen nachzeichnen können.

⁵⁰⁹ S = Symbol für Schnittmenge; x = Symbol für die Schnittmengenbildung zwischen Akteur X und Y.

Das Kind, das grundsätzlich im Rahmen jeglicher Forschung zu Sprachpolitik und Mehrsprachigkeit im frühen Kindheitsalter bereits als vierter sozialer Akteur zu berücksichtigen ist, wie Made Mbe (2016: 11) in ihrer Untersuchung aufzeigen konnte (vgl. auch Seele 2016), wurde in der hier vorgestellten Modellierung des Forschungsfeldes (vgl. Abbildung 25) dennoch nicht mit aufgenommen. Diese Entscheidung, die die Autorin für die vorliegende Arbeit bewusst getroffen hat, erklärt sich aus dem expliziten Interesse dafür, wie und womit die Weitergabe sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenzen von den Fachkräften im Feld erfolgen *soll* und wie und womit sie *de facto* umgesetzt *wird*. Zur Frage einer Integration der Kinder als Wissensträger muss einerseits eingeräumt werden, dass Kinder im Alter zwischen 10 Wochen und 3 Jahren tatsächlich bereits die Fähigkeit besitzen, in ihrem Verhalten, später dann auch verbal Zeichen der Akzeptanz oder Ablehnung zu setzen (Evasiv-Verhalten, passive Resistenz, Ignorieren, Wutanfälle, sprachliche Opposition). Damit sind sie von Anbeginn an in der Lage, die von den erwachsenen Akteuren gewählten Strategien aktiv mitzugestalten oder zu modifizieren. Daher sollen die kindlichen Reaktionen immer dann miteinbezogen werden, wenn diese wiederum Anlass und Erklärungsfolie für die Interventionen seitens der Fachkräfte bilden. Eine umfassende Dokumentation und Analyse der Auswirkungen des Verhaltens der Erwachsenen auf die Kinder und deren Inkulturation im französischen und deutschen Sprach-Kulturraum muss hingegen unterbleiben, da die dazugehörige Fragestellung andere Datenbeschaffungs- und Analysemethoden einfordern würde. Die Zielsetzung einer Bestandsaufnahme und eines Soll-Ist-Vergleichs auf Ebene des Inputs und die einer Evaluationsstudie, die sich um den Output kümmert, können nicht im Rahmen einer einzigen Studie zufriedenstellend bearbeitet werden. Eine solche Anschlussstudie ist jedoch wünschenswert und notwendig.

Dasselbe gilt auch für die Erhebung und Einarbeitung von Daten zu den Eltern der betreuten Kinder. Studien wie jene von Brougère/Guénif-Souilamas/Rayna (2008) oder Brantlinger/Majd-Jabbarit (1998) verdeutlichen die Macht der Eltern und speziell der studierten Mütter aus der weißen Mittelklasse, wenn es darum geht, neue pädagogische Prinzipien und Programme zu implementieren und im Alltag zu leben. So konnten Brantlinger/Majd-Jabbari (1998: 431–432) nachweisen, dass die bewusste öffentliche Positionierung zugunsten offener, inklusiver, multikultureller und auf Chancengleichheit bedachter Programme in den eigenen Diskursen durch eine extrem konservative, curriculums- und leistungsfokussierte Vorstellung unter Bevorzugung autoritär-hierarchischer Lehrer-Schüler-Beziehungen konterkariert wird. Diese Einstellung wächst überdies mit zunehmendem Alter der Kinder⁵¹⁰.

⁵¹⁰ „[W]hile parents of middle- and upper-class backgrounds – including foreign parents – accept diversity at the école maternelle level, they do not for any schooling that follows. To that end, diversity exists only in the lesser echelons of education; beyond that, diversity is perceived as lowering the standard of education in a classroom.“ (Brougère et al. 2008: 377)

In Folge dieser Inkongruenz sowie der sozialen Macht der entsprechenden elterlichen Akteure, verändert deren Haltung nicht nur die Lernsettings ihrer eigenen Kinder zu deren Gunsten (Brantlinger/Majd-Jabbari 1998: 433–434), sondern sorgt auch dafür, dass die entsprechenden Rahmenbedingungen und pädagogischen Habitus für die gesamte Klasse Gültigkeit gewinnen – ungeachtet der daraus entstehenden Benachteiligung ganzer Lernergruppen. Diese Form einer Kolonialität der Macht (*coloniality of power*) (Castro-Gómez 2007: 428) jenseits der Kolonialzeit in Form einer Hierarchisierung der Strategien der Wissenskonstruktion und -vermittlung ist auch im Mit-, Neben- oder Gegeneinander der deutschen und französischen Lehr-Lern-Kultur in den Krippen möglich und wahrscheinlich, selbst wenn beide Sprach-Kulturräume seit der Aufklärung zu den Gewinnern im Kampf um die epistemische Dominanz gehören (Mignolo 2009: 6, 9). Denn Migration – und hierzu gehört auch der arbeitsplatzbedingte Umzug von frühpädagogischen Fachkräften in ein Nachbarland, um dort mit dominant anders sozialisierten Kollegen in einem Team zusammenzuarbeiten – verursacht nie nur ein Aufeinandertreffen kultureller oder sozialer Praktiken, sondern führt immer auch zu einer Konfrontation divergenter professioneller Praktiken und Habitus (Guilbert 2005: 9). Diese wird dabei nicht nur auf Teamebene aufzuarbeiten sein, sondern auch in der Eltern-Fachkraft-Interaktion und dem daran anschließenden Fachkraftverhalten seine Wirkung zeitigen. Eine Berücksichtigung der Eltern mit ihren soziodemographischen Hintergründen, Repräsentationen und Erwartungen hinsichtlich der institutionellen zweisprachigen Betreuung, Bildung und Erziehung wäre damit aus erkenntnistheoretischer Sicht unabdingbar, will man die Handlungsmuster und Strategien der Fachkräfte in ihrer komplexen Determiniertheit verstehen. Ein Zugang zu diesen Daten wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit jedoch seitens der Leitungen verwehrt, so dass lediglich eigene Beobachtungen bei der Generierung vorsichtiger Interpretationshypothesen hinzugezogen werden können.

4.1 Modellierung des Forschungsdesigns

Die determinierenden Faktoren des vorliegenden Forschungsprojektes sowie die daraus resultierenden Entscheidungen der Forscherin können zunächst folgendermaßen modelliert werden:

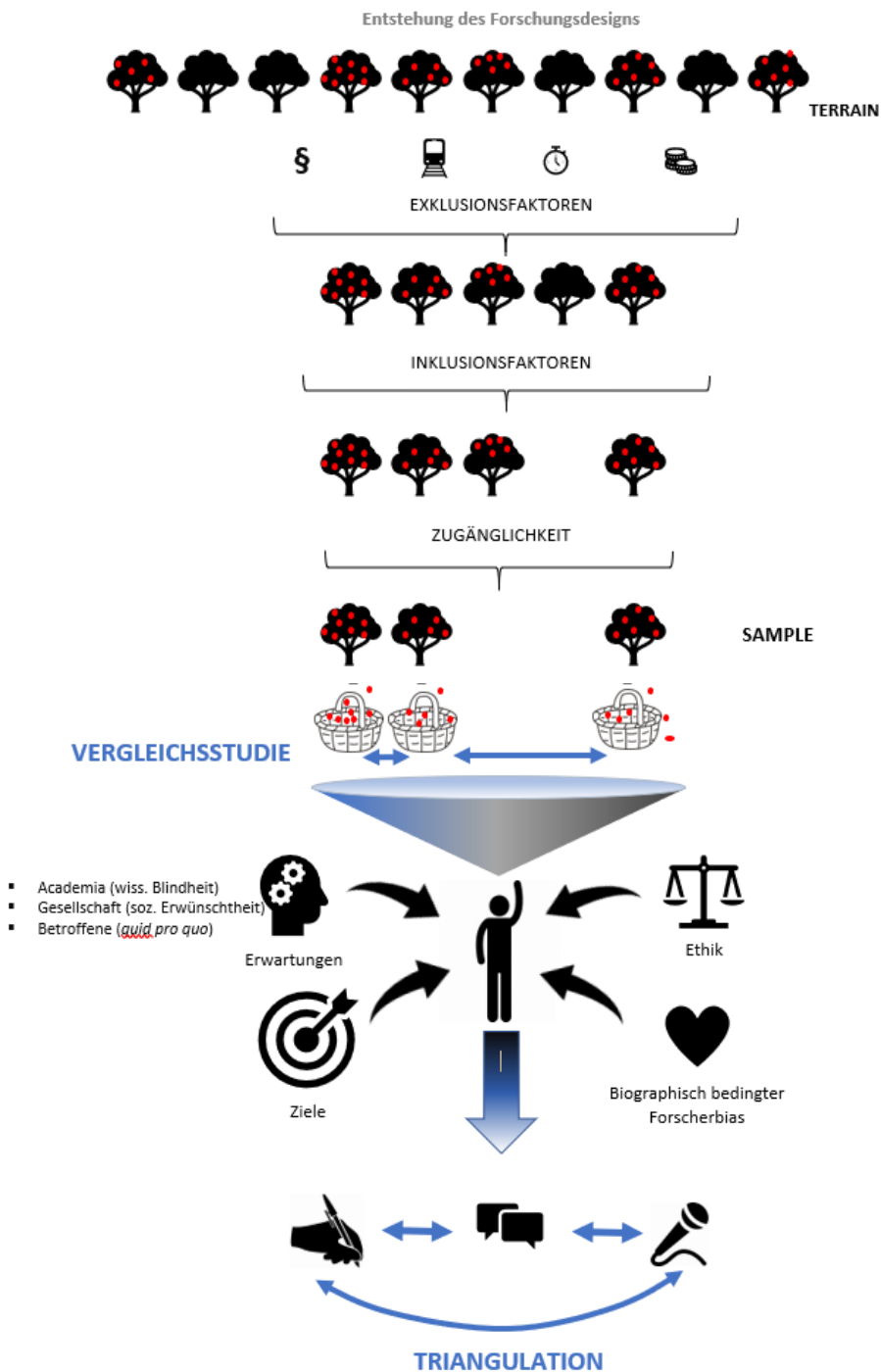


Abbildung 26: Das Forschungsdesign – modellhafte Übersicht (eig. Darstellung; É.F.)

Wie das Schaubild deutlich macht, wechseln sich zu Beginn der Anlage der Arbeit externe Faktoren (d.h. rechtlicher Rahmen, Erreichbarkeit, finanzielle und zeitliche Ressourcen im ersten Schritt, Autorisierungen durch die Strukturen im dritten Schritt) und interne Faktoren (Inklusionsfaktoren und Erkenntnisinteressen im zweiten und vierten Schritt) ab. Da nur die Schritte 2 und 4 beeinflusst werden können, werden im Folgenden auch nur die dort zum Tragen kommenden Determinanten vorgestellt.

4.2 Forschungstyp, Forschungstradition und Analysekontexte

Da die deutsch-französischen Krippen am Oberrhein bisher noch nie auf Ihre Vermittlung sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenzen hin untersucht wurden, liegen keinerlei richtungsweisende Voruntersuchungen vor. Es wird daher im Sinne des notwendigen „Verstehende[n] Verstehen[s] von Verstehen“ (Hitzler 2002)⁵¹¹ eine qualitative Erhebungsmethode gewählt, genauer eine vergleichende ethnografische Feldstudie, in der zugunsten einer komplementären Wirklichkeitsrekonstruktion (Flick 2011a: 76) die qualitative Erkenntnisgewinnung – wann immer dies Sinn macht und möglich ist – durch Ermittlung quantitativer Tendenzen ergänzt wird. Diese Anlage könnte man versucht sein, mit Condomines/Hennequin (2013: 19 und 20) als integriertes Design oder gar als *Mixed methods*-Ansatz zu bezeichnen. Da quantitative Forschung i.e. Sinne jedoch „standardisierte Daten mit eigens konstruierten Instrumenten (etwa Fragebögen oder Beobachtungsinventaren) [erhebt], welche mit statistischen Verfahren analysiert werden“ (Kelle et al. 2017: 27), sind hier ganz andere Auflagen zur Stichprobengröße, -repräsentativität und -auswahl, zur Bestimmung der Auswertungsobjektivität und der Signifikanz von Ergebnissen zu erfüllen. In der vorliegenden Arbeit sind hingegen quantitative Aspekte der Datengenerierung als beobachtete Tendenzen in die qualitative Forschungsmethode der ethnographischen Feldstudie genuin integriert, da nicht erst die Audiomitschnitte der ErzieherIn-Kind Interaktionen in der Phase der selektiven Beobachtung (Spradley 1980: 34) eine statistische Validierung der Feldbeobachtungen oder die Generierung ergänzender Erkenntnisse anstreben, sondern bereits während der teilnehmenden Beobachtung, also in der Phase der fokussierten Beobachtung, Frequenzen oder numerische Tendenzen per Strichlisten als Teil der ethnographischen Interpretabilia festgehalten werden (Flick 2011a: 59 f.). Das Design ist damit genuin qualitativ.

⁵¹¹ „Diese Idee des verstehenden Verstehens von Verstehen resultiert aus einer Attitüde des methodischen Zweifels daran, dass die Dinge, um die es im Zusammenleben der Menschen je geht, so sind, wie sie zu sein scheinen [...]. Sie sprengt die in unser aller Alltagsleben pragmatisch so sinnvolle Normal-Einstellung auf, all das, was sich warum auch immer bewährt hat, bis auf weiteres nicht in Frage zu stellen [...] [(Schütz 1971: 3–53)]. Sie problematisiert aber ebenso jede Form diskursiv verselbstverständlichter Kritik an irgendwelchen Routinen des Alltags [...]. Grundsätzlich problematisiert wird dergestalt zumindest jegliche Annahme, man wisse, wie etwas "wirklich" sei, ohne dass man einsichtig machen könnte, wie man solches überhaupt wissen kann. Kurz: Der methodische Zweifel "fungiert als eine Art Abführmittel gegen das Grundsätzliche" (Soeffner 1982: 44).“ (Hitzler 2002)

Die sprachliche und kulturelle Binarität der frühkindlichen deutsch-französischen Betreuung, Bildung und Erziehung verlangt darüber hinaus qua natura nach einer Vergleichsstudie, zumal mit Blanchet gilt:

Was in einer Situation typisch – und damit relevant – ist, bemerkt man nur in Bezug zu einer anderen Situation, deren Züge anders sind. [...] In einer Studie, die sich per se als inter- oder transdisziplinär versteht, erleichtert die komparative Herangehensweise die Neupositionierung bzw. (systemische) Klärung der Perspektive des Forschers aus verschiedenen Blickwinkeln. [eig. Übersetzung; É.F.] (Blanchet 2012: 66)⁵¹².

Mit Glaser/Strauss (1967: 103) sei zudem daran erinnert, dass die Methode des ständigen Vergleichens (*constant comparative method*) nicht wie in der quantitativen Forschung darauf abzielt, Inter-Forscher-Reliabilität zu garantieren, sondern in der qualitativen Forschung überhaupt erst die „Entdeckung, Generalisierung und Spezifizierung empirisch fundierter Theorien“ (Nohl 2011: 101) möglich macht. Denn

empirisch begründete Schlussfolgerungen [bedürfen] nicht nur der Übereinstimmung, sondern immer auch der Differenz im Datenmaterial. Erst im Zuge des Vergleichs erweisen sich Hypothesen als relevant für das untersuchte Problem, gleich ob sie eine vorläufige Hypothese affirmieren oder negieren. [...] Ein solcher Forschungsstil, in dem nicht erst bereits interpretierte Fälle verglichen werden, sondern die komparative Analyse von Anfang an strukturiert, ist auch Voraussetzung für einen Kulturvergleich, innerhalb dessen die einzelnen Kulturen nicht als abgeschlossene Einheiten verstanden, sondern wechselseitig ineinander übersetzbar und damit relationiert werden. (Nohl 2011: 101).

Die hier getroffene Wahl einer Vergleichsstudie berücksichtigt damit den Ansatz des Verstehens auf Grundlage einer Vergleichsfolie und setzt diesen auf interindividueller Ebene, als Gegenüberstellung zwischen den einzelnen Strukturen sowie als Ländervergleich um, um so Analogien, Synergien und Spannungsfelder zu identifizieren.

Die Umsetzung als ethnographische Feldstudie ist der Einsicht geschuldet, dass nur ein immersives Miterleben des Feldes in seinen Interaktionsgewohnheiten den Forscher in die Lage versetzt, während der Zeit seiner Anwesenheit fragmentarische Einblicke in die Wirklichkeit zu gewinnen, die man vor ihm über den Zeitraum einer Videoaufnahme oder anderer punktueller Datenerhebungsmethoden (Interview, Befragung) hinweg sorgsam verbergen könnte und würde. Gleichzeitig ist es die einzige Datenerhebungsmethode, die es dem Forscher erlaubt, anhand der Reaktionen der zum Feld gehörenden Akteure die verursachte Forscher-Gegenstands-Interaktion annähernd wahrzunehmen und

⁵¹² Das Original lautet: „On ne perçoit ce qui est original – et donc pertinent – dans une situation que par rapport à une autre situation dont les traits sont différents. [...] Dans une recherche qui se veut par définition inter- ou transdisciplinaire, l'approche comparative facilite le repositionnement, voire le « recadrage » (au sens systémique), de la perspective du chercheur sous divers angles de vision.“

erkenntnisgenerierend in die Analyse zu integrieren (Blanchet 2012: 47). Darüber hinaus erlaubt das Entstehen von Beziehungen zu den im Feld Agierenden den Zugang eines empathischen Verstehens, bei dem die rein kognitive Wahrnehmungsfähigkeit um die emotionale Ebene im Sinne einer holistischen Begegnung mit der Wirklichkeit vervollständigt wird (Patton 2015: 334)

Ethnographie meint [...] ein besonderes Forschungsprogramm, das darauf abzielt, andere Lebensweisen, Lebensformen, Lebensstile sozusagen ‚von innen‘ her zu verstehen, d.h. ‚fremde Welten‘ auf ihren Eigen-Sinn hin zu erkunden [...]. [Dazu muss] der soziologische Ethnograph [...] erst lernen, dass er *nicht* voraussetzen darf, ‚daß seine Auslegung der neuen Kultur- und Zivilisationsmuster mit derjenigen zusammenfällt, die unter den Mitgliedern der in-group gebräuchlich ist‘ (Schütz 1972a: 63). D.h., er muss das Fremde *suchen*, sozusagen *entgegen* der Gewissheit des ‚Denkens-wie-üblich‘, des ‚Und-so-weiter‘, der ‚Vertauschbarkeit der Standpunkte‘ (vgl. Schütz 1971b) [scil.: (Schütz 1971)] [(cf. Schütz 1972b: 252 ff.), mit denen der gemeine Alltagsverstand – auch mancher Soziologen – alles zu okkupieren pflegt, was als einigermaßen vertraut oder auch nur bekannt in seinem Horizont erscheint. (Hitzler 2011a: 48).

Die Arbeit integriert damit die emische und etische Perspektive gleichermaßen und sucht über die fortwährende Triangulation von Theorien, Daten und Methoden ein möglichst aussagekräftiges Mosaik der Wirklichkeit zu erstellen.

Um dies zu erreichen, muss die Kontextgebundenheit des Forschungsgegenstandes (Mayring 2016: 38) (s. Kap. 3.4, Prinzip 7.2 sowie S. 311) der Autorin jederzeit präsent sein, eine entsprechende Kontextsensibilität (*context sensitivity*) (Patton 2015: 71) wird damit zum handlungsleitenden Prinzip für alle weiteren Schritte. Bedenkenswert sind dabei nicht nur der Zweckkontext einer Inventarisierung von Sprach-Kulturvermittlungsstrategien der Praxis sowie einer Identifizierung der *promising practices* und sprach- und kulturbedingten Dysfunktionalitäten⁵¹³ oder der akademische Kontext einer in Doppeldoktorat entstehenden Doktorarbeit mit den zugehörigen wissenschaftlichen und interkulturellen Implikationen. Auch der soziopolitische Kontext der offiziell gewollten deutsch-französischen Freundschaft wird bei der Unterscheidung zwischen diskursivem und implizitem Wissen zu beachten sein und zusammen mit dem Ortskontext einer immersiven Feldbeobachtung sowie dem Beziehungskontext der teilnehmenden Beobachtung die Wahrnehmung und Deutung der Praktiken im Feld beeinflussen. Zu vermuten, dass hier andere Parameter wie die einmalige distanzwahrende Videoaufnahme keinerlei Einfluss auf die Wahrnehmung und Deutung

⁵¹³ Vgl. Breugnot (2018b) zu „L'asymétrie dans la relation d'aide: quelles implications pour l'accueil de migrants, en Allemagne, Suisse et France?“.

ausüben würden, wäre jedoch ein Fehlschluss. Die Determiniertheit der Ergebnisse ergibt sich immer aus den Analysekontexten, nur die konkreten Effekte variieren.

So wurde das Diktum von Pernet (2008: 4) berücksichtigt, dass man den Menschen in seinem eigenen Feld studieren muss, will man diesen nicht als Chaos denken⁵¹⁴. Bezüglich der Erhebungsmethode fiel die Wahl folglich auf die „persönliche Teilnahme [...] der Sozialforscherin an der Praxis derjenigen, über deren Handeln und Denken [...] sie Daten erzeugen möchte“ (Lüders 2011b: 151), denn nur „[n]ondirektive Techniken und Beobachtungen mit hoher Sensibilität für Subjektives“ (Honer 1993: 55) ermöglichen den privilegierten Zugang zu Informationen, die dem mit empirischen Methoden arbeitenden Outsider (Soulé 2007: 128) so nicht zugänglich sind. Das Risiko eines Objektivitäts- oder Distanzverlustes ist dabei stets präsent (Favret-Saada 1977), es kann jedoch durch eine entsprechend konsequente Reflexionspraxis weitgehend entschärft werden⁵¹⁵.

Diese Entscheidung legt jedoch noch nicht fest, welchen Intensitätsgrad die Kooperation und Integration der Forscherin im Feld erreichen soll.

Prinzipiell reicht das Spektrum teilnehmender Beobachtung von der Rolle des distanzierten Zuschauers bis zu der des engagierten Mitspielers. Die Rolle des *nur* distanzierten Zuschauers z.B. birgt, wie gesagt, für den Forscher die Gefahr in sich, daß er unter Umständen eben gar nicht *versteht*, wenn er etwas nicht versteht, d.h., daß er die Bedeutung, die ein Geschehen für die Mitglieder hat, nicht adäquat erfaßt, obwohl er *meint*, daß er das tut. Der engagierte Mitspieler hingegen steht, wenn er nicht im Team arbeitet, sozusagen vor einem 'Münchhausen-Problem': Er muß sich immer wieder 'am eigenen Schopfe' aus dem Feld herausziehen, sich reflexive Distanz selber verschaffen. Der Intensitätsgrad der Teilnahme am Feldgeschehen jedenfalls bleibt notwendigerweise ein diffiziler *Balanceakt* [...] [Hervorhebungen i.Orig.]. (Honer 1993: 59)

Zwischen diesen beiden Polen soll eine moderate Position eingenommen werden. Die Forscherin als komplett Außenstehende (*complete outsider*) wird damit noch nicht gleich zur Insiderin (Soulé 2007: 132), sie erwirbt jedoch durch die tätige Teilnahme notwendigerweise authentische Einblicke in die Innensicht und Herausforderungen der Akteure (Honer 1993: 56; vgl. Psathas 1972: 300). „Zu beachten ist darüber hinaus vielleicht auch noch, daß der teilnehmende Forscher auch immer sein eigener Informant ist, daß er also mitzubedenken hat,

⁵¹⁴ Der Originalwortlaut lautet: „Il faut étudier l'homme sur son terrain si on ne veut pas avoir à le penser comme un chaos“ (Pernet 2008: 4).

⁵¹⁵ Blanchet (2007: 274) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass auch die wissenschaftlich generierten Konzepte und Theorien letztlich Repräsentationen darstellen, die es in ihrer Historizität und soziokognitiven Determiniertheit zu dekonstruieren und in ihrer gegenstandsbeeinflussenden Qualität zu reflektieren gilt. De Robillard (2007: 198) empfiehlt sogar, diese Merkmale eben nicht neutralisieren zu wollen, sondern sie durch einen offenen Umgang zum Verbündeten des Forschers im Prozess der Wissenschaftskonstruktion zu machen.

in welcher idealtypischen Rolle er jeweils gerade agiert [...]“ und „welche (Art von) Erfahrungen [...] [er] nun jeweils tatsächlich **selber**⁵¹⁶ (gemacht) hat“ (Honer 1993: 42).

Diese Position des die Akteure beobachtenden, interagierenden und sein Agieren und Beobachten beobachtenden Forschers wählt auch die Forscherin für ihre Immersivpraktika in den kooperierenden Krippen. Wie genau die Balance aus Nähe und Distanz, aus Sich-Einbringen und Sich-Herausziehen unter Berücksichtigung der Forscher-Gegenstands-Interaktion funktionieren kann bzw. umgesetzt werden soll, wird in Kap. 4.4.1.1 näher beschrieben.

4.3 Fokussierung, Stichprobenauswahl und Wissenskonstruktion

Auch wenn Ethnographie und speziell ein Zugang per *Grounded Theory* zunächst den Anspruch vertritt, möglichst ungefiltert und breit das Terrain in sich aufnehmen zu wollen, um dann über die Identifizierung von wiederkehrenden Mustern und Auffälligkeiten Beobachtungsschwerpunkte herauszukristallisieren, kann ein Forschungsprojekt – zumal wenn ein begrenzter Zeitrahmen bereits vorgegeben ist – nicht völlig offen angelegt werden. Die Forscherin ist daher gehalten, von vorneherein ihren Fokus auf zeitlicher, räumlicher und methodischer Ebene, auf Ebene der Beteiligten sowie des zu beobachtenden Gegenstandes einzuschränken.

So lässt sich über die vorliegende Arbeit festhalten, dass sie als Doktorarbeit den engen Fokus einer Einzelforscherstudie aufweist. Auf zeitlicher Ebene wurde als Synthese zwischen forschenseitigem Informationsbedürfnis und der krippenseitigen Forderung nach Nicht-Schädigung bzw. *nonmaleficence* (s. Kap. 3.3.1.2, S. 277) mit jeweils zweiwöchigen Immersionspraktika relativ eng gehalten und eingedenk des Konzeptes der affektiven Räume (*espaces affectifs*) (s. Kap. 3.3.1.2, S. 276) und deren Schutzbedürftigkeit Wasch- und Schlafräume aus der Beobachtung ausspart, um den Fokus allein auf die Aktivitäten im Gruppenraum und Bistro/Speisesaal zu richten. Beim Beobachtungsgegenstand wird ebenfalls ein enger Fokus gewählt, indem die Fachkraft-Kind-Interaktion in den Mittelpunkt der Untersuchung gestellt wird. Diese Entscheidung beruht auf der Überlegung, dass die entsprechende transaktionistische Perspektive, der zufolge „Entwicklung auf einer dynamischen Interaktion zwischen Individuum und Umwelt [beruht], die sich gewissermaßen

⁵¹⁶ So verweist auch Bohnsack (2003a: 210, Fußnote 82) auf die Notwendigkeit der (Selbst-)Reflexion bezüglich der Paradigmenabhängigkeit der (eigenen) Erkenntnis, also der (historisch gewachsenen) Bindung an methodologische Prämissen und metatheoretische Kategorien. Einer „researcher-as-bricoleur-theorist“-Haltung, die die Möglichkeit eines Operierens des Wissenschaftlers zwischen und innerhalb konkurrierender Paradigmen impliziert, wird jedoch von Bohnsack (2003a: 210, Fußnote 82) eine Absage erteilt.

wechselseitig durchdringen und so zur Entwicklung beitragen⁵¹⁷ (Krettenauer 2014: 15), auch in der für die frühe Kindheit relevanten Entwicklungspsychologie fest verankert ist – ungeachtet der Frage, ob man nun die frühkindliche Entwicklung mit Piaget oder Vygotsky denken möchte (Thole et al. 2013: 25, 26–27). Damit ist dieser Ansatz sowohl mit der linguistischen Theorie des Interaktionismus als auch mit der fröhpädagogischen Perspektive kompatibel.

Ausgehend von diesen engen Beschränkungen des Forschungsgegenstandes, die teils den externen Ressourcen, teils der Rücksicht auf die im Feld Agierenden geschuldet sind, soll auf der Ebene der Auswahl der inhaltlich repräsentativen, also informationsreichen Vertretern des Feldes (*Sampling*)⁵¹⁸ der Fokus bedingt geweitet werden. So wurden mit insgesamt vier von 28 Strukturen am Oberrhein immerhin 14,3% der Grundgesamtheit näher unter die Lupe genommen und es wurden sowohl für Frankreich als auch für Deutschland sehr unterschiedliche Krippentypen untersucht. Dieses Prinzip der Varianzmaximierung (*maximum deviation sampling*) (Patton 1990: 172) ist der Einsicht geschuldet, dass eine große Diversität der untersuchten Fälle sowohl der Detailliertheit der Beobachtungen und der Ergebnisqualität als auch der Würdigung der Einzigartigkeit bestimmter Merkmale zuträglich ist. Gleichzeitig ermöglicht diese Auswahlstrategie jedoch auch aufgrund der starken Divergenz der äußeren Parameter im Falle gleichbleibender Muster eine vorsichtige Formulierung abstrahierender Hypothesen (Patton 1990: 172). Für „theoretische Erklärungen [...] die mehr als eindimensional sind“ (Corbin 2011b: 72) bedarf es nämlich einer gezielten Auswahl beobachtungsgerechter Zeugen (*témoins*) bzw. Strukturen und je mehr Variationen beim theoretischen Sampling eingearbeitet werden, „desto variantenreicher ist die Erklärung und desto umfangreicher die Theorie“ (Corbin 2011b: 72).

Für die vorliegende Untersuchung wird eine entsprechend gegenstandsangemessene Auswahl der besuchten Krippen angestrebt, auf französischer Seite übernimmt jedoch die Stadtverwaltung (genauer: das *Département de la Petite Enfance*) die Funktion eines *Gatekeepers*. Diese Torwächter (Ullrich 2019: 74) haben oft eigene Interessen oder missverstehen die ihnen genannten Auswahlkriterien und sie können natürlich jeweils nur „ihre“ Kooperationspartner vermitteln. Im Fall des *Département de la Petite Enfance* ist hier jedoch kein eingeschränkter oder verzerrter Zugang zum Feld zu erwarten, da es sich um die offizielle Autorität handelt, die die Auflagen und Kontrollen für alle betreuenden Strukturen in Strasbourg festsetzt und überwacht. So wird in der hier beschriebenen Studie seitens der Stadtverwaltung Strasbourg auch nur eine einzige Struktur in Übereinkunft mit deren Leitung *a priori* aus der Studie ausgeschlossen (s. Kap. 3.3.2, S. 284) weshalb von einer weitgehend

⁵¹⁷ Vgl. zu diesem Denkansatz auch Bronfenbrenners ökologische Systemtheorie (Bronfenbrenner/Morris 2006), Magnussons Person-Kontext-Interaktionismus (Magnusson/Stattin 2006) sowie die Entwicklungspsychologie der Lebensspanne (Baltes et al. 1998).

⁵¹⁸ Für eine Übersicht über die grundsätzlich möglichen Auswahlstrategien vgl. Patton (2015: 169–181).

uneingeschränkt zugänglichen Grundgesamtheit in Frankreich und einer frei zugänglichen Grundgesamtheit in Deutschland ausgegangen wird. Das vor diesem Hintergrund zu lösende Problem setzt sich folglich aus drei Herausforderungen zusammen: Erstens gilt es, eine geeignete Auswahl an Strukturen zu treffen, zweitens muss die Kontaktaufnahme auf Anhieb gelingen, um im Feld als Beobachterin seitens der Leitung der ausgesuchten Krippen zugelassen zu werden (s. hierzu *in extenso* Kap. 3.3.2, ab S. 284) und die dritte Schwierigkeit stellt „die Eingrenzung bzw. Auswahl von Beobachtungssituationen dar, in denen das untersuchte Phänomen auch tatsächlich ‚sichtbar‘“ (Flick 2011a: 60) wird. So müssen die benötigten informationsreichen Fälle zwischen kleinen Krippen (10-12 Kinder), vielleicht sogar Mikrokippen (*micro-crèches*) und großen Krippen und KiTas mit Doppelgruppe (bis 25 Kinder), zwischen städtischen, kirchlichen Strukturen sowie KiTas anderer privater Träger (z.B. der AWO⁵¹⁹) oder Elternkrippen ermittelt werden, wobei aufgrund der Vorgabe des französischen Forschungsministeriums mindestens zwei Einrichtungen in Deutschland und zwei in Frankreich berücksichtigt werden sollten. Da die Forscherin das besondere Feld der deutsch-französischen Krippen am Oberrhein bei Aufnahme der Forschungsarbeit nicht kannte, konnten weder besonders typische, extreme (Patton 1990: 173) oder kritische Fälle (Patton 1990: 174), noch bestätigende und widerlegende Fälle (Patton 1990: 178) vorab identifiziert werden, die als qualitativ repräsentativ oder als Härtefalltest hätten dienen können. Auch eine kriteriengeleitete Auswahl (Patton 1990: 176) geeigneter Betreuungsstrukturen wurde durch diesen Umstand erschwert, so dass auf dieser Ebene Abstand von einer Konzipierung der Doktorarbeit als jederzeit planbares und mit festen Ressourcen operierendes „Projekt“ im Sinne von Lévi-Strauss (1962) genommen werden musste. Stattdessen musste sich die Autorin auf die von ihm geprägte, von Denzin und Lincoln für die qualitative Forschung urbar gemachte und heutzutage immerhin partiell anerkannte (Rogers 2012: 3) Haltung des Forschers als *Bricoleur*, d.h. als Bastler besinnen⁵²⁰ (Mélisse 2009: 85) und unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Optionen und gemachten Erfahrungen die Fallauswahl im Laufe des Forschungsprozesses nach und nach vervollständigen.

Eingedenk dieser Methodenzwänge wurde aufgrund der direkten Zugänglichkeit zunächst auf deutscher Seite eine kleine deutsch-französische Krippe (10 Kinder) kontaktiert (C1), die auch relativ offen für das geplante Projekt war. Ausgehend von den dort gemachten Erfahrungen wurde eine zweite Struktur in Frankreich ausfindig gemacht (C2), in der das Nebeneinander zweier paralleler Kleingruppen mit max. 13 Kindern eine entsprechend gute Vergleichbarkeit versprach. Da die dort gemachten Beobachtungen jedoch das Bild einer ganz anderen

⁵¹⁹ Die Kindertagesstätten der Arbeiterwohlfahrt (AWO) werden unter dem Namen *AWO-KiTas* geführt und auch der Landesverband lässt sich nur unter der Kurzform *AWO* zitieren, so dass hier diese Form übernommen werden soll.

⁵²⁰ Vgl. hierzu vor allem Denzin (1994), Denzin/Lincoln (1998: xi, xv) und Denzin/Lincoln (2011).

Dynamik und Ausgestaltung des bilingualen frühkindlichen Betreuungskonzeptes ergaben – nicht zuletzt, weil die Gruppen für größere Aktivitäten häufig auch zusammengelegt oder immer wieder neu gemischt wurden – wurde nachfolgend auf deutscher Seite nach einer entsprechend großen Struktur mit Doppelgruppe (max. 25 Kinder) (C4), auf französischer Seite hingegen nach einer kleineren Struktur (C3) Ausschau gehalten. Beide Analogie konnten tatsächlich gefunden und besucht werden, auch wenn dadurch weitere externe Parameter hinzukamen, die die Diversität der analysierten Stichprobe zusätzlich erhöhten. Diese Heterogenität wurde jedoch als Chance zur Verifizierung der ersten Interpretationshypothesen gesehen und entsprechend konstruktiv in das Forschungsdesign integriert.

Darüber hinaus hat der Kontakt zur PH Weingarten und der PH St. Gallen die Möglichkeit eröffnet, Beobachtungen zur Körpersprache von ErzieherInnen auf deutscher Seite anhand des Videokorpus des SPRIMA-Projektes auf ihre kulturelle Spezifität hin zu überprüfen. Diese Ergänzung der analysierbaren Daten konnte nicht im Vorfeld vorhergesehen oder bewusst eingeplant werden, hat jedoch eine wertvolle Zusatzquelle zum Abgleich der eigenen Beobachtungen in situ erschlossen. Diese Erweiterung der Stichprobe kann als opportunistisch bezeichnet werden, was zunächst einer stringenten Anlage des Analysekorpus bzw. einer entsprechend kontrollierten Planung der Stichprobe analysierbarer Fälle zu widersprechen scheint. Eine solche *ad hoc*-Modifikation des Forschungsdesigns ist jedoch nicht mit Beliebigkeit oder gar Bequemlichkeit zu verwechseln, da hier nicht eine pragmatische Integration jeglicher sich eröffnender Möglichkeiten stattfand, sondern bewusst der Schwerpunkt darauf gesetzt wurde, eine sich im Untersuchungsverlauf bietende und ergebnisrelevante Datenquelle als solche zu erkennen und zielführend in das bereits bestehende Analysekorpus zu integrieren (Patton 2015: 310), um einer vorschnellen Stereotypenbildung vorzubeugen.

Diese Weichenstellungen ermöglichen der Autorin in Kombination mit der methodischen Offenheit der *Grounded Theory*, über die Ebene einer bloßen Beschreibung hinauszugehen, selbst wenn noch keine abschließende komplexe Theorie entwickelt werden kann (Paillé 1994b: 150). Darüber hinaus befördert diese Anlage der Arbeit ein konsequent interaktionales, prozessuales, temporales und strukturelles Denken bei der Deutung der gesammelten Beobachtungen und Daten (Soeffner 1995: 130) und es erlaubt der Forscherin, vor allem der Bedeutung der beobachteten Phänomene nachzuspüren⁵²¹. und so im Sinne der *Grounded Theory* an einer neuen Theoriebildung zu arbeiten. Durch das permanente Reflektieren über mögliche übereinzelfallspezifische Dynamiken sucht die Forscherin zudem, nicht „in den fallspezifischen Besonderheiten zu versinken“ (Bohnsack 2003a: 217), sondern umgekehrt so

⁵²¹ Vgl. Patton (2015: 1): „Interviewers ask questions about it. Observers watch it. Participant observers do it. [...] Qualitative inquirers find meaning in it.“

viel wie möglich von der Komplexität der (mit)erlebten und beobachteten Realität einzufangen bzw. zu rekonstruieren (Corbin 2011b: 70).

Dennoch steht zunächst das Individuum, genauer die gestaltende Fachkraft in ihrem bewussten Wirken und Interagieren als Motor kindlicher Entwicklung im Zentrum der Untersuchung. Diese Fokussierung entspricht dem Denkansatz des „*dynamischen Interaktionismus* [Kursivierung i.Orig.], bei dem biologische, psychologische und soziale Systemebenen eine dynamische Beziehung eingehen“ (Krettenauer 2014: 15) und sie trägt der modernen entwicklungspsychologischen Sicht auf das Kind Rechnung, die in der Tradition von Vygotsky betont:

In der Interaktion mit den erwachsenen Bezugspersonen [...] vollzieht sich Bildung als soziale Praxis im Alltag auch der Kindertagesstätten mit dann wiederum durchaus individuell zurechenbaren Ergebnissen. (Lange 2013: 78).

Bedenkt man zudem aus Sicht der politischen Akteure, dass es die Fachkraft-Kind-Interaktion ist, die als Hauptfaktor bzw. Indikator für Prozessqualität⁵²² (Stamm/Edelmann 2013: 333) herangezogen werden muss und – entgegen externen Faktoren wie dem soziodemographischen Profil oder der Sprachbiographie der Eltern – als einzige Determinante über Ausbildungs- und Einstellungsvorgaben plan- und förderbar ist, können hier mit Sicherheit ausschlaggebende Erkenntnisse zu *promising practices* und noch unerfüllten Desiderata gewonnen werden. Darüber hinaus offenbaren jedoch die Interaktionen und – nicht selten – gerade deren gezielte Abwesenheit gegenüber einzelnen Kindern, deren Eltern oder Kollegen die Orientierungen⁵²³ und Repräsentationen⁵²⁴ der Handelnden, die wiederum die Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie die Selbstwirksamkeitserwartungen⁵²⁵ der Kinder hinsichtlich eines Erwerbs der (unter Umständen) noch nicht beherrschten zweiten Krippensprache und damit das Gelingen des deutsch-französischen Bildungsprojektes formen werden (s. hierzu auch das integrative Modell von Pianta in Kap. 2.3.3.4.). Zudem gilt mit

⁵²² „Die Prozeßqualität kann als der Transmissionsriemen angesehen werden, über den alle anderen Qualitätsaspekte, also die der Struktur- und Orientierungsqualität im Sinne von Entwicklungsanregungen an die Kinder weitergegeben werden. So können beispielsweise für die Entwicklung von Kindern günstige Einstellungen und Orientierungen der Erzieherinnen (als Aspekte der Orientierungsqualität) oder ein günstiger Erzieher-Kind-Schlüssel in der Gruppe (als Aspekt der Strukturqualität) nur dann bei den Kindern entwicklungsfördernd wirksam werden, wenn sie sich in entsprechenden pädagogischen Interaktionen der Erzieherinnen und entsprechenden Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder niederschlagen.“ (Tietze 1998: 225–226).

⁵²³ So definieren Höltge et al. (2017: 218) Orientierungsqualität als „die zeitlich relativ stabilen Werte und Überzeugungen pädagogischer Fachkräfte in Bezug auf pädagogische Ziele“ und bestätigen deren mittelbaren Einfluss auf die kindliche Entwicklung.

⁵²⁴ Vgl. Danic (2006: 29) zur Besonderheit der sozialen Repräsentationen, durch und für die alltägliche Interaktionspraxis konstruiert zu werden.

⁵²⁵ Allgemein wird dem ungelentkten Freispiel die größte Bedeutung für die Entwicklung eines Gefühls von Selbstwirksamkeit zugeschrieben (Borke et al. 2011: 26), Studien wie beispielsweise die von Wang/Haertel/Walberg (1993: 263), Raoofi et al. (2012: 61) und Chan/Lam (2010: 38–39) konnten jedoch zeigen, dass Lehrerverhalten und Lehrerfeedback maßgebliche Mediatorvariablen für die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen des (Sprachen-)Lernenden sind.

Raooft et al. (2012: 61), dass Ermutigung und positives Feedback die Selbstwirksamkeit nachhaltig beeinflussen und eine entsprechend starke Selbstwirksamkeit bezüglich einer konkreten Aufgabe speziell durch die positive Rückmeldung des als Experten wahrgenommenen Lernbegleiters gefördert wird. Doch selbst physiologische und emotionale Komponenten wie Angst oder Müdigkeit spielen hier eine moderierende Rolle, so dass sich die Fachkraft-Kind-Interaktion als vielschichtiger Parameter im Lehr-Lernprozess des emergenten Bilinguismus erweist, dem diese Arbeit folglich ihre volle Aufmerksamkeit widmen wird.

Zur abschließenden Frage, wie der (qualitativ) Forschende als Rekonstrukteur von Wirklichkeit für sich beanspruchen darf, valide Aussagen zu tätigen, sei hier zunächst mit Gasquet-Cyrus (2009: 109) darauf verwiesen, dass der Linguist mitnichten die Aufgabe hat, die Realität zu "objektivieren", sondern sein größter Verdienst vielmehr darin besteht, Rechenschaft über deren Komplexität abzulegen. Dies ist eine umso größere Herausforderung, als sich die sogenannte "Wirklichkeit" ohne Unterlass verändert und in Diskursen und Praktiken immer wieder neu konstruiert und ausgehandelt wird. Die Forscherin muss sich damit der Tatsache bewusst sein, dass ihre Ergebnisse bestenfalls eine oder mehrere Wirklichkeiten widerspiegeln können, nie jedoch "die" Wirklichkeit (Morin 1992: 101).

In Anbetracht dieser "ethnosoziolinguistischen Relativitätstheorie" und der zuvor getroffenen Auswahl an untersuchungsleitenden Parametern, die alle auf der Erkenntnis der rhizomatischen Verbundenheit zwischen allen Beteiligten, ihren Aktionen und Produkten, ihrer Gewordenheit und ihrem Beitrag zum Werden aufbaut, gilt auch für die Forscherin der vorliegenden Arbeit: Sie ist durch ihre Zugehörigkeit zur Wissenschaftsgemeinschaft sowie die im Feld entstehenden Beziehungen zu den Akteuren gebunden und muss sich dieser Gebundenheit in allen beschreibungs- und Deutungsprozessen bewusst sein. Bedenkt man zudem, dass die hier angestrebte Konstruktion von Wissen über den institutionellen frühkindlichen deutsch-französischen Bilinguismus am Oberrhein nur als Kombination einer möglichst gewissenhaften empirischen und epistemischen Arbeit gelingen kann (Avenier/Schmitt 2007b: 24), wird deutlich, dass eine saubere räumliche Trennung zwischen Beschreibung, Interpretation und kritischer Reflexion der eigenen Hermeneutik durch Anlage eigener Unterkapitel zu jeder Argumentationsebene unmöglich ist. Eine explizite Unterscheidung zwischen deskriptiven, explikativen und interpretativen Passagen wird demgegenüber von der Forscherin als Pflicht erkannt. So wird auch bei der Auswahl der Datenerhebungsinstrumente (s. Kap. 4.4) bewusst auf eine Kombination aus forscherezentrierter Beobachtung aus Sicht des Outsiders (emische Perspektive) bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Innensicht der Beteiligten in Form von Interviews (etische Perspektive) gesetzt, um ein Gleichgewicht zwischen beiden Zugängen zur Erkenntnis zu

schaffen und der Vielschichtigkeit der untersuchten Phänomene bestmöglich gerecht zu werden.

Darüber hinaus sei an dieser Stelle noch einmal daran erinnert, dass die Notwendigkeit absoluter Anonymisierung Erkenntnisgewinnungsprozesse wie beispielsweise eine direkte Kontrastierung von Außendarstellung bzw. *declared language and culture policy* und Handlungspraxis (*practiced language/culture transmission strategies*) verbietet. Etwaige Lücken im Instrumentarium der nachfolgend skizzierten Erkenntniswege sind damit primär der Sensibilität des Feldes sowie den hohen Vertraulichkeitsauflagen seitens der Strukturen sowie der Ethikkommission der *Université de Strasbourg* geschuldet und als Konsens zwischen forschenseitigen und feldseitigen Interessen zu verstehen.

4.4 Forschungsinstrumente

Da ethnographische Forschung immer auch triangulierend arbeitet, ist durch die Verankerung der vorliegenden Arbeit in diesem Forschungsparadigma bereits die Entscheidung zugunsten einer Verwendung unterschiedlicher Erhebungsinstrumente gefallen. Unter einem Triangulationsgebot verstehe ich dabei mit Marotzki (1998: 52)

die redliche Verpflichtung, verschiedene Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden, Datenarten und Theorien je nach Forschungsfrage und Objektbereich so methodisch kontrolliert zu kombinieren, dass ein Forschungsdesign entsteht, das es erlaubt, glaubhaftes und zuverlässiges Wissen über den Menschen in seinem soziokulturellen Kontext bereitzustellen.

Trotz der entsprechend erhöhten Anforderungen (Condomines/Hennequin 2013: 18; Creswell/Plano Clark 2011; Molina-Azorin 2011) entscheidet sich die Forscherin dabei für ein möglichst komplexes Instrumentarium, das sowohl die Triangulation innerhalb einer Methode (*within-method*) – durch die Wahl des ethnographischen Interviews – als auch die Triangulation zwischen verschiedenen Methoden (*between-method*) (Flick 1992: 15) – in Form von Feldbeobachtungen, Interviews und Audiomitschnitten – mit einschließen soll. Für diese Entscheidung gibt es drei Gründe:

Der erste Vorzug eines methodenpluralen Ansatzes liegt darin,

daß dadurch die einzelnen Verfahren sich wechselseitig ergänzen und 'kritisieren' können [...], weil eben z.B. – trivialerweise - der **Vollzug** von Aktivitäten durchaus andere Qualitäten aufweisen kann als das **Reden** über diesen Vollzug, und weil das im Kontext des Vollzugs relevant erscheinende **Geschriebene** wiederum 'ein anderes Licht' auf die infragestehenden Aktivitäten zu werfen vermag [Hervorhebungen i.Orig.]. (Honer 1993: 56)

Dadurch kann eine gewisse Validierungsfunktion (Denzin 1970: 310) erreicht werden.

Viel wichtiger ist jedoch die zweite Funktion einer systematischen Erweiterung der Erkenntnismöglichkeiten (Flick 2011a: 26), denn es gilt mit Denzin (1989b: 246), dass interpretative Studien nie Validität i.e. Sinne, sondern immer nur ein möglichst tiefgehendes Verstehen anstreben können. Die einzelnen Instrumente wurden daher aufgrund ihrer Eignung für unterschiedliche Zugänge zur Wirklichkeit ausgesucht, ohne jedoch vorab wissen zu können, welche der Erhebungsmethoden die reichsten Informationen liefern würde. Auch hier wurde damit die Bastelmentalität der qualitativen Forschung zur Tugend erhoben und der Forschungsprozess bewusst als hermeneutische Spirale angelegt.

Der dritte und ausschlaggebendste Aspekt ist schließlich das Gebot der Gegenstandsadäquatheit (Schulz 2018: 24). Inhaltlich will die vorliegende Arbeit in ihrer Analyse die komplette Organisation der Sprach- und Kultur-Transmission in deutsch-französischen Krippen verstehen, da die Forscherin mit Morin (1988: 1) davon ausgeht,

dass es die Organisation ist, die ein System ausgehend von verschiedenen Elementen konstituiert; sie stellt dabei gleichzeitig sowohl eine Einheit als auch eine Vielheit dar. Die logische Komplexität der *unitas multiplex* verlangt daher von uns, weder die Vielheit im Einen, noch das Eine in der Vielheit aufzulösen [eig. Übersetzung; É.F.].

Die Wahl unterschiedlicher Methoden zur Datenerhebung entspricht damit der Komplexität der untersuchten Forschungsfrage. Die zu diesem Zweck zusammengestellten Erhebungsinstrumente und Analysemethoden werden in den nachfolgenden Kapiteln im Einzelnen vorgestellt.

4.4.1 Feldbeobachtung und ethnographisch-ethnolinguistische Analyse

Feldbeobachtungen, die der Forschende in einem Forschertagebuch festhält, erfüllen eine doppelte Funktion: Einerseits fangen sie alles ein, was dem beobachtenden und teilnehmenden Forscher auffällt (Hitzler 2000: 22), andererseits dokumentieren sie – mehr oder weniger stichwortartig, mehr oder weniger rekonstruktiv – die Inhalte der informellen Interviews, die sich im Miteinander-Agieren im Feld ergeben (Patton 2015: 369). Dadurch eröffnen sie eine erste doppelstufige Auswertung, die sich nicht nur um die „Interpretation der (Protokoll-)Texte der Beobachter“ (Bohnsack 2003a: 131) bemühen darf, sondern auch die „Interpretation der Äußerungen derjenigen, die Gegenstand der Forschung sind“ (Bohnsack 2003a: 131) anstreben muss. Eine weitere komparative Kontrastierung kann dann in einem zweiten Schritt durch die Inbezugsetzung der forscherezentrierten Interpretabilia aus dem Feld mit den Informationen seitens der *témoins* durch Hinzuziehung der transkribierten Interviews stattfinden.

4.4.1.1 Organisation der Feldnotizen

Um diese Trennung zwischen den einzelnen Beobachtungs- und Informationsebenen, aber auch der Deutungsleistung der Forscherin in den Feldnotizen klar nachvollziehbar zu gestalten, hält sich die Forscherin an die Empfehlungen bei Hildenbrand (1994: Kurseinheit 3) (zit. in Bohnsack 2003a: 135 Fußnote 41):

Zum Zwecke der Systematisierung des Protokolls soll der Beobachter bei dessen Abfassung die drei Textsorten in expliziter Weise auseinanderhalten, somit drei Rubriken bilden: die eigentlichen „Beobachtungsnotizen“, in denen in chronologischer Weise die Ereignisse dargestellt, also „erzählt“ werden, die „Theoretischen Notizen“, in denen der Beobachter erste generierte Hypothesen festhält, und die „Methodischen Notizen“, in denen der Beobachter Selbstbeobachtungen bzw. Selbstreflexionen auf sein Verhalten, seine „Rolle“ im Feld festhält. [im Orig. fortlaufender Text ohne Spiegelstriche] (Bohnsack 2003a: 135 Fußnote 41)⁵²⁶

Diese Idee wird dabei von der Forscherin unter Verwendung der Termini *deskriptiv*, *explikativ* und *auto-reflexiv* als separate Eintragungen in das Forschertagebuch übernommen, um möglichst genau zwischen den rein über die Sinnesorgane wahrnehmbaren Begebenheiten (Deskription), den alltäglichen und wissenschaftlichen Erklärungsversuchen (Explikation) und den Überlegungen zur Forscher-Gegenstandsinteraktion sowie zur Subjektivität der dokumentierten Ereignisse oder Materialien (Auto-Reflexion) zu unterscheiden. Die Bezeichnung *Dokumentation* lässt dabei leicht an einen schlüssigen Fließtext, ein narrativ ausgestaltetes Abbild der Wirklichkeit denken und suggeriert ein Verstehen in situ, das oft nicht gegeben ist. Es sei daher an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen, dass Feldnotizen qua natura offen, fragmentarisch und episodisch⁵²⁷ sind (Emerson et al. 2011: 128–130), ungeachtet der Frage, ob es sich dabei um später verschriftlichte mentale Notizen

⁵²⁶ Alternativ sei hier auf das System von Deslauriers (1991: 60–65) verwiesen, der zwischen methodischen (*notes méthodologiques*) (ibid., 61), theoretischen (*notes théoriques*) (ibid., 62) und deskriptiven (*notes descriptives*) (ibid., 63) Feldnotizen unterscheidet. Die methodischen Notizen sollen dabei die Vorüberlegungen und methodisch-inhaltlichen Entscheidungen des Forschers offenlegen, aber auch über mögliche Hindernisse bei der Durchführung und dadurch bedingte Planabweichungen und Alternativlösungen begründet Auskunft geben. Damit entsprechen sie in etwa den auto-reflexiven Beobachtungen, helfen jedoch der Forscherin noch einmal, sich die genauen Inhalte dieser Rubrik bewusst zu machen. Die theoretischen Notizen widmen sich dem Sinngebungs- und Deutungsprozess sowie den Fragen seitens der Forscherin, sodass hier ein Äquivalent zu den explikativen Beobachtungen von Hildenbrand vorliegt. Die deskriptiven Notizen können grundsätzlich dem Typus der deskriptiven Beobachtung zugeordnet werden, es ist jedoch zu beachten, dass Deslauriers (1991: 64) hier auch die Gefühle, Eindrücke und Auswirkungen des Erlebten auf den Forscher, also einen Teil der Forscher-Gegenstands-Interaktion dokumentiert wissen will. Diese Aspekte werden jedoch in der vorliegenden Arbeit im Rahmen der auto-reflexiven Beobachtungen abgehandelt.

⁵²⁷ So weist beispielsweise auch Hitzler (2000: 23) darauf hin, dass die „mittels beobachtender Teilnahme gewonnenen Erlebensdaten [...] *prinzipiell* nur teilweise und auch dann nur eher unzulänglich fixierbar [Kursivierung im Orig.]“ sind.

(*head notes*)⁵²⁸, Protokollskizzen (*scratch notes*)⁵²⁹ oder Feldprotokolle (*full field notes*)⁵³⁰ handelt⁵³¹. Darüber hinaus sind sie immer eine erste (subjektive) Übersetzung sinnlicher Perzeptionen und mentaler Kognitionsprozesse in das Medium Sprache oder – im Fall von Skizzen – in ein Bild (Emerson et al. 2011: 128 f.), so dass die Angemessenheit der Beschreibungssprache – ebenso wie die von Mannheim (1980: 271 ff.) beschriebene Standortgebundenheit und Aspektstruktur des beschriebenen Wissens – immer im Rahmen der Analyse noch einmal zu hinterfragen ist. Eine komplette Offenlegung der Forschertagebücher als erstes Subkorpus ist daher weder vorgesehen noch zielführend, handelt es sich doch lediglich um die Rekonstruktionsgrundlage für die in der Arbeit zitierten und entsprechend sorgfältig reflektierten informationsreichen Beobachtungen und Situationen (Berger 2012).

4.4.1.2 Erkenntniswert der Feldnotizen

Die Bedeutsamkeit der Feldnotizen, die sich nicht nur mit den zählbaren, abbildbaren und klar benennbaren Materialien, Ressourcen und Akteuren befassen, sondern auch und gerade die schwer zu fassenden Zwischentöne, nonverbalen Signale und im Moment verhafteten Interaktionen dokumentieren, ergibt sich dabei vor allem aus der Tatsache, dass das „aus der Einbindung in eine Handlungspraxis resultierende Erfahrungswissen [...] kein theoretisches, sondern ein ‚atheoretisches‘ Wissen ist“ (Bohnsack 2003a: 209). Für dieses implizite Wissen – Polanyi (Polanyi 1985, S. 14) führt hier den Terminus des *tacit knowledge* ein – gilt, „daß wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen“ (ebd.). Die dementsprechend stillschweigenden Wissensbestände können daher nur durch Vertrautheit mit den Feldrelevanzen (Hitzler 2000: 23) bzw. den dort gültigen „Handlungs-, Interaktions- und Diskurspraktiken“ (Bohnsack 2003a: 62) rekonstruiert werden. Hierfür eignet sich die Feldbeobachtung als nicht-standardisiertes ethnographisches Verfahren besonders gut, da sie immer dann eingesetzt wird,

- wenn es darum geht, (relativ) unerforschte Phänomene zu entdecken und zu erkunden,
- wenn das ‚Feld‘ sich als ‚sperrig‘ erweist gegenüber standardisierten Methoden,
- wenn sich das Erkenntnisinteresse auf typologische Konstruktionen (statt auf kategoriale Zuordnungen) oder

⁵²⁸ Der von Emerson/Fretz/Shaw (2011: 138) übernommene Terminus *head note* stammt von Jackson (1990b: 5), der ihn wiederum auf Simon Ottenberg zurückführt.

⁵²⁹ Bei Protokollskizzen handelt es sich um kurze, stichwortartige Notizen, die später – idealerweise am Abend desselben Tages – zu einer möglichst vollständigen Rekonstruktion ausgebaut werden können.

⁵³⁰ N.B.: Vollständige Beschreibung eines Ereignisses mit allen Details zur deskriptiven, explikativen und auto-reflexiven Ebene. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kann es sich dabei auch um eine komplett mitgeschriebene Dialogsequenz zwischen ErzieherIn und Kind handeln. Eine solche in vivo Transkription kommunikativer Interaktion ergibt sich durch den häufig sehr langsamen und pausierenden Gesprächsfluss mit einem Kleinkind und stellt damit ein Spezifikum des bearbeiteten Terrains dar.

⁵³¹ Zur Unterscheidung zwischen diesen Kategorien vgl. auch Thomas (2019: 108–109).

- auf die Strukturen, d.h. die essentiellen Bestandteile eines Phänomens bzw.
- auf die empirisch begründete Bildung von Theorien (statt auf die ‚Prüfung‘ von Hypothesen) richtet, und vor allem
- wenn der Forscher geneigt ist, sich von den ‚im Feld‘ geltenden statt von seinen professionellen Relevanzsystemen leiten zu lassen. (Hitzler 2000: 21–22)

4.4.1.3 Inhalte der Feldnotizen

Nachdem damit begründet wurde, warum die Forscherin die Erhebungsmethode der Feldnotizen gewählt hat, wie diese formal umzusetzen sind und worauf sie dabei überdies zu achten hat, stellt sich nun noch die Frage, was genau in den Forschertagebüchern aufgenommen werden soll. Hier müsste die Antwort in der Tradition der *Grounded Theory* „Alles“ lauten. Genauer lässt sich jedoch festhalten, dass das *journal de bord* vor allem zwei Arten von Interpretabilia festhält:

Einerseits sind dies Inhalte, die als *Daten* i.e. Sinne bezeichnet werden können, da sie als grundsätzlich gegeben und vorstrukturiert vorgefunden werden. Hierzu zählen die benutzten oder zur Benutzung vorgesehenen Materialien (Bücher, Arten von Spielzeug, Lieder, Bilder etc.), eingebundenen Akteure (Patensenatoren, Musiker, Artisten, Vorleserinnen/-onkel etc.) mit ihren festen Terminplänen, sowie die spatio-temporalen Mikroroutinen, die ebenfalls in Zeitplänen oder Belegungsplänen dokumentiert sind und von den Beteiligten zumeist direkt aus der Erinnerung abgerufen werden können. Hierzu können jenseits der reinen Bestandsaufnahme auch Frequenzen oder Mengenverteilungen, Zeitfenster, räumliche Verortungen etc. eruiert und notiert werden.

Andererseits dokumentieren Feldbeobachtungen die Erfahrungen der Forscherin im Feld, aber auch die Erfahrungen, die die *témoins* selbst vor ihren Augen machen oder von denen sie ihr berichten, um so die „systematische Rekonstruktion multipler Erfahrungsqualitäten [i.Orig. Fettdruck und Kursivierung]“ (Honer 1993: 12) zu ermöglichen. Dieser doppelte Erfahrungsschatz, den ein Forschertagebuch birgt, wird für das Verstehen der untersuchten Phänomene als notwendig erachtet, denn

jede Teil-Wirklichkeit der Lebenswelt ist konzentrisch auf das erlebende Subjekt hin geordnet. Erleben, Erfahren, Handeln ist eine primordiale, evidentenmaßen nur dem erlebenden, erfahrenden, handelnden Subjekt zugängliche Sphäre. (Honer 1993: 12)

Um auf diesen Vorüberlegungen aufbauend eine *Grille d'observation* zu entwerfen, die die Aufmerksamkeit der Forscherin auf potentiell relevante Beobachtungsebenen vorbereiten soll, muss jedoch zunächst noch die Frage beantwortet werden, was unter „Erfahrung“ verstanden werden soll. Hierzu soll an die im Deutschen lexikalisierte Differenzierung zwischen dem im

Moment verhafteten, multimodalen Akt des *Erlebens* und dem *a posteriori* abrufbaren kognitiven Erlebnisinhalt, der *Erfahrung* angeknüpft werden (Pungier 2017: 14), die zwar im Kopf des Subjektes ineinander überführt werden, jedoch unterschiedliche Abstraktions- und Verarbeitungsgrade aufweisen. Mit dem Führen eines Forschertagebuchs verfolgt die Forscherin demnach zwei Ziele:

Erstens sammelt sie auf der deskriptiven und auto-reflexiven Ebene möglichst zeitnah all jene punktuellen Erlebnisse im Feld, die ihr auffallen. Hierbei ist die Wahrnehmung im Sinne der *Grounded Theory* zunächst noch möglichst offen und unvoreingenommen. Zweitens nutzt sie die explikativen Notizen, um aus diesen Augenblicksaufnahmen und Erlebnissplittern in der (Mikro)Retrospektive erste Vorschläge für mögliche Zusammenhänge und Muster zu konstruieren. Diese Erfahrungen oder Deutungshypothesen steuern dann zunehmend die Dokumentation weiterer Erlebnisse, wobei mit Einhorn/Hogarth (1978: 413) daran erinnert sei, dass in dieser Phase auch und gerade nach Gegenbeispielen (*discontinuing evidence*) bzw. widerlegenden Fällen (*disconfirming cases*) (Patton 2015: 406) Ausschau gehalten werden muss. Auch hier wird bewusst nach Lévi-Strauss die Technik des *bricolage*, des Ausprobierens und Veränderns genutzt, indem die verschiedenen Arten der Feldnotizen nicht an allen Tagen gleichermaßen frequent, nicht mit Blick auf die immerselben Gegenstände, dafür jedoch zunehmend dort gezielt eingesetzt werden, wo die abendliche Rückschau über die Feldergebnisse den größten Ertrag oder den eklatantesten Mangel an Informationen hat erkennen lassen.

Um dieser Herausforderung angesichts der begrenzten Ressourcen (maximal 10 Tage Immersion, keine technische Unterstützung, Position des kompletten Outsiders) bestmöglich gewachsen zu sein, hat sich die Forscherin dazu entschieden, vorab die in deutschen, französischen und international relevanten Beobachtungsbögen sowie Handbüchern für frühpädagogische Fachkräfte zusammengestellten Fokuspunkte zu sammeln und mit Blick auf die eigene Fragestellung geeignete Beobachtungsebenen und Themen zu identifizieren, damit diese als Kondensationskerne für die eigene flüchtige Aufmerksamkeit dienen können. Hierfür wurden folgende Werke gesichtet: (La Paro et al. 2012) (Cyrulnik/Rameau 2012) (Mayr et al. 2014) (Mayr/Ulich 2007).

Deutsche Beobachtungsbögen:

Birnbaum, Theresa/Ahrenholz, Bernt (2017, i.V.): *Beobachtungsbogen zum sprachförderlichen LehrerInnenverhalten im fachlich orientierten Sprachunterricht*. EV-Sek-Arbeitspapier 4/2017. <https://www.evasek.de/www/arbeitspapiere> [zuletzt eingesehen am 21.04.2018]

Sperlingsbergschule 2011 = Matthes & Schulz (2011): *Beobachtungsbogen Hort Sperlingsbergschule*, www.beobachtungsbogen-hort.de.

KTE Beseler Allee = Eufinger, Esther/ Otto-Neugebauer, Cornelia/ Schulz-Schneider, Friederike (2008): *Beobachtungen zur bilingualen Situation. Passive und aktive Fremdsprachenkenntnisse der Kinder*. Erstellt unter Mitarbeit von Dr. Anja Steinlen, Kiel, PDF.

Liseb-2 = Mayr, Toni/Kieferle, Christa/Schauland, Nesiré (2014): *LiSEB 2 Beobachtungsbögen Fortgeschrittene. Literacy- und Sprachentwicklung beobachten (bei Kleinkindern)*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

PERiK = Mayr, Toni/Ulich, Michaela (2007): *PERiK. Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag - Beobachtungsbogen*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

SISMIK = Ulich, Michaela/Mayr, Toni (2011) : *Beobachtungsbogen SISMIK. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen*, Bozen, PDF.

Französische Anleitungen zur "observation":

CAF de l'Aveyron (2014): *La démarche d'observation auprès du jeune enfant. L'observation comme outil pour soutenir et développer la qualité de l'accueil de tous les enfants (Livret d'information à destination des professionnels des Equipements d'Accueil du Jeune Enfant (EAJE), des Relais Assistants Maternels (RAM) et des Assistants Maternels de l'Aveyron)*, PDF.

Cyrułnik, Boris/Rameau, Laurence (2012): *L'accueil en crèche*. Savigny-sur-Orge [France: Philippe Duval].

Fontaine, Anne-Marie (2016). *L'observation professionnelle des jeunes enfants. Un travail d'équipe*. Savigny-sur-Orge: Éditions Duval.

Ministère de l'Éducation et Développement de la Petite Enfance (Nouveau Brunswick): Instruments d'observation.
[<https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/ELCC/ECHDPE/part7-f.pdf>] [zuletzt eingesehen am 21.04.2018].

Internationale Beobachtungsbögen:

CLASS Toddler = La Paro, Karen M./Hamre, Bridget K./Pianta, Robert C. (2012): *Classroom Assessment Scoring System. Manual Toddler*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing.

Weitere Inspirationsquellen aus der Fachliteratur:

- Chilla, Solveig/Niebuhr-Siebert, Sandra (2017): *Mehrsprachigkeit in der KiTa. Grundlagen – Konzepte – Bildung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Gerlich, Lydia/ Kersten, Holger/ Kersten, Kristin/ Massler, Ute/ Wippermann, Insa (2010): *Intercultural Encounters in Bilingual Preschools*. Kersten, Kristin/ Rohde, Andreas/ Schelletter, Christina/ Steinlen Anja K. (edd.): *Bilingual Preschools, Volume I. Learning and Development*, Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 137-176.
- Hall, E.T. (1971) : *La dimension cachée*. Traduit de l'américain par Amélia Petita, Postface de Françoise Choay, Édition du Seuil.
- Kammermeyer, Gisela, Susanna Roux, Sarah King, Astrid Metz, Angie Lämmerhirt, Angelika Papillion-Piller et Patricia Goebel (2017). *Mit Kindern im Gespräch (U3): Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen. 2.* Donauwörth : Auer Verlag. Kindergarten.
- Löffler, Cordula/ Franziska Vogt (2015): *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag: mit 3 Abbildungen und 15 Tabellen*. München / Basel: Ernst Reinhard Verlag.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Neuß, Norbert(2012): Professionelle Haltung von Fachkräften. Neuß, Norbert (ed.): *Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Berlin: Cornelsen, 227-236.
- Von der Beek, Angelika (2010): *Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei*, Weimar/Berlin.
- Winkins, Yves (1981) : *La nouvelle communication*. Textes de G. Bateson, R. Birdswhistell, E. Goffman, E.T. Hall, D. Jackson, A. Schefflen, S. Sigman, P. Watzlawick recueillis et présentés par Yves Winkin. Traduction de D. Bansard, A. Cardoen, M.-C. Chiarieri, J.-P. Simon et Y. Winkin, Paris : Edition Seuil.

Bei Durchsicht dieser Publikationen fällt auf, dass die systematische Beobachtung (*observation*⁵³²) und eine entsprechende Wachsamkeit (*vigilance*⁵³³) (CAF de l'Aveyron 2014:

⁵³² Das Phänomen der *observation* als Teilaufgabe der Fachkräfte der frühkindlichen Betreuung definiert die Broschüre von CAF de l'Aveyron folgendermaßen: „Observer en structure Petite Enfance c'est adopter une **attitude attentive sur une situation précise** dans le but de veiller à l'intégration et au bon développement de l'enfant. L'observation par les professionnelles de la Petite Enfance ou par les parents est régulière et **favorise une meilleure compréhension** de l'enfant [eig. Fettdruck; É.F.]” (CAF de l'Aveyron 2014: 14). Die Aspekte der Bündelung der Aufmerksamkeit auf eine präzise Situation und das Ziel des besseren Verstehens stimmen dabei mit der wissenschaftlichen Beobachtung überein und bilden damit einen *common ground* zwischen Fachkräften und Forscherin.

⁵³³ Die Definition für das Konzept der Wachsamkeit im Sinne eines Wachens über Sicherheit und Wohlergehen der Kinder als zweite Form der professionellen Aufmerksamkeit übernimmt die Broschüre der CAF de l'Aveyron (2014: 12) von Fontaine (2016: 17), wenn sie (mit kleineren Auslassungen und Modifikationen) festhält: „La vigilance consiste à utiliser nos yeux et nos oreilles (comme nos autres sens) pour nous adapter à notre environnement et agir de façon efficace. ‚J'observe tout le temps‘ traduit cette vigilance (on surveille les enfants, on veille sur eux),

12, 14) seitens der Fachkräfte bereits in der Literatur zur Professionalisierung der ErzieherInnen fest verankert ist und dementsprechend auch in den Beobachtungsbögen und der Praxis Eingang gefunden haben. Die darin beschriebenen Entwicklungs- und Kompetenzziele sowie die von den Theoretikern und Ausbildern gewünschten Strategien, deren An- und Abwesenheit in der täglichen ErzieherIn-Kind-Interaktion von elementarpädagogischen (Evaluations)Studien bereits regelmäßig in den verschiedenen Ländern Europas erhoben werden, können damit als Soll-Werte verstanden werden, die Hinweise darauf geben, wie man sich seitens der politischen Akteure und praktischen Gestalter des Feldes die Weitergabe sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenz vorstellt.

Auch die Alternativen zur freien Beobachtung, die die Familienkasse CAF de l'Aveyron (2014: 36) den Fachkräften der frühen Kindheit (*professionnels des Equipements d'Accueil du Jeune Enfant – EAJE*), den *Relais Assistants Maternels* (RAM) und den *Assistants Maternels de l'Aveyron* ans Herz legt und die beispielsweise bei Fontaine (2016) in Form von Beispielmustern erste Anhaltspunkte zu den beobachtungsrelevanten Inhalten liefern, werden in diesem Zusammenhang von der Forscherin als richtungsweisend miteinbezogen (vgl. auch *Ministère de l'Éducation et Développement de la Petite Enfance* (Nouveau Brunswick) o. J.). Hierzu zählen das anekdotische Datenblatt (*fiche anecdotique*), die Abhakliste (*liste à cocher*), die thematischen oder allgemeinen Beobachtungsbögen (*grilles ou fiches d'observation – générale ou à thème*), die Stehgreif-Notizen (*les notes prises sur le vif*), das Beobachtertagebuch (*journal de bord*) und das Mitteilungsheftchen (*carnet de communication ou cahier de liaison*). Aus diesen Modellen werden überdies praktische Anregungen zur Systematisierung der Beobachtungen übernommen, indem auch Abhak- und Strichlisten in das Forschertagebuch mit aufgenommen werden. So wurden zunächst 5 Aktionsebenen herauskristallisiert, auf denen die Vermittlung sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenz gestaltet werden kann und die es folglich unter die Lupe zu nehmen gilt (s. Abbildung 27):

base de la pratique quotidienne des professionnels chargés de gérer un groupe d'enfants, de veiller à leur bien être et à leur sécurité.

Le but de la vigilance, c'est l'action immédiate, l'adaptation aux impératifs de la situation, la sécurité physique des enfants, la réactivité à tout ce qui se passe [Fettdruck i. CAF de l'Aveyron]."

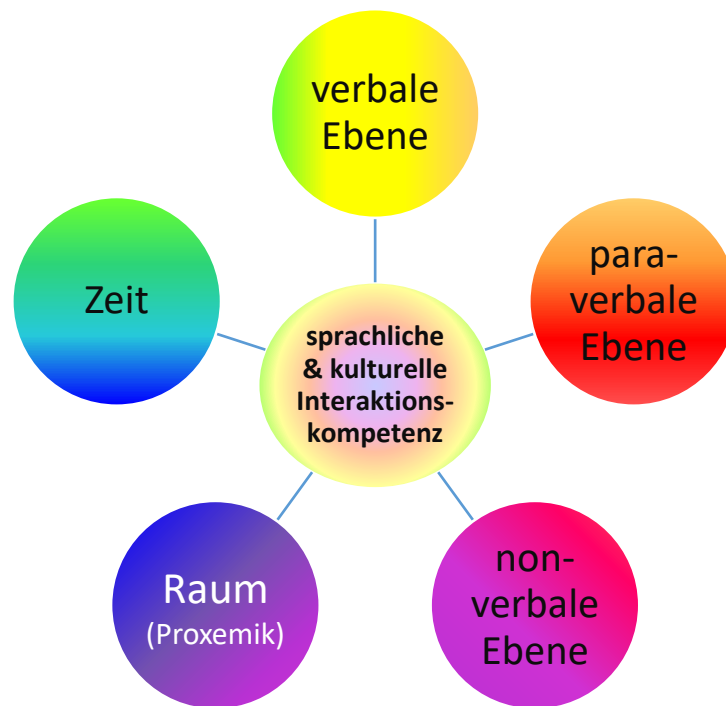


Abbildung 27: Beobachtungsrelevante Aktionsebenen

Die Farbverläufe der einzelnen Aktionsebenen sind dabei bewusst gewählt worden, um – in Wiederaufnahme der Metapher des Rhizoms nach Deleuze/Guattari (1980) (vgl. Kap. 3.2.1, S. 258) – die enge Verwobenheit der einzelnen Handlungsdimensionen zu verdeutlichen. So gehen nicht nur verbale und paraverbale Phänomene zwangsläufig Hand in Hand, sondern auch die Stimme korreliert mit der Körpersprache, die wiederum im Phänomen der Proxemik ihre raumgestaltende Wirkung entfaltet. Die Raumgestaltung wiederum beeinflusst zeitliche Abläufe, wobei Zeit und Timing auch im Sprechen, also den verbalen Akten bedeutsam wird. Die daraus resultierende Multimodalität sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenz soll sich ebenfalls in der Wahl eines konzentrischen Farbverlaufs widerspiegeln, in welchem die Farbelemente aus den einzelnen Dimensionen wiederaufgegriffen werden.

Ausgehend von dieser Wahrnehmung der verschiedenen Aktionsebenen hat die Forscherin wiederum Parameter bestimmt, die jenseits internationaler Qualitätsstandards für die frühkindliche Betreuung potentiell durch den Sprach-Kultur-Raum, in der die deutsch-französische Einrichtung geführt wird, bzw. durch die sprachlich-kulturelle Erstsozialisation der Professionellen (Krippenleitung, Fachkräfte) determiniert sein können. Diese können den nachfolgenden Tabellen (Tabelle 2-Tabelle 6) entnommen werden:

Sprach- und Kultur-RAUM	
Architektonische und innenarchitektonische Elemente	Proxemik (Gestaltung des Raums zwischen den Menschen)
Form, Funktion und Anordnung der Räume	ErzieherInnenseitige Anordnung der Kinder: Frontalunterricht, Kreis, Zweierreihe etc.
Funktionsecken	Distanz zwischen den erwachsenen und kindlichen Akteuren
Mobiliar	Haut- und Augenkontakt: Situation, Ort, Dauer (vgl. Tabelle 3)
Farbgestaltung und Wände als Projektionsflächen	

Tabelle 2: Raum als determinierender Faktor sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenz

In Anlehnung an Aden (2012: 276) und Kimura Bin (2000) (s. Kap. 3.3.2, Fall 1) sei hier daran erinnert, dass sich Raum nicht nur als Begrenzung oder Umriss konzeptualisieren lässt, sondern auch und gerade als *aïda*, also als Zwischen-Raum, der die Position und Beziehung zwischen den Beteiligten definiert und gestaltet⁵³⁴. Diese Wahrnehmung der Welt kann hier mit Blick auf das Konzept der Mediation aktiviert werden, die sowohl für die Beherrschung einer Sprache im Rahmen des Gesamteuropäischen Referenzrahmens (GER)/CECRL (CECRL 2001: 18 f.) als Zielkompetenz definiert wird als auch im Bereich der (Kultur)Mittlung fest verankert ist (s. Kap. 3.3.2, Fall 1 bzw. S. 282) und als Ableitung des lateinischen Verbs *mediāre* "être au milieu" (Aden 2012: 267) ebenfalls die Dimension des "Zwischen" (*entre*) bearbeiten will. Aus diesen Gründen wurde das Konzept der Proxemik bzw. des *espacement* von E.T. Hall (Hall 1984: 14 ff.) – das in Coronazeiten grenzübergreifend bereits ganz anders gedacht wird – mit Blick auf die kulturelle Komponente von Interaktionskompetenz als wörtlichste und sichtbarste Ebene des doppelten Sprach- und Kulturraums deutsch-französischer Krippen mit in den Kanon der zu beobachtenden Ebenen aufgenommen und als Eingangsebene gewählt.

Die ebenfalls bei Hall (1971: 169) bereits im Rahmen seines anthropologischen Blicks auf Kulturkontakt thematisierte biologisch und kulturell⁵³⁵ bedingte Sensibilität für Rhythmen und

⁵³⁴ „Pour les Japonais, l'individu ne saurait d'abord être envisagé en tant que monade isolée instaurant après coup une relation avec les autres. Au contraire ils considèrent que l'*aïda* interpersonnel est premier et qu'ensuite seulement il s'actualise sous la forme du soi-même et des autres" (Bin 1992: 37). Vgl. auch Fousson (2001).

⁵³⁵ Zu dieser doppelten Bedingtheit der menschlichen Interaktions- und Wahrnehmungsmuster vermerkt Hall (Hall 1971: 129–130): „Nous avons donc [...] deux niveaux proxémiques. Le premier, *infraculturel*, concerne le comportement et il est enraciné dans le passé biologique de l'homme. Le second, *préculturel*, est physiologique et

Zeiteinteilungen findet wiederum ihr Pendant in der entwicklungspsychologischen Betrachtung des Kleinkindes sowie in den von der Sprachwissenschaft erforschten Phänomenen der Prosodie oder des Sprecherwechsels (*turn-taking*). Auch hier ist die Metapher des Zeit'raums' bedeutsam, spiegelt sie doch die Relevanz des "Von-bis" wider. Zeit ist hier folglich nicht nur als punktuelle Verortung im durch den Tag-Nacht-Rhythmus vorgegebenen Kontinuum eines Tages zu verstehen, sondern prägt auch und vor allem die prozesshaften Interaktionen zwischen den Akteuren. Dem wird in Tabelle 3 in Form der Vorüberlegungen zu den potentiell relevanten temporalen Phänomenen von Sprach-Kultur-Kompetenz Rechnung getragen:

Feste Zeitfenster	Phase freier⁵³⁶ Zeiteinteilung	Interaktionsrhythmen
Morgendliche Bringzeit (<i>accueil du matin</i>)	Freispiel (<i>jeu en autonomie/jeu libre</i>)	Dauer/Häufigkeit von
Morgenkreis (<i>cercle du matin</i>) ⁵³⁷	Spaziergang (<i>promenade</i>)	Blickkontakt (<i>regard</i>)
Frühstück (<i>goûter du matin</i>)		Zuhören (<i>écoute</i>)
Mittagessen (<i>repas</i>)		Körperkontakt (<i>contact</i>)
Mittagsschlaf (<i>sieste</i>)		
Vesper (<i>goûter de l'après-midi</i>)		
Abendliche Hol-Zeit ⁵³⁸ (<i>accueil du soir</i>)		

Tabelle 3: Zeit als determinierender Faktor sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenz

appartient essentiellement au présent. Un troisième niveau, *microculturel*, est celui où se situent la plupart des observations proxémiques“.

⁵³⁶ *Frei* bedeutet hier, dass die Fachkräfte – regelmäßig oder spontan – ein Zeitfenster vorsehen, innerhalb dessen dem Kind – unter der sichernden Obhut der Erzieher – ein Maximum an eigeninitiiertem Aktivität ermöglicht werden soll. Dies gilt nicht nur für das Freispiel im Innenraum und Außengelände, sondern soll auch die Ausflüge bzw. Spaziergänge in der unmittelbaren Umgebung oder in einem nahegelegenen Grünbereich strukturieren. Die rein räumliche Verlagerung der Kinder, die oft in entsprechenden Großkinderwagen organisiert wird, wird hier nicht als Spaziergang i.e. Sinne aufgefasst. Im Freispiel interveniert der Erzieher von sich aus gar nicht, auf dem Spaziergang regt er zumeist die Beobachtung der Natur und anderer umgebender Alltagsphänomene an (Müllabfuhr, Bauarbeiter, etc.).

⁵³⁷ Allgemein wird in französischen Krippen und *écoles maternelles* der Terminus des *regroupement (du matin)* verwendet. Die Lehnübersetzung *cercle du matin* stellt damit ein spezifisches Charakteristikum deutsch-französischer Krippen am Oberrhein dar, in dem sich bereits Spuren des gemeinsamen, durch die Zweisprachigkeit geprägten Sprach-Kulturraums erkennen lassen.

⁵³⁸ Die abendliche Bringzeit wird bewusst als Analogon zur morgendlichen Transitionszone zwischen den beiden Lebensumwelten des Kleinkindes gestaltet, um einen behutsamen Übergang zu ermöglichen. Es handelt sich damit in der Regel um ein Zeitfenster von 1-2 Stunden, in denen die Kinder nach und nach abgeholt werden und in welcher auch die tägliche Liaison, also der Bericht gegenüber den Eltern, eingebettet wird.

Die Möglichkeit, anstelle eines Vormittags- oder Nachmittagsimbiss (*goûter*) entsprechend pädagogisch geplante Lern- oder Animationseinheiten anzubieten, besteht grundsätzlich auch schon im Krippenbereich. Da entsprechende *ateliers* jedoch in vielen Einrichtungen nicht regelmäßig angeboten werden bzw. anregende Ideen stets aus der Situation heraus gestaltet werden (Situationsansatz), werden entsprechend zentral gesteuerte Lerneinheiten in dem hier skizzierten Grundablauf nicht mitberücksichtigt. Entscheidet sich eine Struktur für ein entsprechend regelmäßiges Angebot, so wird dies selbstverständlich gesondert zu vermerken sein. Ein Angebot, das sich demgegenüber in fast allen Einrichtungen wiederfindet, in denen die Kinder bereits ab 7:30 gebracht und auch erst ab 17:00 – zumeist nach einem 10-Stunden-Tag wieder abgeholt werden, ist die kleine Zwischenmahlzeit am Vormittag und Nachmittag. Da diese den modernen kindheitsphysiologischen Erkenntnissen entsprechen und in Frankreich und Deutschland gleichermaßen angetroffen werden können, wurden sie als Fixpunkt im Tagesablauf von Krippengruppen festgehalten.

Raum und Zeit beeinflussen ihrerseits die Koordinierung und Synchronisierung von kommunikativer Interaktion. Besonders sichtbar⁵³⁹ greifen sie dabei in der sogenannten Körpersprache ineinander⁵⁴⁰. Welche Aspekte hierbei in einer bilingualen Krippe *a priori* beachtenswert erscheinen, erfasst (s. Tabelle 4).

⁵³⁹ N.B.: Die Tatsache, dass hier die nonverbale Kommunikation vor der verbalen Komponente von Kommunikation genannt wird, ist nicht als Priorisierung und damit als Fortsetzung der Fehlinterpretation der Studien von Mehrabian und Wiener zu verstehen (Hegstrom 1979: 134). So stellen zwar Körpersprache und speziell die *gestes propositionnels* einen wichtigen Bestandteil des *énoncé total* nach Cosnier/Vaysse (1997: 2) und damit von Kommunikation als multimodalem Phänomen dar, die Ergebnisse von Mehrabian und Wiener, die eine besondere Rolle der Mimik (nonverbal) und Stimmmodulation (paraverbal) gegenüber der verbalen Komponente belegen konnten, bezogen sich jedoch ausschließlich auf die Übermittlung von Einstellungen (*attitudes*), d.h. den konnotativ-emotionalen Aspekt einer Botschaft.: „Mehrabian and Ferris compared spoken words with facial expressions in a similar fashion and found that the facial channel conveyed attitudes more forcefully than the spoken word. The relative impact of each of the three channels in the two studies was then combined for the formula: Total Impact = .07 (verbal) + .38 (vocal) + .55 (facial)“ (Hegstrom 1979: 134). Studien wie die von Hegstrom weisen daher eher auf eine Kontextdeterminiertheit denn auf eine Kanaldeterminiertheit der Dekodierungsleistung hin (Hegstrom 1979: 142). Die vielzitierte "7-38-55-Formel" nach Mehrabian ist demgegenüber mit Lapakko (2007: 8) als "urban legend" zu entlarven und in das Reich der pseudowissenschaftlichen Mythen zu verbannen (zur Gefahr dieses Übergangs von vorläufigen wissenschaftlichen Ergebnissen in allgemeine Glaubenssätze vgl. Blanchet 2012: 78).

⁵⁴⁰ Vgl. hierzu beispielsweise Chapple, Eliot D. (1982). Movement and sound: The musical language of body rhythms in interaction. Davis, Martha (ed.): Interaction rhythms: Periodicity in communicative behavior. New York: Human Sciences Press, 31–52 oder den Artikel „Cultural microrhythms“ im selben Band Condon, William S. (1982) auf den Seiten 53–76.(1982) (1982) .

Gesten	Mimische Ausdrücke	Körperhaltungen
– des Zuhörens		
– der geteilten Freude		
– des Lobens/Beglückwünschens		
– des Tröstens		
– des Verständnis-Zeigens		
– des Nicht-Einverstandenseins		
– des Rügens/Schimpfens		

Tabelle 4: Körpersprache als determinierender Faktor sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenz

Auch wenn darüber hinaus zugunsten einer primären Fokussierung der verbalen Interaktionen der ErzieherInnen angeführt werden kann, dass Vorschulkinder dazu neigen, sich bei der Interpretation der Emotionen des Sprechers darauf zu verlassen, WAS gesagt wird und eben nicht berücksichtigen, WIE es gesagt wird (Yow/Markman 2011: 562), so kann doch mit Yow/Markman gerade für die noch jüngere Zielgruppe durchaus eine erhöhte Relevanz gerade auch der paraverbalen Merkmale einer Äußerung belegt werden – speziell, wenn es um die Dekodierung der emotionalen und intentionalen Ebene einer kommunikativen Interaktion geht⁵⁴¹. So weisen die beiden Forscher in ihrem Artikel (2011a: 562) darauf hin, dass sogar Babys paralinguistische Hinweise wie Blickrichtung oder Tonfall dafür nutzen, um die Gefühlslage des Sprechers und dessen referentielle Absicht zu erkennen. Studien der letzten Jahre liefern überdies Belege dafür, dass den Paraverbalia ab Geburt eine generelle Relevanz für die Entwicklung der Sprecherkoordinierung (*turn-taking*) zukommt:

Indeed, infants are more likely to vocalize while the mother is speaking. Even premature infants, as young as 32 to 36-week gestational age, were found to vocalize more when they heard their parents talking in the Neonatal Intense Care Unit (Caskey, Stephens, Tucker, & Vohr, 2011).

[...] The presence of infant latched vocalizations is another interesting result that raises the question of the newborn's role in the ongoing interaction, in particular its ability to anticipate the end of the mother's vocalization. Indeed as pointed out in the Gratier et al. (2015) study, latched turns suggest that infants anticipate the end of a turn with a significant degree of precision. (Dominguez et al. 2016: 3 und 14) (2011)

Die Forscherin hat sich daher vor Beginn der Beobachtungspraktika in den Krippen vorgenommen, nicht nur auf die Wahl der Sprache selbst als Teil der *language practices*

⁵⁴¹ Vgl. Devillers et al. (2014: 124): „En effet, la voix, lorsqu'elle véhicule de la parole, est porteuse également de nombreux indices sur l'individu, sur son état physique et mental et sur son état affectif. La voix est très variable d'un individu à un autre et pour un même individu d'une situation à une autre“.

(Spolsky 2004: 14) oder *practiced language policy* (Bonacina-Pugh 2012: 213 ff.) zu achten, sondern auch auf folgende paraverbale Aspekte (s. Tabelle 5):

Paraverbalia
Wahrgenommene Lautstärke
Tonhöhe
Intonation als „interaktiv relevantes Signalisierungssystem“ (Selting 1992: 99) ⁵⁴²
Sprechtempo

Tabelle 5: Paraverbalia als determinierender Faktor sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenz

Auf Ebene der Sprache *stricto sensu* schließlich hat die Forscherin aus den konsultierten Vorlagen vier Perspektiven identifiziert, die in der Vermittlung von sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenz von Interesse sein können. Dazu zählt erstens der Aspekt der Monologizität vs. Dialogizität, d.h. die Vorbereitung des Kleinkindes auf die kommunikative Kommunikation mit anderen, zweitens die onomasiologisch-semasiologische Fragestellung, durch welche morphologischen, syntaktischen und lexikalischen Lösungen die verschiedenen performativen Sprechakte umgesetzt werden, und drittens die Frage danach, wie sprachkultur-spezifisches Textsortenwissen und *early literacy* gefördert werden⁵⁴³. Als vierter Aspekt soll hinterfragt werden, wie reich bzw. komplex der interaktionsstimulierende und kompetenzmodellierende Input ist, der gleichsprachigen monolingualen, von zuhause aus bilingualen oder eben anderssprachig mono- oder bilingualen Kindern zuteilwird, da hier bereits erzieherseitige Vorannahmen, Vorerwartungen und Repräsentationen zensierend wirksam werden und so den Lernerfolg nachhaltig beeinflussen (Scharun 2013: 52, 57). Für alle diese Strukturen und Strategien sind dabei sowohl die individuellen, überindividuellen und sprach-kulturspezifischen Lösungen von Interesse als auch die Frequenz der beobachteten Phänomene. Hier von den im Feld zu beobachtenden Tendenzen Rückschlüsse auf eventuell durch den Sprach-Kultur-Raum bedingte Eigenheiten zu ziehen, ist aufgrund des kleinen Sample kaum möglich, sollten sich für einzelne Korrelationen jedoch klare Verteilungen ergeben, so kann dies zumindest als Hinweis darauf gewertet werden, dass dieser Aspekt vertiefend komparativ untersucht werden muss. Auch die gezielte Suche und Einbeziehung weiterer Sekundärliteratur kann in der Interpretation weiterhelfen, keine voreiligen Schlüsse zu

⁵⁴² Intonation wird damit i. w. Sinne gebraucht und umfasst sowohl die Tonhöhenmodulation als auch die Tonintensität und -dauer als kontextuell moduliertes Phänomen im Diskurs (Bänziger et al. 2001: 19).

⁵⁴³ Zum Forschungsdesiderat einer eingehenden Auseinandersetzung mit Literalitätsfördernden Praktiken im Kindergartenalter und speziell im Kontext von Mehrsprachigkeit vgl. auch Zettl (2019: 67).

ziehen. So hat sich die Forscherin in der Vorbereitungsphase der Beobachtungspraktika dafür entschieden, im Feld folgenden Phänomenen Aufmerksamkeit zu widmen (s. Tabelle 6):

Lexik	Grammatik	Syntax
<ul style="list-style-type: none"> – Denotativer Wortschatz – Konnotativer Wortschatz – Emotionswortschatz – Interjektionen – Modalpartikel – Onomatopöien 	<ul style="list-style-type: none"> – Tempora – Modi – Modalverben 	<ul style="list-style-type: none"> – Deklarativsätze – Interrogativsätze – Exklamativsätze – Parataxe vs. Hypotaxe
→ Gestaltung der Sprecherwechsel (<i>turn-keeping</i> , <i>turn-ceding</i> , <i>turn-taking</i>), kontingente Passagen ⁵⁴⁴		
→ Performative Sprechakte (speziell: Appell, Instruktion, Lob, Tadel, Verbot)		
→ (Ko-)Regulierung und Semiotisierung ⁵⁴⁵ von Emotionen (Trost, Ermutigung etc.)		
→ Anlage von Textsortenwissen		
→ Sprachförderstrategien: handlungs- und situationsbegleitendes dialogisches Sprechen, Wortschatzförderung, Modellieren, Rückfragen, <i>Redirect</i> und <i>Sustained shared thinking</i> (Vogt et al. 2015a)		

Tabelle 6: Wortschatz, Grammatik und Syntax als determinierende Faktoren sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenz

4.4.1.4 Ethnographisch-ethnolinguistische Analyse

Die Ethnographie des Sprechens bzw. der Kommunikation widmet sich als Analysegegenstand authentischen Sprechhandlungen, die in der Alltagspraxis von Sprachgemeinschaften zu beobachten sind. Um diese zu verstehen, ergänzt sie die klassisch ethnographischen Vorgehensweisen u.a. um Analysemethoden der Pragmatik und Konversationsanalyse und konzentriert sich auf den sozial, historisch und kulturell situierten

⁵⁴⁴ Das Konzept der "kontingenten Passage" im Sinne eines dialogischen Austausches zu einem Thema, an dem die erwachsene Fachperson und das Kind gleichermaßen über einen längeren Zeitraum (mindestens 8 Turn-Wechsel) mitwirken, wird von Leber (2019: 86) übernommen. Mein besonderer Dank gilt an dieser Stelle der Betreuerin, Frau Prof. Kammermeyer, für den Hinweis auf die Doktorarbeit sowie Frau Dipl.-Päd. Anja Leber für die freundliche Erlaubnis, bereits auf das von ihr entwickelte Konzept rekurren zu dürfen.

⁵⁴⁵ Das Konzept der Ko-Regulierung von Emotionen geht dabei mit Plantin und Tersi (2017: 108) vom Prinzip der *accountability* aus und postuliert, dass die beim Kleinkind beobachteten Abweichungen von der erwartbaren Verhaltensnorm (Feig 2020c: 5) Anzeichen tatsächlich gefühlter Emotionen sind. Die Bearbeitung dieser *émotions éprouvées* (Micheli 2013: 20–21), die unter Umständen auch bereits seitens des Kindes mittels sprachlicher Zeichen manifestiert werden können, kann non-verbal, aber eben auch verbal durch die Verwendung sprachlicher Zeichen im Sinne einer Semiotisierung erfolgen. Hier wird mit Micheli (2013: 20) dementsprechend zwischen *émotion dite*, *émotion montrée* und *émotion étayée* zu unterscheiden sein, um mögliche kulturspezifische Besonderheiten (Lim 2016: 106; vgl. Dewaele/Pavelescu 2019: 2) im Umgang mit den einzelnen Emotionen herausarbeiten zu können. Vgl. Kap. 2.5.4, Abbildung 22 und S. 190.

Diskurs als Interpretandum an der Schnittstelle zwischen Sprache und Gesellschaft (Duranti 1988: 210).

In der ethnographisch-ethnolinguistischen Analyse der *observables* und Daten aus dem Feld wird daher zur Rekonstruktion der Vollzugswirklichkeit nach Bergmann (2000: 122) zweistufig vorgegangen: Im Rahmen der Digitalisierung der Notizen werden in einem ersten Schritt die im Moment und *in situ* festgehaltenen explikativen Hypothesen als intuitive Kodierung am Material übernommen. Diese Notizen legen offen, welches Erkenntnisinteresse die Aufnahme des als gegeben Vorgefundenen (*datum*) oder des Beobachteten (*observable*) gesteuert hat. Zu diesem Zweck fixieren sie situative und kontextuelle Elemente, die für das Verstehen relevant sein können. Hier konnte der Ansatz der *Grounded Theory* besonders gut umgesetzt werden, da der Eintritt ins Feld und die Verfassung der Feldnotizen in einen Zeitraum des Forschungsprojektes fielen, in dem sich die Rezeption der Forschungsliteratur für den Theorieteil noch im Aufbau befand. Im zweiten Schritt durchleuchtet die Forscherin die für die Vermittlung der Interaktionskompetenz relevanten Interpretabilia erneut vor der Hintergrundfolie der Fachterminologie aus der frühen Kindheitsforschung und speziell der Sprachförderung. Auf diese Weise ergänzt sie dann die induktiven Kodierungen um die in der Fachliteratur gebräuchlichen Termini und Kategorien aus Kap. 2 und schafft so eine Brücke zu anderen Studien und Ergebnissen, die die Vermittlung von sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenz in zweisprachigen Krippen besser verstehen helfen. Grundsätzlich bilden dabei die in Tabelle 2 bis Tabelle 6 zusammengestellten Aspekte eine Orientierung für die ethnographische und linguistische Auswertung der strukturellen und prozeduralen Gestaltung des Sprach-Kultur-Transfers.

4.4.2 Ethnographisches Interview, *sensitizing concepts* und strukturierende Inhaltsanalyse

Da das Format der Interviews selbst im Rahmen einer ethnographischen Untersuchung unterschiedliche Formen annehmen und in der Analysemethode divergieren kann, werden nachfolgend die maßgeblichen Parameter skizziert.

4.4.2.1 *Ethnographisches Interview und sensitizing concepts*

Erzählungen (Geschichten) sind im Alltag ein allgemein vertrautes und gängiges Mittel, um jemandem etwas, das uns selbst betrifft oder das wir erlebt haben, mitzuteilen. Erzählungen sind Ausdruck selbst erlebter Erfahrungen, d.h. wir greifen immer dann auf sie als Mitteilungsmedium zurück, wenn es darum geht, Eigenerlebtes einem anderen nahe zu bringen. Insofern kann also von Erzählen als ‚elementarer Institution menschlicher Kommunikation‘, als alltäglich eingespielter Kommunikationsform gesprochen werden. (Schütze 1987: 77)

Diese Natürlichkeit der dialogischen Mitteilung als Quelle bewusster und unbewusster Wissensinhalte nutzt das ethnographische Interview⁵⁴⁶ und vertraut hinsichtlich der Vollständigkeit und Relevanz der überlieferten Informationen auf die allgemeine Bekanntheit und Verinnerlichung narrativer Regeln wie des Gestaltschließungszwangs, des Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwangs sowie des Detaillierungszwangs (Bohnsack 2003a: 95). Wie der Typus des episodischen Interviews verbindet daher das ethnographische Interview „Fragen und Erzählungen in der Auseinandersetzung mit einem spezifischen Forschungsgegenstand [...]“ (Flick 2011a: 28), „um die allzu große Offenheit und damit u.U. Belanglosigkeit des Erzählten für das erforschte Thema zu reduzieren“ (Flick 2017: 239). Gleichzeitig soll so einerseits das semantisch-begriffliche (Flick 2011a: 28), also das explizit abrufbare Wissen⁵⁴⁷, andererseits das episodisch-narrative (Flick 2011a: 28) oder eben implizite Wissen, das *tacit knowledge* abgefragt werden.

Ähnlich dem von Meuser und Nagel (2002) (Flick 2017: 214) in extenso bearbeiteten Experteninterview⁵⁴⁸ (vgl. e.g. Meuser/Nagel 2011) rückt auch das ethnographische Interview die ausgewählten Interviewpartner als Wissensträger ihrer Lebenswelt bzw. als Repräsentanten einer bestimmten Gruppe von Akteuren (Liebold/Trinczek 2009: 33), also als Experten in den Mittelpunkt der Betrachtung. Es geht dabei wie das fokussierte Interview nach Merton und Kendall (1979: 178) von einem einheitlichen Ausgangsreiz aus, um in Ergänzung zur eigenen, Objektivität anstrebenden Voranalyse dieses Reizes die ganze Bandbreite des subjektiven Bedeutungsspektrums auszuloten (Flick 2017: 211). Im Gegensatz zur klassischen Form des fokussierten Interviews handelt es sich bei dem in der vorliegenden Untersuchung genutzten Ausgangsstimulus jedoch nicht um einen Film oder ein anderweitiges fertiges Kommunikationsprodukt, sondern es wird die Forschungsfrage nach dem Erzieher als Repräsentant und Mittler sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenz als identischer Gesprächsaufhänger und Themenfokus verwendet.

Damit richtet das ethnographische Interview – vergleichbar mit dem problemzentrierten Interview nach Witzel (1982) aus dem Bereich der Psychoanalyse – sein Hauptaugenmerk von Anfang an auf einen als "Problem" klassifizierten Themenbereich, für den im Rahmen einer gemeinsamen Prozessanalyse nach Verbesserungsmöglichkeiten und Ressourcen zur Selbstoptimierung gesucht wird. Die dafür relevanten inhaltlichen Kristallisationspunkte oder

⁵⁴⁶ Vgl. auch die Bedeutsamkeit des Erzählens als Analysegrundlage in der phänomenologischen Soziologie nach Alfred Schütz, für die Chicagoer Schule von George Herbert Mead oder im symbolischen Interaktionismus von Herbert Blumer (Bohnsack 2003a: 93).

⁵⁴⁷ Flick (2011a: 28) spricht in diesem Zusammenhang von „Begriffs- und Regelwissen“ über „das Normale, Regelhafte, Routinisierte und damit das über eine Vielzahl von Situationen und Erfahrungen hinweg Verallgemeinerte“.

⁵⁴⁸ Zur berechtigten Kritik an der Einführung eines Experteninterviews als eigenen Interviewtypus vgl. auch Liebold/Trinczek (2009: 32–33).

möglichen Gesprächsstränge werden in einem der Orientierung und Vorbereitung dienenden Leitfaden vorab formuliert. Dabei handelt es sich jedoch nach Blumer (1954: 7) nicht um definitive Konzepte, „d.h. scharf umrissene, wohldefinierte und präzise operationalisierte Begriffe, sondern offene Konzepte, die den Untersucher oder die Untersucherin für die Wahrnehmung sozialer Bedeutungen in konkreten Handlungsfeldern sensibilisieren“ (Kelle/Kluge 2010: 29).

Die qualitative Feldforscherin verwendet [daher] (oft notwendigerweise vage und vieldeutige) theoretische Begriffe aus soziologischen Theorien als sensibilisierende Konzepte, die dann in Auseinandersetzung mit dem empirischen Feld konkretisiert und damit in definitive Konzepte umgewandelt werden. (Kelle/Kluge 2010: 30)

Für die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführten Interviews sind dies die Konzepte der Kultur, der Zwei- und Mehrsprachigkeit bzw. des Bi-Plurikulturalismus sowie die emotionale Sicherheit des Kleinkindes, das Bild, das eine Gesellschaft von ihm zeichnet, sowie die Rolle der Gefühle bei der frühkindlichen mehrsprachigen Erziehung.

Der Rückgriff auf die Methode des Interviewleitfadens in Form einer Fragen- oder Konzeptliste soll darüber hinaus lediglich sicherstellen, dass zu denselben *sensitive concepts* Gesprächsanlässe geboten werden, auch wenn der entsprechende Fragenkatalog (vgl. Abbildung 28 und Abbildung 30) während des Gesprächs nur als elektronischer Spickzettel für eventuelle Gedächtnislücken auf dem Handy mitgeführt und kaum⁵⁴⁹ benutzt werden soll. Die Übernahme des Frage-Antwort-Duktus, wie er auch im traditionellen direktiven Leitfadeninterview praktiziert wird, ist demgegenüber nicht geplant. Stattdessen dient der Leitfaden primär der Explizierung des gedanklichen Ausgangspunktes der eigenen Untersuchung (Bowen 2006: 14)⁵⁵⁰, denn es gilt:

Sensitizing concepts offer ways of seeing, organizing, and understanding experience; they are embedded in our disciplinary emphases and perspectival proclivities. Although sensitizing concepts may deepen perception, they provide starting points for building analysis, not ending points for evading it. We may use sensitizing concepts *only* as points of departure from which to study the data [Kursivierung i.Orig.]. (Charmaz 2003: 259)

Daneben hilft der Leitfaden der Forscherin dabei, in allen Interviews dieselben biographischen Eckdaten abzufragen⁵⁵¹ und dieselben – oder zumindest vergleichbare – exmanente

⁵⁴⁹ Eine entsprechende Konsultation wird als mögliche Störungsquelle für die Unbefangenheit des Gesprächsablaufes erkannt und in den Interviewtranskripten dementsprechend an gegebener Stelle explizit ausgewiesen.

⁵⁵⁰ Vgl. Gilgun (2002: 4): „Research usually begins with such concepts, whether researchers state this or not and whether they are aware of them or not“.

⁵⁵¹ Vgl. auch Patton (2015: 444 f.) zu den drei Fragetypen *background/demographic questions, experience and behavior questions* und *opinions and values questions*.

Erzählanreize zu setzen⁵⁵² und so den Ausführungen des Interviewten die gewünschte neue Wendung zu geben (Flick 2017: 211). Die dabei genutzte Fragen-⁵⁵³ und Konzeptliste kann der nachfolgenden Abbildung 28 bzw. Abbildung 30 entnommen werden:

Guide pour les entretiens ethnographiques

- **Question introductoire invitant l'interviewé à un récit libre :**
« Dans une crèche, chaque éducatrice est **porteuse de sa propre langue-culture maternelle**. Qu'est-ce qu'ils apprennent de toi, les enfants ? »
- **Questions proposant un nouveau sujet de réflexion :**
 - Le **bilinguisme** et **biculturalité** à l'âge précoce – c'est quoi pour toi ?
 - Comment se devrait faire l'acclimatation du jeune enfant?
 - Quel est le rôle de la langue dans la **corégulation/gestion des émotions** des jeunes enfants ?
 - Quel est le rôle des **émotions** dans la transmission d'une langue et d'une culture à l'âge précoce ?
 - Quelles sont les **bénéfices** les plus grands dans une structure bilingue – s'il y a ce type de spécificités.
 - Quels sont les **défis** les plus grands dans une structure bilingue – s'il y a ce type de spécificités.
 - Quels sont les **caractéristiques les plus saillants** des collègues germanophones qui t'ont interpellé depuis que tu travailles dans une équipe binationale ?

Pour ne pas incommoder aux interviewés, la formulation suivante est préférée :

- *Est-ce qu'il y a des pratiques que tu observes chez tes collègues formées en Allemagne qui t'interpellent particulièrement ? Où tu dis : « Ah oui – ça j'adore ou j'ai appris ça d'une collègue allemande ou, au contraire, ça c'est quelque chose pour laquelle j'ai mis du temps à comprendre ce qu'elles font et pourquoi ? »*
- Quelles **recommandations** souhaiterais-tu donner à une nouvelle structure bilingue ?
- Que ferais-tu **différemment** si tu étais un jour directeur/directrice d'une crèche bilingue?
- **Questions supplémentaires pour récolter des informations concernant les sujets suivants :**
 - Type de formation, où ça et combien d'années
 - Années d'expérience dans le secteur « Accueil de la petite enfance » ; années d'expérience dans d'autres champs professionnels
 - Expérience avec le bilinguisme/biculturalisme et avec des équipes bi-plurinationales

Abbildung 29: Leitfaden für die ethnographischen Interviews (französische Version)

⁵⁵² Flick (2017: 240) betont dementsprechend für das episodische Interview: „Kernpunkt dieser Interviewform ist die regelmäßige Aufforderung zum Erzählen von Situationen. [...] Zur Orientierung über die thematischen Bereiche, über zu denen solche Erzählungen erbeten werden sollen, wird ein Leitfaden erstellt.“ Gleichzeitig sei mit Meuser/Nager (2011: 58) daran erinnert, dass auch beim leitfadengestützten Interview „[d]er Leitfaden [...] flexibel und nicht im Sinne eines standardisierten Ablaufschemas gehandhabt [wird], um unerwartete Themendimensionierungen durch den Experten nicht zu unterbinden. Diesem wird Gelegenheit gegeben, zu berichten, wie er Entscheidungen trifft, anhand von Beispielen zu erläutern, wie er in bestimmten Situationen vorgeht, zu extemporieren usw.“.

⁵⁵³ Da die Interviews nach zweiwöchiger Immersion geführt wurden, in denen die Forscherin den Fachkräften immer wieder auch in Kleinigkeiten tätig zur Hand gegangen ist, war allen Beteiligten gegenüber das Arbeits-„Du“ zur Gewohnheit geworden. Es impliziert keine Komplizität, aber eine erste Vertrautheit mit dem Terrain und den Befragten.

Leitfaden für die ethnographischen Interviews

▪ Einleitungsfrage, die den Interviewten zur freien Erzählung einlädt :

„In einer Krippe ist jede Erzieherin **Trägerin ihrer eigenen Muttersprache und Kultur**. Was lernen die Kinder diesbezüglich von Dir?“

▪ Fragen, die Gesprächsanlässe zu neuen Themen bieten :

- Was bedeuten **Bilingualität** und **Bikulturalität** im Kleinkindalter für Dich?
- Wie sollte Deiner Ansicht nach die Eingewöhnung eines Kindes vonstatten gehen?
- Welche Rolle hat Sprache in der **Koregulierung von /im Umgang mit den Gefühlen** von Kleinkindern?
- Welche Rolle spielen **Gefühle** in der Weitergabe einer Sprache und einer Kultur in der frühen Kindheit ?
- Was sind die größten **Vorteile** einer zweisprachigen Einrichtung – wenn es diese Art von Besonderheiten gibt.
- Was sind die größten **Herausforderungen** in einer zweisprachigen Einrichtung – wenn es diese Art von Besonderheiten gibt.
- Was sind die herausragendsten **Charakteristika** der französischsprachigen Kollegen, die Dir aufgefallen sind, seit Du in einem binationalen Team arbeitest ?

Um die Interviewees nicht peinlich zu berühren oder ihnen zu nahe zu treten, wird die folgende Formulierung bevorzugt :

- *Gibt es Praktiken, die Du bei Kollegen beobachten konntest, die in Frankreich ausgebildet wurden, und die Deine besondere Aufmerksamkeit erregt haben? Oder bei denen Du sagst: „Oh jai – das finde ich toll oder das Habe ich von einer französischen Kollegin gelernt oder umgekehrt, das ist etwas, bei dem ich einige Zeit gebraucht habe, um zu verstehen, was sie machen und warum sie es machen?“*
- Welche **Empfehlungen** würdest Du gerne einer neuen zweisprachigen Struktur geben?
- Was würdest Du **anders** machen, wenn Du eines Tages selbst LeiterIn einer Krippe wärst?

▪ Ergänzungsfragen, um zusätzliche Informationen über den Interviewpartner zu erfahren :

- Art und Ort der Ausbildung, Anzahl der Ausbildungsjahre ?
- Anzahl der Jahre Berufserfahrung im Bereich „frühkindliche Betreuung“ « *Accueil de la petite enfance* » ; Anzahl der Jahre Berufserfahrung in anderen Berufen
- Erfahrungen mit Bilinguismus/Bikulturalität und bi-/plurilingualen Teams

Abbildung 30: Leitfaden für die ethnographischen Interviews (deutsche Version)

Trotz dieses Versuchs, eine gewisse Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Interviews sicherzustellen, erliegt das ethnographische Interview nicht dem latenten Zwang moderner Forschung zur Standardisierung und Quantifizierung der erhobenen Daten (Beaud 1996: 234), sondern akzeptiert bzw. funktionalisiert sogar als verstehendes Interview (*entretien compréhensif*) (Kaufmann 2015; Schmitt 2011: 84) den „caractère ‚non représentatif‘ de l'entretien“ (Beaud 1996: 233) und gewinnt aus der Subjektivität eben jenen Informationsreichtum und den Zugang zum Unerwarteten, der standardisierten Massenbefragungen verschlossen bleibt. Dies gelingt vor allem, da eben nicht der klassisch problemzentrierte Ansatz verwendet wird, sondern der *person-centred approach* nach Carl Rogers, demzufolge die Person jederzeit als Akteur und Gestalter des eigenen Lebens wahr- und anzunehmen ist, um unter Zurverfügungstellung der minimal notwendigen interpersonellen Unterstützung selbst die für sie sinnvollen (Weiter-) Entwicklungsmöglichkeiten zu entdecken und umzusetzen (Thorne/Lambers 1998: 39).

Das ethnographische Interview verfolgt damit den doppelten Zweck, nicht nur die bewussten und unbewussten Lösungswege, Verbesserungsansätze und Ressourcen der Akteure für die eigene Analyse zu erheben, sondern die Befragten durch die explizite Auseinandersetzung mit

den entsprechenden Fragestellungen auch selbst dieser Potentiale und der eigenen Agentivität gewahrt werden zu lassen.

Damit ist das ethnographische Interview im Sinne der vorliegenden Arbeit ein Interview, das hochgradig kontextualisiert⁵⁵⁴, also in eine konkrete Beobachtungssituation und einen festen situativen Rahmen eingebunden ist, auch wenn es sich um eine angenehme und möglichst zwanglose Atmosphäre bemüht⁵⁵⁵. Gelegentliche Digressionen zu gemeinsamen Erlebnissen, persönlichen Erfahrungen der Forscherin oder sensiblen Themen aus dem geteilten Bezugsrahmen des Forschungsfeldes werden daher im Moment des Interviews zugelassen, um die Gesprächspartner in einer Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens zu ermutigen, den eigenen Reflexionen freien Lauf zu lassen. Eine Übernahme dieser Katalysatorpassagen in die Interviewtranskripte ist demgegenüber *a priori* nicht vorgesehen, um den Schutz der Privatsphäre der Interviewpartner zu gewährleisten. Das ethnographische Interview richtet sich damit an aktive Gestalter des beforschten Feldes als Experten, um diesen ausgehend von einer stets gleichbleibenden Einstiegsfrage zunächst freien Raum für eine exemplifizierende, narrativ-episodische, aber eben auch abstrahierend-regelformulierende Auseinandersetzung mit der untersuchten Problemstellung zu geben, bevor der Befragte dazu aufgefordert wird, eigene Handlungsempfehlungen oder *lessons learnt* zu explizieren. Das ethnographische Interview ist damit eine die Feldbeobachtungen ergänzende Erhebungsmethode, „une manière d'obtenir des informations et des points de vue sur un objet que l'on ne peut pas matériellement recueillir *in situ* par observation directe“ (Beaud 1996: 236). Außerdem liefert die Analyse schriftlicher Zeugnisse einer Kultur, die man zu verstehen wünscht, zwar einerseits sehr umfängliche und vollständige Informationen über die auffälligsten Merkmale des Terrains, man läuft hierdurch jedoch gleichzeitig Gefahr, das gut Sichtbare für das Charakteristische oder Wesentliche zu halten und damit die nicht minder essentiellen, aber eben weniger auffälligen Zwischentöne zu überhören (Schmitt 2011: 83). Hier kann das nicht direktive ethnographische Interview wertvolle Zusatzinformationen über die Innensicht der Akteure liefern.

⁵⁵⁴ Zur Gefahr der Dekontextualisierung bei einer quantitativen Verwendung der Methode "Interview" vgl. Beaud (1996: 232).

⁵⁵⁵ Diese explizit dem Befragten bewusste Interviewsituation ist nicht mit dem *entretien informel* (Bruneteaux/Lanzarini 1998: 167) bzw. dem *informal conversational interview* (Patton 2015: 342–343) verwechselt werden, bei dem es sich um dialogische Gespräche handelt, die ohne vorherige Ankündigung und oft auch ohne Audioaufnahme während der teilnehmenden Beobachtung geführt und nachfolgend nicht selten approximativ rekonstruiert werden müssen. Aufgrund der entsprechenden Vagheit des mitnotierten oder rekonstruierten Wortlautes wird diese Interviewform den Feldbeobachtungen zugerechnet.

4.4.2.2 Strukturierende Inhaltsanalyse: zwischen foucaultscher Diskursanalyse und qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz

Grundsätzlich steht für die Analyse der Interviews mit LeiterInnen und ErzieherInnen der besuchten deutsch-französischen Krippen die Methode der Diskursanalyse sowie die qualitative Inhaltsanalyse zur Verfügung.

„Im Sinne Foucaults fordert die Erforschung des Diskurses [...] eine auf Ergebnisoffenheit und Unvorhersehbarkeit eingestellte Analysetätigkeit“ (Bock 2018: 316), eine vollkommene Hypothesenlosigkeit und Offenheit kann jedoch für die Auswertung der ethnographischen Interviews nicht beansprucht werden, sodass die Analysetechnik eher einer qualitativen Inhaltsanalyse ähneln wird. Die Tatsache, dass mit den *sensitizing concepts* und der Frage nach der Rolle der Fachkraft im Vermittlungsprozess sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenz bereits Proto-Kategorien eingeführt wurden, zu denen sich dann die eigentlichen Diskursstränge entwickeln konnten, reduziert nämlich bereits die völlige Unvoreingenommenheit der Forscherin zugunsten einer zielgerichteten Informationssammlung. Dennoch ist das Herantragen erkenntnisrelevanter Konzepte an die Befragten noch nicht gleichbedeutend mit der Vorgabe von Kategorien innerhalb derer sich die Diskurse nur noch bewegen können. „Konzepte sind eine noch unklare Vorstufe von Konstrukten, sie geben keine direkte Anweisung zum Messen“ (Kuckartz 2018: 36), was sie jedoch in die Nähe der thematischen Kategorien nach Kuckartz (2018: 34)⁵⁵⁶ rückt. Daneben kann man im Zuge der detaillierten Auswertung der Interviews sogenannte analytische oder theoretische Kategorien entwickeln und natürliche Kategorien (In-vivo-Codes) entdecken, die inhaltlich neue, da für die Interviewten relevante und daher wiederkehrend explizierte Aspekte zutage fördern. Bedenkt man zudem mit Kuckartz (2018: 97), dass die „beiden Pole der Bildung von Kategorien – vollständig induktiv bzw. vollständig deduktiv – [...] in Forschungsprojekten [...] in ihrer reinen Form nur selten anzutreffen sind“ und dass es „im linguistischen Zusammenhang durchaus sinnvoll sein [kann], eine Fokussierung auf bestimmte sprachliche Phänomene von vornherein vorzunehmen“ (Bock 2018: 318)⁵⁵⁷, ohne dass hiermit sogleich die heuristische Kraft bzw. die „hypothesenlose“ Offenheit nach

⁵⁵⁶ „Hier bezeichnet eine Kategorie ein bestimmtes Thema, auch ein bestimmtes Argument, eine bestimmte Denkfigur etc. In den meisten Fällen handelt es sich in der qualitativen Inhaltsanalyse bei diesen inhaltlichen Kategorien um Themen, wie beispielsweise „Politisches Engagement“, „Konsumverhalten“, „Umweltwissen“. Innerhalb eines Interviews werden bestimmte Textstellen bezeichnet, die Informationen zu der inhaltlichen Kategorie enthalten. Die Kategorien haben hier die Funktion von Zeigern, sie zeigen auf eine bestimmte Stelle, ein bestimmtes Segment, im Text. Gütekriterium in diesem Fall ist, dass die richtigen Stellen bezeichnet werden, dass die Richtung des Zeigers stimmt. Eine exakte Bestimmung der Grenzen des Segments ist nicht vorrangig.“ (2018: 34)

⁵⁵⁷ So betont Bock (2018: 318) weiter: „Das bedeutet, dass auch der von Spitzmüller und Warnke als „fokussiert“ bezeichnete Zugang m. E. durchaus kompatibel mit der GTM (nach Strauss und Corbin) sein kann. Auch Strauss/Corbin (1996, 152) beschreiben die Möglichkeit eines „anfängliche[n] Fokus“ in der Untersuchung, der sich gerade durch theoretische Sensibilität herausbilden kann.“ (1996)

Spitzmüller/Warneke (2011: 133) geschwächt wäre, so wird deutlich, dass eine konkrete Explizierung der verwendeten Analyseschritte an dieser Stelle für größere Klarheit sorgt als die Einordnung des Verfahrens in eine der beiden Forschungstraditionen. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle auch nur von einer „strukturierenden Inhaltsanalyse“ gesprochen. Sie umfasst folgende Arbeitsschritte:

1. Verschriftlichung: Die Interviews werden mithilfe der Software f4 nach den Regeln des GAT 2 (Selting et al. 2009) transkribiert und nach den Vorgaben des *Comité d'éthique pour la recherche* (CER) der *Université de Strasbourg* anonymisiert.
2. Autorisierung: Die anonymisierten Transkripte werden den Interviewpartnern zur Freigabe und eventuellen Korrektur oder Ergänzung vorgelegt. Alle Modifikationen des Originaltranskriptes werden im dann als Analysebasis nutzbaren Text vermerkt. Die entsprechenden interpretativen Hypothesen der Autorin hinsichtlich der Finalität und Ursachen dieser Veränderungen werden notiert und für die weitere Analyse zugänglich gemacht.
3. Codierung: Die Transkripte werden mithilfe der Software *MAXQDA Analytics Pro* Wort für Wort, Satz für Satz und Turn für Turn auf relevante Inhalte hin analysiert. Hierbei werden
 - a) Aussagen zu den *sensitizing concepts* farblich markiert und unter Zuweisung des Kategoriennamens codiert und
 - b) signifikante neue Konzepte, Metaphern und Kernaussagen als In-vivo-Codes festgehalten.Alle zusätzlichen Ideen, Interpretationshypothesen und Beobachtungen zu den Paraverbalia und Kontextfaktoren werden in diesem Schritt in Memos direkt mit versprachlicht.
4. Kategorienbasierte Auswertung:
 - a) Individualisierende Analyse: Ausgehend von den deduktiv und induktiv gewonnenen Kategorien wird eine Übersichtstabelle erstellt, in der die Positionierung der einzelnen Gesprächspartner hinsichtlich der verschiedenen Themen vermerkt und anhand der wichtigsten Schlagwörter und Schlüsselsätze illustriert wird. Diese Übersicht bildet die Grundlage für die Identifizierung förderlicher und hinderlicher Faktoren für die Vermittlung einer bilingual-bikulturellen Interaktionskompetenz.
 - b) Komparative Analyse: Mithilfe der Software *MAXQDA Analytics Pro* wird zunächst eine Code Matrix erstellt, anhand der die Übereinstimmungen und partiellen Überschneidungen zwischen den einzelnen Interviews visualisiert werden kann. Die Code-Relations-Matrix wird hierzu ergänzend generiert, um diskursive

Kristallisationskerne (Steen 2009: 189) und agonale Zentren (Felder 2013), also zusammenhängende Kategorienmuster, zu lokalisieren. Von dieser Übersicht ausgehend kann dann der Frage nach strukturspezifischen sowie biografisch, kulturell oder Ausbildungsort bedingten Denk- und Handlungsmustern nachgegangen werden. Auf diese Weise wird es möglich sein, die gesuchten Synergien und Spannungsfelder sprachlicher und kultureller Herkunft offenzulegen.

4.4.3 Audiomitschnitte und ethnomethodologisch-linguistische Konversationsanalyse

Der Begriff *Ethnomethodologie* ist ein Kunstwort, das sein Schöpfer, Harold Garfinkel (*1917), in Anlehnung an die soziologisch ausgerichtete *Ethnowissenschaft* („ethnos“ – griech. Stamm, Volk) erfunden hat [...]. Das Interesse der Ethnomethodologie [...] richtet sich auf „formal structures of practical actions“ (Garfinkel u. Sacks 1970) im *Alltag* als der typischen Welt unseres Handelns [...] [und sie] geht davon aus, dass es in der Welt des Alltags als selbstverständlich empfundene, typische *Methoden* des Denkens und Handelns gibt. „Methoden“ darf man nicht gleich setzen mit rationalen Strategien, sondern der Begriff bezeichnet ganz generell die Art und Weise, wie wir unsere gemeinsame Welt und unser Handeln darin interpretieren und strukturieren. Diese Methoden dienen dazu, das Alltagshandeln als rational, und sinnvoll, kurz als erklärbar („accountable“) darzustellen [...] [scil.: (Garfinkel 1967: VII)] [Kursivierung i.Orig.]. (Abels 2009: 87) (1970)

Die daraus resultierende soziale Wirklichkeit ist damit nach Garfinkel immer eine „Vollzugswirklichkeit, die lokal (also an Ort und Stelle, im Ablauf des Handelns), endogen (also aus dem Innern der Situation heraus), audiovisuell (also durch Hören und Sprechen, Wahrnehmen und Agieren) in der Interaktion der Beteiligten erzeugt wird“ (Bergmann 1980: 39) und von deren technisch unterstützter Aufzeichnung man sich einen anderen, möglichst intersubjektiv validen Zugang zur Wirklichkeit mit robusten Ergebnissen erhofft (Ayaß 2008: 346)⁵⁵⁸. Wirkt ein entsprechendes Audio-Korpus mit den sich daraus eröffnenden Analysemöglichkeiten auch zunächst der Feldbeobachtung weit überlegen, so gilt doch mit Flick (2011a: 56):

Wie Kelle zeigt, ist bei beiden Dokumentationsformen ein selektiver Filter gegeben – im einen Falle die subjektiven Verdichtungen des Beobachters bzw. beim Verfassen der Feldnotizen, im anderen Falle die begrenzte Reichweite der Aufzeichnungsgeräte in zeitlicher Hinsicht, in Bezug auf das, was dabei fokussiert wird und inwieweit das Aufgezeichnete dann noch transkribierbar ist, wenn das Medium durch eine fehlende Selektivität gekennzeichnet ist (Breidenstein 1998).

⁵⁵⁸ Zu den Vorzügen der Intra-Coder-Reliabilität sowie der Inter-Coder-Reliabilität im Fall elektronisch registrierter und gespeicherter Korpora vgl. auch Seifert(2016: 153–155), die diese Aspekte allerdings mit Blick auf Videomitschnitten diskutiert.

Die Audiomitschnitte von jeweils 2-4 Stunden morgendlicher Interaktion zwischen der frankophonen Fachkraft und den Kindern bzw. der deutschsprachigen Fachkraft und den Kindern, die in den Krippen C1, C3 und C4 angefertigt werden durften, sollen daher nicht als ein höherwertiges, da wahrhafteres, sondern als ein ergänzendes Korpus betrachtet werden, das den Zugang zu qualitativen und quantitativen Phänomenen der sprachlichen Interaktion eröffnet, die mittels teilnehmender Beobachtung aufgrund der Sprechgeschwindigkeit und Polyphonie der Austausche nicht in dieser Präzision erhoben werden könnte.

Durch Aufzeichnungen ist ein gänzlich anderer Zugriff auf soziale Wirklichkeit gewährleistet als in den meisten anderen qualitativen Verfahren. Anders als im Interview etwa oder bei Beobachtungsverfahren besteht hier ein ‚registrierender‘ Zugriff (und kein ‚rekonstruierender‘) auf soziale Realität⁵⁵⁹. (Ayaß 2008: 346)

Auch bei diesen Mitschnitten werden zunächst mithilfe des Programms f4 nach dem GAT 2 Transkripte angefertigt, anonymisiert und den Fachkräften auf Wunsch – zumindest in Ausschnitten – zur Verifizierung vorgelegt. Denn es gilt: „Transkribieren ist mehr als ein Verschriftlichen, es stellt bereits eine interpretative Tätigkeit und insofern schon den Beginn der Analyse dar“ (Gülich/Mondada 2008: 4)⁵⁶⁰. Folglich ist es wichtig, dass auch die Aufgenommenen die entsprechenden Texte als wahrheitsgemäß und ihrem Tun gerecht werdend wiedererkennen. Nachdem dementsprechend eine erneute Autorisierung zur weiteren Nutzung des erhobenen Materials erteilt wurde, werden die Transkripte nach der Methode der ethnomethodologisch-linguistischen Konversationsanalyse analysiert.

Konversationsanalyse ist eine qualitative Methode. Anders als andere qualitative Verfahren (das Interview etwa) hat sie jedoch keinen Regelkatalog entwickelt, dessen Anwendung vorgeschrieben wäre. Dennoch kennt auch die Konversationsanalyse methodische Prinzipien, die nicht hintergebar sind, dies betrifft zum einen den *Datentyp* (1), zum anderen den *Umgang* (2) mit diesem speziellen Datenmaterial. (Ayaß 2008: 346)

4.4.3.1 Zum *Datentyp*

Die Natürlichkeit der Daten (Bergmann 1985: 301), die hier einzufordern ist, kann durch die unmittelbare Anwesenheit der Forscherin sowie das Bewusstsein des Aufgenommen-Werdens reduziert sein. Gleichzeitig handelt es sich jedoch um authentisches, also nicht rekonstruiertes verbales Interaktionsgeschehen, das sich durch die Unbefangenheit der zumeist Ein- bis Dreijährigen und die Ungeplantheit der spontan auftretenden emotionalen Situationen, der Streitereien und Kommunikationsanlässe einer permanenten simulierenden

⁵⁵⁹ Zur Unterscheidung von registrierenden und rekonstruierenden Verfahren vgl. Bergmann (1985: 305–309).

⁵⁶⁰ Mosbach (2015: 29–30) konstatiert hier zurecht mit Brinker/Sager (2010: 33–38) eine stufenweise „Reduktion der Realität“, bei der vom Primärmaterial (Realität) über die Sekundärdaten (elektronische Aufnahme) bis hin zu den Transkripten als Tertiärdaten immer ein Teil der deutungsrelevanten Informationsfülle verloren geht.

Kontrolle entzieht – zumal, wenn der Mitschnitt sich über einen gesamten Vormittag erstreckt. Damit darf das Audiokorpus als Spiegel der Alltagsgespräche zwischen ErzieherInnen und Kindern im Sinne von Sacks/Schegloff/Jefferson (1974) gewertet werden. Zur Aussagekraft des so gewonnenen Datenmaterials als Spiegel der Interaktionsregeln, die im Französischen und Deutschen gegenüber Kindern wirksam werden, gilt daher mit Bergmann (1981: 12), dass sich gesellschaftliche Wirklichkeit nur im sozialen Handeln verwirklicht und dass folglich

[d]ieser Vorgang der Wirklichkeitserzeugung [...], da ja alle Gesellschaftsmitglieder an ihm teilhaben, einzelne formale und als solche beschreibbare Strukturen aufweisen [muß]; er muß, anders ausgedrückt, m e t h o d i s c h ablaufen [...] und kann jedenfalls nicht in subjektiver Manier ausgeführt werden [Hervorhebung i.Orig.].“ (Bergmann 1981: 12)

4.4.3.2 Zum Umgang mit dem Datenmaterial

Um diese Regeln und präferierten Sprech- und Aushandlungsmuster im Sinne von Cicourel (1973)⁵⁶¹ zu rekonstruieren und gegebenenfalls Sprach- und Kulturspezifika aufzudecken, die es in der verbalen Interaktion zwischen Erwachsenem und Kleinkind allgemein und in der professionellen ErzieherIn-Kind-Interaktion im Besonderen geben kann, sollen nicht – wie in der klassischen Konversationsanalyse – in erster Linie die Reparaturformate (Streeck 1989: 193)⁵⁶² und die Gesprächsgestaltung auf Turnebene (Sacks et al. 1974) analysiert werden, sondern auch alle in Kapitel 4.4.1, Tabelle 5 und Tabelle 6 zusammengestellten darunterliegenden Einheiten⁵⁶³ sowie die Sprechhandlung begleitenden paraverbalen Aspekte (daher der Doppelbegriff der ethnomethodologisch-linguistischen Analyse). Denn jedes Verstehen ist „ein Auslegen innerhalb eines Rahmens von bereits Ausgelegtem innerhalb einer grundsätzlich und dem Typus nach vertrauten Wirklichkeit“ (Schütz/Luckmann 1979: 29), so dass „wir uns von der situationszugewandten naiven Einstellung eines in die kommunikative Alltagspraxis verstrickten Aktors [...] lösen [müssen], [...] [um] die Begrenztheit einer Lebenswelt [zu durchschauen], die von einem partikularen, jederzeit erweiterungsfähigen kulturellen Wissensvorrat abhängt und mit ihm variiert“ (Habermas 1981b: 202). Der verstrickte

⁵⁶¹ „Bei Cicourel *kommunizieren* die Akteure [...] nicht nur, *um (mehr oder weniger häufig) etwas auszuhandeln*, was über die mit der Einigung verbundenen Obligationen das Verhalten nach dem Kommunikationsereignis beeinflusst, sondern sie *kommunizieren aushandelnd, wann immer sie kommunizieren*. Kommunizieren selbst wird als Aushandlungsprozeß beschrieben [...]“ (Dieckmann/Paul 1983: 183). Damit bezeichnet der Begriff der Aushandlung im interaktionslogischen Sinn „einen Mechanismus der Handlungskoordination“ (Habermas 1981a: 388) und nicht notwendigerweise eine Reparaturleistung im Nachgang eines Deutungskonfliktes.

⁵⁶² Vgl. Schegloff/Jefferson/Sacks (1977).

⁵⁶³ Vgl. hierzu auch Tiitula (1989: 208): „Zu den Erkenntnisinteressen der linguistischen Analyse von Gesprächen gehört m. E. die strukturelle Beschreibung sprachlich-kommunikativer Erscheinungen, die in einer dialogischen Interaktion zwischen den Gesprächsteilnehmern manifest werden, also z. B. kommunikative Handlungen, Strategien, Prozeduren, Organisationsprinzipien in Dialogen sowie andere Phänomene der Makroebene und ihre sprachlichen Ausdrucksformen. Aber auch Phänomene der Mikroebene können Gegenstand der Analyse sein [...]. Wesentlich dabei ist, daß diese Phänomene nicht als isolierte Formen (und auch nicht in isolierten Äußerungen) analysiert, sondern der Kontext im weiteren Sinne und die dynamische Grundeigenschaft des Dialogs berücksichtigt werden; das heißt, das sich der Dialog in einer Interaktion als gemeinsame Leistung der Teilnehmer gestaltet und daß auch die kleineren Elemente in dieser Interaktion entstehen und dort eine Funktion haben.“

Aktor ist in unserem Zusammenhang die nach den erlernten Interaktions- und Deutungsmustern kommunizierende Fachkraft, die entsprechend fehlende Bewusstheit für Relativität und Begrenztheit dieser Regeln mögliche Quelle der bereits beschriebenen *Dysfonctionnements d'Origine Linguistique et Culturelle* (DOLC) (Breugnot 2017).

Daher wird die Konversationsanalyse auf Grundlage des Audiokorpus erstens – wie bei der ethnomethodologischen Konversationsanalyse üblich – auf detaillierte Einzelfallanalysen (Gülich/Mondada 2008: 1) zurückgreifen, um entsprechend aussagekräftige Interaktionssequenzen näher zu durchleuchten und miteinander zu kontrastieren. Vor dem Hintergrund der Beobachtungen von Kammermeyer/Roux (2017: 11), Vogt et al. (2015a: 95) und Lerkkanen et al. (2010: 154) hinsichtlich der Notwendigkeit eines qualitativen dialogischen Sprachinputs als Motor der Sprachförderung im Alltag⁵⁶⁴ sowie angesichts der Untersuchungen von Muhonen et al. (2016), (2017) und Rasku-Puttonen (2012) zu den dialogischen Interaktionsmustern im Vorschulalter wird hier die Frage der konkreten Ausgestaltung der Dialoge in Abhängigkeit von der Sprachbiographie des interagierenden Kindes von besonderer Relevanz sein.

Zweitens wird die Konversationsanalyse auch die Mikroebene sprachlicher Äußerungen berücksichtigen und zu diesem Zweck „Kollektionen ähnlich gearteter Beispiele bilden und analysieren“ (Gülich/Mondada 2008: 1). Diese Zusammenstellung von vergleichbarem Material erwächst jedoch wiederum aus dem Material selbst. Dazu wird zunächst „keine Liste an Fragen abgearbeitet, sondern am Material selbst beobachtet“ (Mosbach 2015: 30)⁵⁶⁵. Die Systematisierung von Beobachtungen unter Zuordnung vereinheitlichter Kategorienamen erfolgt – wie bereits bei der ethnologisch-ethnolinguistischen Analyse in Kapitel 4.4.2 (vgl. S. 345) – in einem zweiten Schritt. So wird es möglich sein, in begrenztem Rahmen auch quantitative Analysen zu besonders frequenten Wortschatzeinheiten, morphologischen Einheiten, Satzstrukturen und Interaktionsmustern anzustellen.

⁵⁶⁴ „Die frühpädagogische Fachkraft soll in einer konkreten Situation die Interaktion mit einem oder mehreren Kindern so gestalten, dass die Sprachförderung dem Sprachentwicklungsstand des Kindes angepasst ist und in der entwicklungsproximalen Zone liegt.“ (Vogt et al. 2015a: 94)

⁵⁶⁵ Vgl. Schaffranek (1984: 142–143).

5 Realweltliche Bezugsrahmen der Untersuchung

Jede Untersuchung findet in einem ganz konkreten zeitlichen und räumlichen Bezugsrahmen oder Kontext statt und wird durch diesen ebenso wie durch die im Feld wirksamen strukturellen und rechtlichen Bedingungen geprägt.

By context, I mean the setting – physical, geographical, temporal, historical cultural, aesthetic – within which action takes place. Context becomes the framework, the reference point, the map, the ecological sphere [...]. We have no idea how to decipher or decode an action, a gesture, a conversation, or an exclamation unless we see it embedded in context. (Lawrence-Lightfoot 1997: 41)

Um diese Faktoren in die Anlage der Arbeit, aber eben auch in die Analyse und Bewertung der Beobachtungen miteinbeziehen zu können, werden nachfolgend die wichtigsten Einflussfaktoren kurz vorgestellt.

5.1 Räumlicher Bezugsrahmen: der Oberrhein

Der Oberrhein ist eine Region, die sich über drei nationale Grenzen erstreckt (Deutschland, Frankreich, Schweiz) und in der im Bereich der Schulpolitik und insbesondere auch der Schulsprachenpolitik grenzüberschreitend kooperiert wird. Gleichzeitig ist der Oberrhein durch Migration geprägt und Zuwanderer aus Europa und der ganzen Welt machen einen bedeutenden Anteil der Bevölkerung aus,

schreibt Krüger (2012: 1) über die aktuelle Lage und verweist auch in ihrem Buch *Mehrsprachigkeit türkischer Schüler in Frankreich und Deutschland* (2013: 36) auf die enge Einbindung des *Rhin supérieur* in größere transnationale Räume als eigentliche Motoren der regionalen Entwicklung. Aus Sicht der physischen Geografie (s. Abbildung 31) umfasst der Oberrhein einen Raum, der sich von Dietwil im Kanton Aarau bzw. Messen im Kanton Solothurn in der Schweiz als südlichste Punkte bis nach Landau i.d.Pfalz/Germersheim in Deutschland als nördlichste Grenze insgesamt über 362 Rheinkilometer entlang eines der wichtigsten Flüsse Europas erstreckt und damit von Anbeginn an die Frage aufwirft, ob es sich hier um eine Kontaktzone (Badariotti 1997: 212), „un foyer de coopération locale et régionale“⁵⁶⁶ bzw. eine Entwicklungsachse (Traband 1970: 124) oder eben doch um eine „natürliche Grenze“ (Traband 1970: 124), eine *discontinuité géographique majeure* (Badariotti 1997: 213) handelt. Dabei wird in Hinblick auf die spezifische Verteilung der deutsch-französischen Krippen am Oberrhein (s. Kap. 6) sowie die Notwendigkeit einer bestmöglichen Wahrung der Anonymität der analysierten Strukturen der Fokus schon hier auf das Binom Frankreich-Deutschland verengt.

⁵⁶⁶ Diese von DeFrance/Pfeil (2017: 67, Fußnote 1) zitierte Formulierung stammt vom Journalisten Alfred Mozer und wurde aus dessen Artikel „Entwicklungspolitik zu Hause“, erschienen in Schönöube, Claus (dir.) : *Entwicklungsregionen in der EWG*, Bonn : Bundeszentrale für politische Bildung (Schriften der Bundeszentrale für politische Bildung), 1973, p. 14–25 übernommen.

Espace de la Conférence du Rhin Supérieur - 2008
Mandatsgebiet der Oberrheinkonferenz - 2008



Abbildung 31: Der trinationale Raum des Oberrheins (visualisiert als Mandatsgebiets der Oberrheinkonferenz 2008)

5.1.1 Geohistorische Situierung

Mit Blick auf die ältere Vergangenheit lässt sich seit dem 18. Jahrhundert⁵⁶⁷ eine äußerst dynamische transnationale Entwicklung mit ausgeprägter West-Ost-Raumordnung (Traband 1970: 124) konstatieren, die nicht zuletzt der Sonderstellung des Elsass als Region außerhalb der Zollgrenzen des französischen Königreichs geschuldet war. Zugleich fungierte Strasbourg dank seiner Schifffahrtsrechte auf dem Rhein auch als Knotenpunkt und Umschlagsplatz für die Warenströme des Transitverkehrs in Richtung Schweiz-Italien sowie Holland und Hamburg (Traband 1970: 124), so dass für den damaligen Status der heutigen *capitale européenne* festgehalten werden kann: „Der Einfluss der Stadt kennt keine Rheingrenze“ (Traband 1970: 125).

Eine erste Zäsur in dieser cis-transrhenanischen Dynamik manifestierte sich Ende des 18. Jahrhunderts (ab 1793) bzw. zu Beginn des 19. Jahrhunderts durch die zentralstaatliche Ideologie der französischen Revolution (Traband 1970: 125), die das Elsass verstärkt an das französische Binnenland in Nord-Süd-Richtung anbinden sollte. Der Rhein wurde nun zur *frontière naturelle*, unter Napoleon gar zum französischen Fluss (Defrance/Pfeil 2017: 69), während auf deutscher Seite die Forderung nach der Rückgewinnung des ‘deutschen Stroms’ immer lauter wurde (Defrance/Pfeil 2017: 70). Auf politischer Ebene sorgten schließlich die Verträge von Lunéville (1801) und die territorialen Regelungen des Wiener Kongresses (1815) mit der Aufspaltung der Kurpfalz an der Flussgrenze für eine temporäre Unterbrechung der rheinübergreifenden Beziehungen (Traband 1970: 125–126). Diese Entwicklung wurde 1871 durch die Gründung des Zweiten Deutschen Reiches und die daraus resultierende Eingliederung von Bayern, Baden und Elsass-Lothringen in dasselbe Herrschaftsgebiet noch einmal vorübergehend aufgehoben (Traband 1970: 130), auch wenn die Zuordnung der Gebiete – diesmal zum deutschen Staatsgebiet – nichts an deren Situation eines Zankapfels zwischen den beiden Großmächten änderte (Defrance/Pfeil 2017: 70). Fürsprecher der Vision eines europäischen Rheins als „fleuve de la paix liant les peuples“ (Defrance/Pfeil 2017: 71), wie ihn Lamartine in seinem Gedicht *La Marseillaise de la Paix* nennt, bleiben die Ausnahme, die Propaganda der Erbfeindschaft zwischen Franzosen und Deutschen der vorherrschende Diskurs links und rechts des Rheins (Defrance/Pfeil 2017: 72). Nach einem Jahrzehnte dauernden Symbolkrieg um den Rhein sorgte schließlich der 2. Weltkrieg für den tiefgreifenden Bruch zwischen links- und rechtsrheinischen Gebieten⁵⁶⁸, deren Erbe noch heute die grenzübergreifenden Eigen- und Fremdrepräsentationen prägt und einen

⁵⁶⁷ Für einen Rückblick ab dem 16. Jahrhundert vgl. beispielsweise Defrance/Pfeil (2017: 69).

⁵⁶⁸ Vgl. Defrance/Pfeil (2017: 67) zu dieser *cicatrice de l'histoire*.

entsprechend unbelasteten Neuanfang ab der frühen Kindheit derart wünschenswert werden lässt⁵⁶⁹.

Phänomene wie *school hopping* ab der frühesten Kindheit oder 54 000 grenznah wohnende Arbeitskräfte, die 2017 jeden Tag von Frankreich nach Deutschland oder (deutlich seltener) von Deutschland nach Frankreich pendelten (Defrance/Pfeil 2017: 67–68), erwecken den Eindruck, dass der Neuanfang seit 1945 längst gelungen, eine pragmatische, grenzübergreifende Lebensweise im Großraum Oberrhein für die meisten zur Selbstverständlichkeit geworden ist. Auch die Sprachsituation des Oberrheinalemannischen mit seiner Verbreitung von Haguenau bis Mulhouse, von Rastatt bis Freiburg i. Breisgau weist auf einen gemeinsamen Interaktionsraum hin, in dem jenseits der offiziellen Nationalsprachen auch auf Regionalsprachenebene eine natürliche Interkomprehension gegeben zu sein scheint⁵⁷⁰. Selbst die maßgeblichen politischen Akteure in Frankreich und Deutschland stehen hinter der Förderung grenzübergreifender Lebenswege, auch und gerade im Gebiet des Oberrheins, wie folgendes Zitat der baden-württembergischen Kulturministerin Eisenmann betont:

Europa mitzugestalten bedeutet auch, grenzüberschreitende Bildungsbiografien zu ermöglichen. Diesen europäischen Gedanken wollen wir mit den Deutsch-Französischen Grundschulen stärken (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2019).

Den Grundstein für dieses neue Leitbild für grenzübergreifende Zusammenarbeit am Oberrhein legte zunächst der raumordnerische Orientierungsrahmen, der in der Oberrheinkonferenz 2001 festgelegt wurde und seit 2018 erneut evaluiert und aktualisiert wird. 2006 folgte die EU-weite Einrichtung von *Groupements européens de coopération territoriale* (GECT)⁵⁷¹ (Näcke 2010: 6) sowie die finanzielle Förderung spezifischer Entwicklungsprogramme wie der INTERACT III der Initiative INTERREG V C 2014-2020⁵⁷², die den Ausbau grenzüberschreitender, transnationaler und interregionaler Kooperationen in den letzten zehn Jahren extrem erleichtert hat – so z.B. die Eröffnung der ersten deutsch-französischen Kindertagestätte für Straßburger und Kehler Kinder, die *Maison de la Petite Enfance des Deux Rives* in Strasbourg 2014. Daneben berichtet die Webseite *interreg Oberrhein Rhin/Supérieur*⁵⁷³ unter anderem für Juni 2019 vom Abschluss des TRISAN-Projektes, eines trinationalen Kompetenzzentrums für Gesundheit, ebenfalls Ende Juni 2019 wurde das Forschungsprojekt SERIOR zum Thema Risikomanagement im Grenzgebiet zu

⁵⁶⁹ Vgl. Breugnot (2018a: 162) zur frühen Kindheit als „un âge où les *a priori* et les stéréotypes ne polluent pas encore l'ouverture à l'autre“. Das gehört zu Deinem Thema und sollte meiner Meinung nach in den Haupttext nach oben

⁵⁷⁰ Zur förderlichen Wirkung einer gemeinsamen Muttersprache diesseits und jenseits einer Grenze für die Bewahrung einer *common regionality* vgl. Schultz (2009: 165).

⁵⁷¹ Auf Deutsch *Europäische Zusammenschlüsse für territoriale Zusammenarbeit* (EZZT).

⁵⁷² http://ec.europa.eu/regional_policy/fr/policy/cooperation/european-territorial/.

⁵⁷³ <http://www.interreg-rhin-sup.eu/les-projets/liste-des-projets/>.

einem vorläufigen Abschluss gebracht und am 31.10.2019 endete das Projekt NANONTRANSMED, eine Forschungsinitiative, die den Einsatz von Nano-Objekten zur Entwicklung verbesserter Diagnose- und Behandlungsmethoden untersuchte. Und auch die Wissenschaft profitierte von diesem Trend: Mit der grenzüberschreitenden Universitätskooperation Eucor – The European Campus, dem trinationalen NeuroCampus und der trinationalen Allianz von 20 Hochschulen für Angewandte Wissenschaft aus der Oberrheinregion (TriRhenaTech) besitzt das hier untersuchte Gebiet eine gut vernetzte Forschungslandschaft⁵⁷⁴ und grenzüberschreitende Kooperationen *à niveaux multiples* (Nagelschmidt 2005: 223)⁵⁷⁵ bilden schon beinahe die Regel – nicht die Ausnahme. Damit ist der Oberrhein eine der europäischen Vorzeigeregionen, „*le creuset de l'une des deux euro-régions emblématiques aux démarches pionnières, toutes les deux de facture rhénane* [Hervorh. i.Orig.]“, wie Wackermann (2008: 1, §1) schreibt. *Border enthusiasm* (Jańczak 2013: 57) ist hier daher nur allzu leicht zu finden und kann dazu verführen, auch als Wissenschaftler vorschnell dem „*borderless world myth* [Kursivierung i.Orig.]“ (ebd.) zu erliegen.

Diese realweltlichen Anzeichen einer funktionierenden Kooperation sind jedoch nicht gleichbedeutend mit einer *entente cordiale*, mit einem gegenseitigen Verstehen oder gar einem Mögen – deutsch-französische Paare und Familien hiervon einmal ausgeschlossen. Kommentare von Bewohnern der deutschen Rheinseite wie „Oh Gott, morgen ist Samstag – da kommen wieder die ganzen Franzosen!“⁵⁷⁶, „Kehl ist gar keine richtige deutsche Stadt mehr...“ oder das völlige Unverständnis mancher Menschen für die strengen Kontrollen der Straßenbahn an der Haltestelle Kehl Bahnhof aus Anlass des Attentats auf dem Strasbourger Weihnachtsmarkt 2018, „nur weil bei denen das jetzt passiert ist. Da sollen sie mal zuerst bei sich anfangen zu suchen!“ zeugen davon, dass selbst urbane Agglomerationen oder sogenannte Twin Cities⁵⁷⁷ wie Kehl-Strasbourg, die getrieben von politischen und wirtschaftlichen Interessen auf offizieller Ebene immer stärker zusammenwachsen und heute bereits zum Typ 8 der *Functional Urban Areas* (FUA)⁵⁷⁸ gehören, nicht *per se* Keimzellen deutsch-französischer Verständigung sind⁵⁷⁹. Es muss daher vielmehr mit Durrschmidt (2002:

⁵⁷⁴ Vgl. hierzu die Feststellung von Wackermann (2008: 1, §1): „*Le Rhin supérieur constitue l'une des régions européennes du savoir, une « Wissensregion »* [Hervorh. i.Orig.]“. Für die Geschichte der langsamen und schwierigen Herausbildung dieses Status vgl. ebd.

⁵⁷⁵ Zum Konzept der *multi-level governance* vgl. Hooghe (2002).

⁵⁷⁶ Vgl. hierzu auch die Studie von Hoorn (2006: 28) zur deutsch-polnischen 'Eurostadt' Guben/Gubin.

⁵⁷⁷ Das Konzept der Twin Cities oder Twin Towns stellt dabei keine homogene Kategorie dar, sondern kann je nach Entstehungsgeschichte und An- oder Abwesenheit von kriegerischen Auseinandersetzungen in der gemeinsamen Vergangenheit ganz unterschiedliche Ausgangslagen beinhalten (Schultz 2009: 158).

⁵⁷⁸ Es handelt sich hier also nach Sohn (2017: 5 und 6) um eine sogenannte *cross-border metropolitan area*.

⁵⁷⁹ So vermerkt beispielsweise der Strasbourger Geograph Gabriel Wackermann (2008: 3, §5) mit Blick auf die Notwendigkeit, zunächst weiter entfernte deutsche Gebiete als Forschungsgegenstand zu wählen: „il est vrai que des universitaires strasbourgeois influents voyaient encore d'un mauvais oeil, durant les années 1950, la main tendue vers l'Allemagne“. Diese Problematik bestätigt auch Schultz (2009: 159–160) aus gesamteuropäischer Sicht für die an der Grenze gelegenen *Twin towns*. So liegt zumeist ein Ungleichgewicht (*desequilibrium*) auf Ebene des Status, der Ressourcen, der Rolle innerhalb des Nationalstaates sowie der internationalen Bedeutung der beiden

125) eingesehen werden, „[that i]n some regional settings, [...] while the political border is softened, the socio-cultural closure between the border communities becomes even tighter“⁵⁸⁰. Und auch Schultz (2009: 159) mahnt mit Blick auf diese spezielle Siedlungskonstellation:

[B]order twins are weak and fragile agents of the European idea and practise, burdened with a backpack of particular handicaps and problems. However, they are doomed to be pioneers, and to be successful.

Das nachfolgende Unterkapitel soll daher kurz die wichtigsten soziokulturellen Parameter und Dynamiken von Grenzräumen allgemein und der Oberrheinregion im Besonderen beleuchten.

5.1.2 Soziokulturelle Besonderheiten von Grenzräumen

In traditionellen Gesellschaften war Handeln in Zonen und Grenzen eingebunden. Körperliche Anwesenheit galt als Bedingung für die Aufnahme und Aufrechterhaltung sozialer Kommunikation. Soziale Nähe korrespondierte mit räumlicher Nähe. (Terlinden 2010: 71–72)

Für die heutige Zeit zu Beginn des 21. Jahrhunderts wird diese enge Verwobenheit hingegen zumeist als hinfällig betrachtet und von einer Entgrenzung der Bezüge bzw. einer Loslösung von raumzeitlichen Präsenzbeziehungen zugunsten einer Glokalisierung von sozialer Identität ausgegangen⁵⁸¹. „Heimat wäre demzufolge das Ergebnis einer affektiven Bindung an andere Menschen, nicht aber an Räume oder Raumbilder“ (Bürkner 2011: 36). Erinnerungsorte werden damit zu „diskursive[n] Chiffren, von denen Forscherinnen und Forscher annehmen, dass sie in einem bestimmten soziohistorischen Zusammenhang eine traditions- und identitätsstiftende Rolle spielen“ (Siebeck 2017: 3). Dieser Ansatz bedeutet für die kollektive Identität der Menschen in konfliktbelasteten Grenzräumen – wie eben jenem der deutsch-französischen Grenze am Oberrhein –, dass der geographische Raum alleine, der für die älteren Generationen oder Familienmitglieder noch Kriegsschauplatz war, nicht zwangsweise handlungsdeterminierend wirken muss.

Institutionen und die gesellschaftlich organisierten Haltungen und Tätigkeiten formen den allgemeinen sozialen Lebensprozess und die Individuen, die sich darin bewegen, werden aber gleichzeitig durch die Aktionen und Interaktionen der Individuen verändert und geformt. Die Menschen konstruieren sich ihre Identität also im Rahmen der Möglichkeiten bis zu einem gewissen Grade selbst. (Davidovic 2006: 42)

Angesichts dieser Agency oder Handlungsfähigkeit des Menschen hinsichtlich einer selbstbestimmten und bewussten Identitätskonstruktion wäre weder eine massive Einwanderung historisch unbelasteter Menschen noch eine Auswanderung für die örtliche

Kontaktsprachen vor, die eine Begegnung auf derselben Augenhöhe erschweren. Inwieweit das Argument eines unterschiedlichen Sprachprestiges auch für den deutsch-französischen Kontakt greift, wird zu untersuchen sein.

⁵⁸⁰ Vgl. hierzu auch Sparrow (2002: 78) bzw. Martinez (1994). Für eine großräumigere Analyse der Beziehungen zwischen der elsässischen und badischen Bevölkerung, bei der speziell für die badischen Jugendlichen ein im Vergleich mit der Elterngeneration deutlich gesunkenes Interesse für ein Kennenlernen der Nachbarn festzustellen war, s. Kliewer (2005).

⁵⁸¹ Der Terminus *Glokalisierung* stammt von Robertson (1995). Er entspricht in etwa dem, was bei Nederveen Pieterse (1998) unter dem Begriff des *Melange-Effekt* geführt wird.

Bevölkerung notwendig, um in entsprechenden Grenzregionen den *genius loci* zu überwinden und zu einer neuen Selbst- und Fremdwahrnehmung des Nachbarn zu gelangen. Allein die seitens der Politik und der edukativen Institutionen angestoßene Veränderung der diskursiven Praktiken würde hierfür genügen. Dies gilt umso mehr für die deutsch-französische Oberrheinregion, da gerade die gemeinsame Einbindung in den Staatenverbund der EU⁵⁸² sowie das Engagement von Binomen wie de Gaulle/Adenauer, Mitterrand/Kohl, Chirac/Schröder oder Sarkozy/Merkel (vgl. das *mot valise* Merkozy) bzw. jetzt Macron/Merkel dazu beigetragen haben, die entsprechenden „Grenzräume [...] [darin zu bestärken,] sich von ihrer Rolle als passive Peripherien und Residualräume des Nationalstaates hin zu positiv konnotierten Räumen der interkulturellen und interregionalen Kommunikation [zu] entwickeln“ (Bürkner 2011: 40).

Identitätskonstruktion findet jedoch nicht nur „von oben“, also seitens der politischen und öffentlichen Akteure statt, sondern auch und gerade im Alltag „von unten“, also als Konsequenz der Interaktionen zwischen den Grenzraumbewohnern selbst (Scott/Liikanen 2010: 425)⁵⁸³. Für diese entfaltet der bewohnte Raum und die unter Umständen täglichen Grenzgänge zwischen zwei Sprach- und Rechtsräumen sehr wohl identitätsbeeinflussende Wirkung, denn Grenzen „werden [...] nicht nur physisch im Raum festgeschrieben, sondern auch ‚in den Köpfen‘⁵⁸⁴, was sich durch unterschiedliches aktionsräumliches Handeln und eine differenzierte Wahrnehmung der Bewohner beider Seiten auszeichnen kann“ (Hoorn 2006: 24). So sei an dieser Stelle mit Halbwachs (1950: 85–88) und Assmann (1988: 11–12) unter Verweis auf die *mémoire collective* bzw. das kulturelle Gedächtnis sowie mit Nora (o. J.: 12) in Hinblick auf die *lieux de mémoire* daran erinnert, dass die entsprechenden Raumbezüge zwar grundsätzlich den sozialen Prozessen und Beziehungen nachgeordnet, nie jedoch von diesen völlig entkoppelt sind (Bürkner 2011: 36–37). Heimat – ebenso wie die darin symbolisch aufgeladenen Orte voller „formaler Reizstrukturen und Bedeutungen“ (Terlinden 2010: 82) – würde damit auch heute noch die Funktion eines Erinnerungsanlasses oder Erinnerungsankers zukommen⁵⁸⁵, der die „emotionale Raumbezogenheit“ (Terlinden 2010: 82) nährt und die alltägliche Konstruktion und Rekonstruktion eines kollektiven identitätsstiftenden Bezugspunktes unterstützt (auch Bailly/Scariati 1999: 6). Denn es gilt: „Der durch eigene

⁵⁸² Für nähere Informationen zur Rolle der EU bei der Öffnung von Grenzräumen vgl. Scott/Liikanen (2010: 429).

⁵⁸³ So betont denn auch Schultz (2009: 165): „Common identity base on more than one pillar, and cannot be shaped artificially. An open border and mutuality to overcome marginalisation are only one condition. Also important is common history without hard conflicts and traumata that the twin towns can celebrate together. As we have seen, the legacy of history is the easier the more it vanishes behind the horizon of time. Ethnic relationships and a common mother tongue, as we find it in some twin towns, function as constant ground of common identity.“ Zu den regionalen Varietäten des Alemannischen als möglichem Katalysator einer gemeinsamen regionalen Identität vgl. Kap. 5.1.1.

⁵⁸⁴ „[La frontière] est à la fois visible et invisible, tangible et insaisissable, sur les murs et dans les têtes, fixée au sol et ancrée dans l'Histoire. Et la faire disparaître dans sa réalité diplomatique ou physique n'entraîne pas sa disparition cognitive ou symbolique.“ (Lask/Winkin 1995: 60)

⁵⁸⁵ Nora schlug hierfür selbst den Begriff der *Erinnerungsbojen* vor.

soziale Praktiken geschaffene Raum ist Ort der symbolischen Selbstdarstellung, er ist voller Spuren des eigenen Lebens" (Terlinden 2010: 82)⁵⁸⁶. Dabei scheint dem Menschen als sozialem Wesen und *Grenzwesen* (Waldenfels 2006: 15) das Bedürfnis innezuwohnen, „in Übereinstimmung wie Abgrenzung seinen spezifischen sozialen Ort zu finden" (Kaschuba 1999: 134)⁵⁸⁷. Die darin wirksam werdende „Dialektik des Sich-Erkennens, des Erkennt- und Anerkannt-Werdens" (Davidovic 2006: 45)⁵⁸⁸ erklärt, warum auch die Zuwanderung unbeteiligter Menschen keine Entschärfung von örtlich gebundenen Konflikten garantiert, wird doch auch das hinzukommende Individuum darum bemüht sein, sich in die dort vorgefundene soziale Gemeinschaft, also die entsprechende Umwelt mit ihren Codes einzufügen. „Identität ist ein soziales Phänomen bzw. soziogen" (Assmann 1992: 130) und „wird dabei als Faktor zur normativen Integration in eine Gesellschaft gesehen" (Davidovic 2006: 42).

Die soziale Identität beruht auf der Vorstellung von Gleichheit und Gleichartigkeit mit Anderen. Der Glaube bzw. der Anspruch einer Gleichheit innerhalb der Gruppe muss dabei allerdings nicht unbedingt einer sozialen Realität entsprechen⁵⁸⁹. Im Gegenteil, ein Wir-Gefühl kann auch dann entstehen, wenn die Gruppe sozial, wirtschaftlich, oder kulturell heterogen ist. Auch muss die Abgeschlossenheit⁵⁹⁰ und klare Abgrenzbarkeit nicht immer den realen Verhältnissen entsprechen [...]. Diese Konstruktion muss jedoch an realen Gegebenheiten orientiert sein, um an Relevanz gewinnen zu können. [...] Entscheidend ist der Glaube an eine Zusammengehörigkeit oder die Behauptung der Gleichheit, auch wenn sie faktisch nicht gegeben ist. (Davidovic 2006: 42)

Dieser Glaube an eine Zusammengehörigkeit wird in Grenzübereichen traditionell ausgehend von zwei unterschiedlichen Machtzentren gesteuert, die als Zentrale eines jeweils eigenständigen Nationalstaates in besonderem Maße auf die Anbindung der Peripherie an die eigene Deutungs- und Kulturgemeinschaft angewiesen sind⁵⁹¹, soll der Zerfall des eigenen Staatengebildes an den Rändern verhindert werden (Hoorn 2006: 24).

Nationalstaaten beruhen auf »Imagined Communities« (Anderson 1983)⁵⁹², der Vorstellung einer homogenen Gruppe mit einer spezifischen kollektiven Identität, die aufgrund einer vermeintlichen gemeinsamen Kultur, Herkunft und Geschichte oder eines Territoriums besteht [...]. (Davidovic 2006: 51)

⁵⁸⁶ Vgl. Gellereau (2003: 1, § 1).

⁵⁸⁷ Vgl. Davidovic (2006: 45).

⁵⁸⁸ Vgl. Greverus (1978: 229).

⁵⁸⁹ Als Beispiel sei hier angeführt, dass schwarzafrikanische Zuwanderer in Katalonien, die die Sprache der *Comunitat autonòma* erlernt und sich der *causa catalana* verschrieben haben, problemlos als compatriotas anerkannt und integriert werden, einsprachig hispanophone Spanier aus anderen Landesteilen oder Lateinamerika hingegen als Eindringlinge empfunden und potentiell abgelehnt bzw. diskriminiert werden.

⁵⁹⁰ Zum Dilemma der Grenzsetzung als bedingt arbiträrem Akt vermerkt daher auch Heidenreich (2011: 179): „Pour une démocratie, le problème d'une exclusion de l'un pour prix de l'inclusion de l'autre n'est pas seulement normatif. Il tombe manifestement sous une pression de justification qui se nourrit aussi de connaissances historiques. La recherche historique peut montrer que dans la plupart des cas, les frontières pourraient être tracées tout autrement."

⁵⁹¹ Zur förderlichen Wechselwirkung zwischen Distanz zum nationalen Machtzentrum und Ausbildung einer a- oder transnationalen, rein regionalen Identität vgl. auch Sparrow (2002: 73).

⁵⁹² Vgl. Heidenreich (2011: 184) zur Gemeinschaft bzw. zum "Wir" als Ergebnis eines performativen Aktes.

Und eben diese „eigene soziale Identität wird erst denkbar durch die Definition alles Nicht-Zugehörigen und ist damit unweigerlich Differenz schaffend“ (Davidovic 2006: 46)⁵⁹³. Diesem Phänomen sowie der sozialen Dynamik von Grenzraumidentitäten trägt die neue, kritische Forschungsrichtung des Bordering Rechnung (Bürkner 2011: 38). Sie berücksichtigt die Hybridität von Identitäten, die Herausbildung multipler Identitäten sowie die bewusste Annahme unterschiedlicher Rollen in Abhängigkeit von der jeweiligen Situation, um hierdurch eigene Interessen besser verfolgen zu können. Diese intra- und interindividuelle Diversität, aber auch die Wahrnehmung von sozialer Wirklichkeit „als ein temporalisierter und dynamisierter Möglichkeitsraum“ (Davidovic 2006: 45) wird immer im Hinterkopf zu behalten sein, wenn es darum geht zu verstehen, wie sich französische und deutsche Erzieherinnen, Krippenleiterinnen, aber auch die Eltern in grenznahen Kinderbetreuungseinrichtungen selbst verorten und in ihrer Rolle als Kultur- und Sprachrepräsentanten wahrnehmen.

Dabei wird trotz aller positiven Entwicklungen seit Ende des Zweiten Weltkriegs zu berücksichtigen sein, dass jenes kollektive Gedächtnis, das Assmann (1988: 11) in der Tradition von Niethammer (1985) als „kommunikatives Gedächtnis“ bezeichnet, immerhin 80 bis 100 Jahre zurückreicht, womit die Annexion des Elsass durch die deutsche Wehrmacht und die damit verbundenen Gräuere für die Bevölkerung⁵⁹⁴ noch nicht zu jenem Teil der Geschichte geworden sind, die nur noch aus Geschichtsbüchern gelernt werden kann⁵⁹⁵. Fast jede Familie am Oberrhein hat hierzu ihre eigenen schmerzhaften Erinnerungen⁵⁹⁶. Geht man also davon aus, dass in den grenznahen Krippen nicht in erster Linie Fachkräfte aus anderen Regionen Frankreichs und Deutschlands angestellt sind, sondern primär Menschen aus dem Grenzgebiet arbeiten, so kann dieser Aspekt sowohl für die Vorannahmen bezüglich der deutschen Fachkraft in Frankreich als auch bezüglich der Aufnahme und Integration der französischen Fachkraft in das deutsche Team eine unbewusst⁵⁹⁷ verständnis- und interaktionsreduzierende und Wirksamkeit entfaltende Wirkung entfalten.

Doch auch wenn Fachpersonal aus ganz anderen Regionen Frankreichs und Deutschlands in den deutsch-französischen Krippen am Oberrhein arbeiten: Die Tatsache, nicht nur nicht

⁵⁹³ Vgl. in diesem Kontext auch bei Lask (1995: 62) das Konzept der Kohäsion stiftenden *frontière centripète* als Gegenentwurf zur *frontière centrifuge* mit ihrer nach außen strebenden Dynamik als Antwort auf die Anziehungskraft des (oft stärkeren) Fremden. Eben letztgenanntes Phänomen ist in der englischen Terminologie im Konzept der *frontier* (Jańczak 2013: 60) als Konfrontations- und Assimilationszone mit inbegriffen, der die nach innen gerichtete *boundary* gegenübersteht. „A boundary, on the other hand, indicates certain well established limits (the bounds) of a given political unit, and all that which is within the boundary is bound together, that is, it is fastened by an internal bond“. (Kristof 1959: 270)

⁵⁹⁴ Zu den Auswirkungen wie dem *service militaire obligatoire* und den *déportations massives* vgl. beispielsweise Wagner/Bopp (1955: 37–41). Zu den Zwangsumschulungen elsässischer Lehrer s. Morgen (2010, 2014).

⁵⁹⁵ Zum Übergang der *mémoire* als Speicherung von Erfahrungen früherer Generationen in Form von *Oral History* hin zur endgültigen Auskristallisierung in *histoire*, also von Alltagsgedächtnis zu objektivierter Erinnerung vgl. Assmann (1988).

⁵⁹⁶ O'Dowd/Wilson (1996: 1) sprechen daher auch von Grenzen als *reminders of the past*.

⁵⁹⁷ Vgl. hierzu beispielsweise die kulturgebundene Produktions- und Deutungskompetenz der sogenannten *small behaviors* nach E. Goffman (1979: 24).

demselben konjunktiven Erfahrungsraum nach Mannheim (1980) anzugehören, sondern auch das kommunikativ-generalisierte Wissen des jeweils anderen Sprach-Kulturraums nicht zu teilen (Bohnsack 2011b: 42), kann und wird – ja muss vielleicht sogar⁵⁹⁸ – das Begreifen des Fremden „in seiner anders gearteten milieugebundenen Normalität“ (Bohnsack 2003a: 87) in manchen Situationen erschweren. Denn Kollektivität umfasst immer

jene Erlebnis- und Orientierungsmuster, in die der Einzelne fraglos und selbstverständlich eingebunden ist. Sein Verhältnis ihnen gegenüber ist nicht als eines der Heteronomie, sondern eher als eines der Konjunktion, des im gemeinsamen Erleben fundierten Miteinanderverbundenseins im Sinne des konjunktiven Erfahrungsraums zu kennzeichnen. (Bohnsack 2003a: 122)

Es wird daher in Anlehnung an das Analyseschema aktionsräumlichen Handelns von Scheiner (2000: 128) (vgl. Abbildung 32) sowohl in der Herstellung der Forscherlegitimität im Feld als auch in der Analyse der Daten und Beobachtungen darauf zu achten sein, sowohl die Wahrnehmungen und Bewertungen der Akteure als auch ihre aktionsräumlichen Handlungen mit den jeweiligen Folgen und Deutungskonsequenzen zu berücksichtigen.

⁵⁹⁸ So sei mit Waldenfels (2006) vor einem zu schnellen, als endgültig gewollten Übergang vom *non-compris* zum *pas-encore-compris* gewarnt und mit Derrida (1972) stattdessen für die *non-clôture de la compréhension* plädiert (Heidenreich 2011: 181), um den Fremden, den Anderen nicht seines Rechtes auf Andersartigkeit zu berauben und ihn in einer Art "Identophagie" dem eigenen Seinshorizont einzuverleiben.

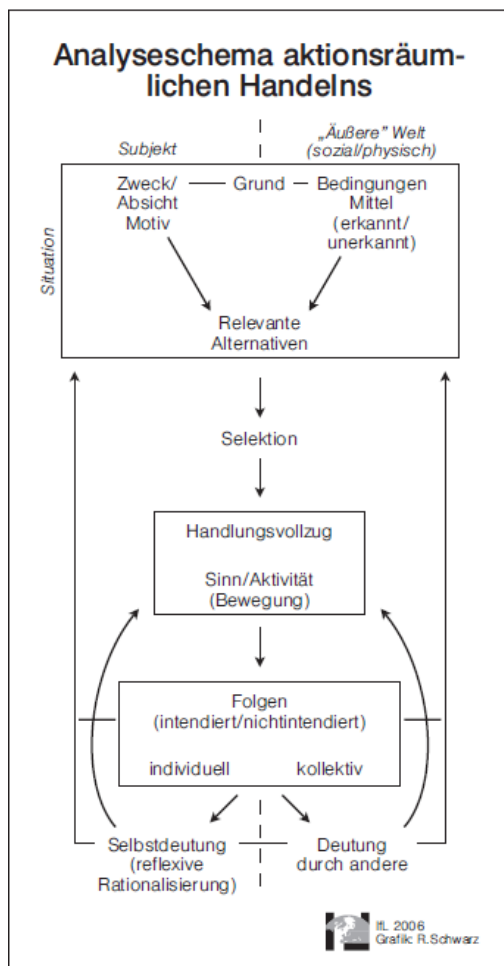


Abbildung 32 Analyseschema aktionsräumlichen Handelns nach Scheiner (2000, S. 128)

In diesem Zusammenhang sei zudem mit Hoorn (2006: 23) daran erinnert,

dass sowohl Wahrnehmungsprozesse als auch Handlungen im Wesentlichen von drei Faktoren abhängig sind: von den physisch-materiellen Gegebenheiten des Raums, von der sozialen Umwelt und von den subjektiven Komponenten des Individuums. Darüber hinaus ist grundsätzlich zu beachten, dass Wahrnehmung kein rein passiver Prozess ist, sondern auch aktive (handlungsbezogene) Anteile enthält, dass es also keine Wahrnehmung ohne Handlung gibt. Hiervon gilt jedoch auch die Umkehrung: alle Handlungen setzen die Wahrnehmung der Umwelt voraus.

Diese gegenseitige Bezogenheit von Selbst- und Fremdwahrnehmung mit ihren daraus resultierenden, diese aber wiederum auch nährenden, Interaktionsmustern wird folglich in jedem Deutungsansatz in Form einer doppelten Lesart zu berücksichtigen sein.

Für die Interaktionsdynamik der involvierten Grenzkollektive an der elsässisch-badischen Grenze kann das Verhältnis – trotz zwischenzeitlicher Verstimmungen durch den deutschen Alleingang bei der Schließung der Grenzen in der sanitären Krise um COVID-19 im Frühjahr 2020 – grundsätzlich als anhaltend stabil beschrieben werden. Auf politischer Ebene gilt, dass die beiden Nachbarländer de facto die Grenze im Alltagshandeln abgeschafft haben und den Waren- und Menschenströmen sowie jeder Art des Austausches keine signifikanten

Hindernisse mehr entgegenstellen (Adesina 2019: 208). Gemeinsames Agieren auf wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Ebene kann damit dort in einem Klima politischer Stabilität, militärischer Sicherheit und wirtschaftlicher Stärke stattfinden (Adesina 2019: 208), womit die betroffenen Regionen nach dem Modell von Martinez (1994: 3, 5) als *integrated borderlands* zu charakterisieren sind. Dieses generell durch Transnationalismus gekennzeichnete Klima des *borderlands milieu* (Martinez 1994: 8) ist jedoch nicht gleichbedeutend mit einer zu 100 Prozent identischen oder immer kompatiblen Ausgestaltung aller Lebensbereiche, so dass die Feldstudie entsprechende strukturelle und kulturell gewachsene Inkompatibilitäten aufspüren wird müssen. Genauso wenig lässt ein solchermaßen favorables Grenzklima Vorhersagen bezüglich der Frage zu, ob es sich bei den erwachsenen Akteuren und Mittlern der jeweiligen sprachlichen und kulturellen Interaktionskompetenz um *national borderlanders*, also dem eigenen Kultur- und Sprachraum stark verhaftete Repräsentanten des jeweiligen Landes handelt⁵⁹⁹, oder eben um eine der Unterkategorien der *transnational borderlanders* (Martinez 1994: 5–8)⁶⁰⁰.

Grundsätzlich gehen pädagogische Ansätze davon aus, dass Offenheit und Toleranz gegenüber Anderen sowie das Interesse an anderen Ländern mit dem Grad der Informiertheit und der Häufigkeit persönlicher Kontakte zunehmen. Dies muss aber nicht zwangsläufig [...] der Fall sein [...]. Vielmehr ist davon auszugehen, dass neben dem Indikator Bildungsgrad eine Reihe weiterer Faktoren Einfluss auf die Ausprägungen der Orientierungen [...] haben könnte: bisherige Kontakte, Bildungsgrad der Eltern, eigener Lebensstil, aktuelle Lebenslage u.v.m. (Hoorn 2006: 26)

Neben möglichen Asymmetrien im Grad der Offenheit und faktischen interkulturellen Handlungsbefähigung der Fachkräfte einer Struktur wird dabei auch die Frage nach der Intentionalität der gepflegten transnationalen Kontakte und damit die Unterscheidung zwischen primär kommunikativen oder primär instrumentellen Handlungsformen (Hoorn 2006: 24) zwischen den Beteiligten maßgeblich zu berücksichtigen sein, um mit Blick auf Synergien und mögliche *dysfonctionnements d'origine linguistique ou culturelle* (DOLC) (vgl. Kap. 4.4.3.2, S. 357) die Kompatibilität der vermittelten Interaktionskompetenzen und erwachsenen Handlungsvorbilder beurteilen zu können. Dasselbe wird für die offenen und versteckten Vorurteile und Stereotypen gelten, die auf die Repräsentanten des jeweils anderen Sprach-Kulturraums projiziert werden.

5.1.3 Konsequenzen für die Betreuungsform deutsch-französische Krippe am Oberrhein

Der Charakterzug bilingualer Krippen, als Inseln in der sie umgebenden national und nationalsprachlich geprägten Umwelt und damit als Mikrokosmos wahrgenommen zu werden,

⁵⁹⁹ Zur „psychologisch-mentalen Barrierewirkung“ von Sprach- und Staatsgrenzen für den Wahrnehmungs- und Handlungsraum der Grenzbewohner vgl. auch Hoorn (2006: 25).

⁶⁰⁰ Jańczak (2013: 61) unterscheidet hier zwischen *frontiersmen* als „outer-oriented and centrifugal“ und *boundarymen* als „inner oriented and centripetal“.

nährt zunächst die Annahme einer sowohl eltern- als auch mitarbeiterseitig besonders ausgeprägten europäischen Gesinnung und Übereinstimmung im Denken und Handeln⁶⁰¹. Dies befördert wiederum die latente Erwartungshaltung, es müsse sich hier um eine „kleine soziale Lebens-Welt“ handeln, in der die internen Relevanzsysteme der einzelnen erwachsenen Handelnden „wechselseitig verträglich“ sein müssten. Ob dort jedoch die „reziproken Verhaltenserwartungen typisch standardisiert“ sind und damit eine gegenseitige Deutungstransparenz und Verlässlichkeit vorliegt (s. (Hitzler/Honer 2011a: 99 f.), oder dies nicht vielmehr ein Trugschluss ist, der Spannungen und Missverständnissen und einem erhöhten Aushandlungsbedarf Vorschub leistet, bleibt daher zu überprüfen. Je stärker die individuumsnahen (Marotzki 2011a: 23) und konjunktiven Erfahrungsräume der Beteiligten (Bohnsack 2011b: 43) dabei überlappen, desto wahrscheinlicher ist die Konstruktion eines harmonischen kollektiven Erfahrungsraumes (Bohnsack 2011b: 43–44), der denselben Deutungs- und Handlungsmustern folgt. Eine solche gegenseitige Durchdringung der Lebenswelten mit „kollektive[n] Strukturen eines sozialen Unbewussten“ (Oevermann 2001b: 37) hingegen als Konstante oder gar Charakteristikum einer deutsch-französischen Krippe zu postulieren, kann hingegen schon an dieser Stelle als nicht angebracht bezeichnet werden, da die natürliche periodische Veränderung der Zusammensetzung der Elternschaft und die bedingt organisationsseitig erwünschte hohe Fluktuation der Mitarbeiter *per se* für eine Oszillation der Kongruenzwerte zwischen den Erwachsenen und damit für die Abwesenheit des Wesenszuges eines sozialen Mikrosystems spricht.

5.2 Gesetzlicher und struktureller Bezugsrahmen

„Toute institution est [...] le produit d'un long processus de construction“, schreibt Bouve (2010: 1) und dieser Konstruktionsprozess führt dazu, dass jede Gesellschaft die institutionalisierten Produkte ihrer gemeinschaftlichen Deutungsmuster und -diskurse unweigerlich für wahr und richtig erachtet⁶⁰². Die Forscherin darf daher nicht damit rechnen, dass allein die Idee einer professionellen Außer-Haus-Betreuung von Unter-Dreijährigen bereits in Frankreich und Deutschland dieselben oder zumindest kompatible Strukturen entstehen lässt. Zwar wird es im 21. Jahrhundert bestimmte Qualitätsstandards frühkindlicher Betreuung geben, die von keiner öffentlichen Institution oder Einrichtung ignoriert werden dürfen (s. Kap. 5.2.1.2)⁶⁰³, aber

⁶⁰¹ So bemerkt auch Schultz (2009: 165) mit Blick auf die Twin Towns an europäischen Binnengrenzen: „Nowhere can we find so many places, gardens, schools and other institutions called 'European', as in the border twins.“

⁶⁰² So schreiben Berger und Luckmann (2012: 295) „[Dans toute société] il y a un système de représentations toutes faites, grâce auxquelles les innombrables expériences de la réalité sont mises en ordre. Ces représentations et leur ordre sont assurés en commun par les membres de la société. Elles acquièrent alors non seulement un caractère d'objectivité, mais sont considérés comme le monde tout court, le seul monde que les hommes normaux puissent concevoir.“

⁶⁰³ So widmet sich eine Projektlinie des Rahmenprogramm II der aktuellen Forschungsförderung des BMBF (<https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/2184.php>) dem Thema „Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit – Q-BFK (2018–2022)“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) -

die konkrete Umsetzung, die Akzeptanz in der Bevölkerung, die Art der Frequentierung sowie die Vorerwartungen, die mit den entsprechenden Strukturen verbunden sind, werden sich unter Umständen doch so sehr unterscheiden, dass erst die enge und direkte Zusammenarbeit im Rahmen einer binationalen Krippe die subkutanen Divergenzen und enttäuschten Erwartungen zutage treten lassen. Um hier bereits eine Sensibilisierung für potentielle Störfelder zu erreichen, bevor die Feldforschung im eigentlichen Sinne beginnt, war es für die Forscherin unabdingbar, sich vorab die bereits bekannten strukturellen Merkmale französischer *crèches* und deutscher U3- Gruppen bewusst zu machen und die Betreuungssituation der Unter-Dreijährigen anhand der wichtigsten Eckdaten miteinander zu vergleichen.

Dabei impliziert speziell die Tatsache, dass die deutsch-französischen Krippen am Oberrhein in unterschiedlichen Ländern liegen, dass sie auch unterschiedlichen Rechtsnormen und Auflagen unterliegen, die es jenseits desselben pädagogischen Projektes (Erhalt und/oder Förderung des frühkindlichen Bilinguismus) einzuhalten gilt. Konkret wird damit für die Gegenüberstellung der elsässischen und baden-württembergischen Strukturen einerseits die nationale Gesetzgebung Frankreichs und Deutschlands relevant sein, andererseits werden regionale oder lokale Vorgaben wie etwa das Kindertagesbetreuungsgesetz (KiTaG) des Landes Baden-Württemberg oder die *Charte qualité des établissements d'accueil collectif de la petite enfance à Strasbourg* mitzuberücksichtigen sein, bevor hier eine Identifizierung der Synergie- und Konfliktpotenziale stattfinden kann (vgl. Kap. 5.2.4).

5.2.1 EAJE (Éducation et Accueil de Jeunes Enfants)

5.2.1.1 Verbindliche Gesetzesvorgaben

In Frankreich untersteht der Bereich *Éducation et Accueil de Jeunes Enfants* (EAJE) für die unter 3-Jährigen seit 2017 dem *Ministère des solidarités et de la santé* (Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femme - Charte nationale Accueil Petite Enfance 2017: 1). Von 2016 bis 2017 trug dieses Ministerium noch den Titel *Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes*, nachdem es 2016 noch unter *Ministère de la famille de l'Enfance et des Droits des femmes* bzw. 2015 unter *Ministère des affaires sociales et de la santé et des*

Bildung in der frühen Kindheit 2019: 3), während in Frankreich der *Conseil de l'enfance et de l'adolescence* (2019) als Untereinheit des *Haut Conseil de la famille, de l'enfance et de l'âge* sich um das Monitoring der Qualität frühkindlicher Bildung (*Pilotage de la qualité affective, éducative et sociale de l'accueil du jeune enfant*) kümmert, dessen neueste Ergebnisse im *Rapport adopté par consensus par le Conseil de l'Enfance et de l'Adolescence le 22 mars 2019* online zugänglich gemacht werden. Gesamteuropäische Untersuchungen zur Qualität auf Ebene der frühkindlichen Fachkräfte liefert das SEEPRO-R Projekt von Oberhuemer/Schreyer (2017a, 2017b, 2017c) bzw. der von Rayna (2017) hierfür verfasste Länderbericht für Frankreich. Für einen ersten Überblick über Qualitätskriterien der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung s. auch Tietze (2008: 17–20) und Roux/Tietze (2007: 373–375).

droits des femmes (Ministerium für Soziales, Gesundheit und Frauenrechte) firmiert hatte⁶⁰⁴. Entsprechend schnell wechselnde Namen der zuständigen Autorität sorgen dadurch zwar für eine gewisse Verwirrung, letztlich obliegt die allgemein bindende Gesetzgebung für den frühen Kleinkindbereich jedoch stets dem Gesundheitsministerium mit den ihm jeweils angegliederten Familien- und Sozial-Ressorts (Dreyer 2010: 48–49). Eine Konkretisierung der Ziele und Ressourcen erfolgt daraufhin in einem zweiten Schritt zusammen mit der *Caisse nationale des allocations familiales* (CNAF) für eine Vier-Jahres-Periode (Dreyer 2010: 48–49). Entsprechende Leitfäden, Regierungsempfehlungen oder Qualitätschartas, die sich hieraus ableiten lassen, werden schließlich in einem dritten Schritt dezentral von den Départements, Kommunen und den *Caisses d'Allocations Familiales* (CAF) formuliert und als Orientierungshilfe für die LeiterInnen der Betreuungseinrichtungen veröffentlicht (Hieulle-Behler 2015: 19). „Die administrative Zuständigkeit im Bereich der Kinderbetreuung ist also im Vergleich zum Bildungssektor stärker dezentralisiert und es sind, sowohl auf nationaler wie auch auf lokaler Ebene, eine Vielzahl an Akteuren involviert“ (Dreyer 2010: 49; vgl. auch S. 52).

Eine abweichende Zuständigkeit besteht nur, wenn unter 3-Jährige, d.h. Kinder ab zwei Jahren bereits im Rahmen sogenannter *toutes petites sections* (TPS) in die Beschulung seitens einer örtlichen *école maternelle* aufgenommen werden⁶⁰⁵. Dies geschieht vornehmlich in den als *zones défavorisées* klassifizierten Regionen und wird an dieser Stelle nicht weiter vertieft, da es sich bereits um die erste Stufe des Bildungssystems und nicht mehr um den Bereich der institutionellen frühkindlichen Betreuung handelt (*Ministère de l'Éducation et de la Jeunesse - Éducol* 2019)⁶⁰⁶.

Für den Bereich der EAJE sind hingegen folgende Dekrete ausschlaggebend:

- *Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans et modifiant le code de la santé publique (deuxième partie : Décrets en Conseil d'État)*
- *Décret n° 2007-230 du 20 février 2007 relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans et modifiant le code de la santé publique (dispositions réglementaires).*

⁶⁰⁴ (Deffontaines 2017: online).

⁶⁰⁵ Für weiterführende Informationen vgl. den *Circulaire n° 2012-202 du 18-12-2012 (BOEN n° 3 du 15 janvier 2013) relative à la scolarisation des enfants de moins de trois ans* (Ministère de l'Éducation et de la Jeunesse - Éducol 2019).

⁶⁰⁶ Zur Besonderheit des französischen Systems, die frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung im Sinne eines *dual authority models* je nach Alter (unter 3 Jahren/über 3 Jahren) von zwei getrennten Ministerien aus zu planen und zu kontrollieren vgl. auch den Eurydice Report 2019 der Europäischen Kommission (2019: 13, S. 18 Figure 7, S. 35 Figure A4).

- *Décret n° 2010-613 du 7 juin 2010 relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans*

Diese Dekrete, die für „eine Harmonisierung und Vereinfachung der Regelungen der sehr unterschiedlichen Angebotsformen und ihrer administrativen Zuständigkeiten“ (Hieulle-Behler 2015: 19)⁶⁰⁷ sorgen sollten, berücksichtigen ihrerseits

- den *Code de la Santé Publique* (im Besonderen den Art. L. 2324-1 à L. 2324-4),
- den *Décret n° 92-785 du 6 août 1992 relatif à la protection maternelle et infantile* sowie
- den *Avis du conseil d'administration de la Caisse nationale des allocations familiales en date du 6 juin 2000*.

Während dabei die Dekrete von 2007 und 2010 lediglich kleinere Modifikationen vornehmen, legt der *Décret n° 2000-762 du 1er août 2000* für den gesamten Bereich der EAJE alle relevanten Rahmenbedingungen fest. Hierzu gehören

- die übergeordneten Zielsetzungen (*Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 - Service d'accueil 2000: § 1 Missions*),
- die Verpflichtung zur Formulierung eines einrichtungsspezifischen Umsetzungskonzeptes (*projet d'établissement*) dieser Ziele in Form eines Sozial- (*projet social*) und eines Bildungsprojektes (*projet éducatif*) (*Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 - Service d'accueil 2000: § 3 Organisation et fonctionnement, Art. R. 180-10.*)
- die notwendigen Voraussetzungen für die Erlangung und Aufrechterhaltung einer Betriebserlaubnis (*Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 - Service d'accueil 2000: § 2 Procédure de création, d'extension ou de transformation*)⁶⁰⁸,
- die Einstellungsanforderungen für das Personal sowie die Leitung (*Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 - Service d'accueil 2000: § 4 Personnels*)
- sowie die Ausnahmen von diesen Vorgaben (*Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 - Service d'accueil 2000: § 5 Dérogations*).

So gilt für alle Strukturen der EAJE, dass sie sowohl auf die Gesundheit, Sicherheit und das Wohlergehen der betreuten Kinder zu achten haben als auch auf deren Entwicklung und Aufnahme in die Gesellschaft, um so den Eltern die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu ermöglichen⁶⁰⁹ (zur dt. Seite s. Kap. 5.2.2.1, S. 396). Sie erfüllen damit eine zutiefst

⁶⁰⁷ Vgl. auch Dreyer (2010: 49).

⁶⁰⁸ Vgl. Code de la santé publique (2010: Article R. 2324-23): „Dans le cadre de la procédure d'autorisation ou d'avis de création, d'extension ou de transformation, une visite sur place de l'établissement ou du service est effectuée préalablement par le médecin responsable du service de protection maternelle et infantile, ou par un médecin ou une puéricultrice appartenant à ce service ou, à défaut, par un professionnel qualifié dans le domaine de la petite enfance, appartenant à ce service, qu'il délègue.

Cette visite a pour objet d'évaluer si les locaux et leur aménagement répondent aux objectifs et aux conditions définis à l'article R. 2324-28, compte tenu de l'âge et des besoins des enfants accueillis.“

⁶⁰⁹ „Art. R. 180-1. - Les établissements et les services d'accueil veillent à la santé, à la sécurité et au bien-être des enfants qui leur sont confiés, ainsi qu'à leur développement. Ils concourent à l'intégration sociale de ceux de ces

sozialpolitische Funktion, bei der die Sicherstellung der Erfüllung der physischen (*le soin, le développement*) und psychischen Grundbedürfnisse (*le bien-être*) als notwendige Voraussetzung für die Umsetzung der Erziehung als Heranführen (*l'éveil*) an die soziale Umwelt mit ihren Anforderungen erkannt und priorisiert wird⁶¹⁰. So legt auch das *projet éducatif* sein Augenmerk darauf, „*l'accueil, le soin, le développement, l'éveil et le bien-être des enfants*“ (*Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 - Service d'accueil 2000: § 3, Art. R. 180-10., Punkt 1*) zu garantieren und ein optimales Wirksam-Werden der vorhandenen professionellen Kompetenzen der Mitarbeiter zu ermöglichen. Hierzu zählt auch, dass die Strukturen sowohl für die Förderung und Entfaltung der Interessen und Aktivitäten der Kinder geeignete Räumlichkeiten aufweisen müssen als auch für Mitarbeiterversammlungen und Elterngespräche⁶¹¹. Damit sind auch die Erziehungspartnerschaft mit den Eltern sowie der Bildungs- und Erziehungsaspekt bezüglich der Kinder gesetzlich verankert.

Betrachtet man nun die Vorgaben seitens des Personals, so wird für Frankreich immer wieder die starke medizinische bzw. klinische Ausrichtung konstatiert (Valentim 2016: 82). So hat nach Dreyer (2010: 62) eben die „Unzufriedenheit vieler Eltern mit der primär paramedizinischen Betreuung von Kindern in den traditionellen Krippen [...] in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts⁶¹² zu einer alternativen elterninitiierten Einrichtungsform mit maximal 20 Plätzen (25 unter bestimmten Ausnahmen) geführt“, nämlich den *crèches parentales*. Dort werden dementsprechend als Gruppenleiter nach dem Willen der Eltern vor allem⁶¹³ *éducatrices de jeunes enfants* eingestellt, „denn die Eltern bevorzugen Fachkräfte mit einer primär psychopädagogischen Ausbildung im Unterschied zum Personal in den öffentlichen Kleinkinderkrippen, das meistens eine paramedizinische Ausbildung hat“ (Dreyer 2010: 63). Diese Kritik lässt sich anhand der noch immer gültigen französischen Gesetzgebung zunächst aufrechterhalten, dürfen doch gemäß *Décret n° 2000-762 du 1er août 2000* (2000: § 4, Art. R. 180-15.) als Leiter einer Struktur im Bereich EAJE nur Mediziner mit dem Titel Dr. med. und entsprechenden Zertifikaten im Bereich der *protection maternelle et*

enfants ayant un handicap ou atteints d'une maladie chronique. Ils apportent leur aide aux parents afin que ceux-ci puissent concilier leur vie professionnelle et leur vie familiale.” (*Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 - Service d'accueil 2000: §1, Art. R. 180-1.*)

⁶¹⁰ „Les personnels des établissements doivent pouvoir y accomplir leurs tâches dans des conditions satisfaisantes de sécurité, d'hygiène et de confort, en portant aux enfants une attention constante et en organisant de manière adaptée à leurs besoins les repas, le sommeil, le repos, les soins corporels et les activités de jeu et d'éveil.” (*Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 - Service d'accueil 2000: § 3, Art. R. 180-9.*)

⁶¹¹ „L'aménagement intérieur des établissements doit favoriser en outre l'accueil des parents et l'organisation de réunions pour le personnel. Les services d'accueil familial doivent disposer d'un local réservé à l'accueil des assistantes maternelles et des parents, d'une salle de réunion et d'un espace réservé aux activités d'éveil des enfants.” (*Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 - Service d'accueil 2000: § 3, Art. R. 180-9.*)

⁶¹² Vgl. Valentim (2016: 79–81).

⁶¹³ Dreyer (2010: 63) konstatiert hier für das Jahr 2009 ein Verhältnis von 40 % *éducatrices de jeunes enfants* (EJE) zu 12 % *auxiliaires de puériculture* unter den festangestellten Fachkräften französischer Elternkrippen.

infantile (PMI) oder Inhaber des staatlichen Diploms einer *puéricultrice* oder eines *puériculteur* mit mindestens 5 Jahren Berufserfahrung⁶¹⁴ eingestellt werden.

Von dieser starken Ausrichtung auf die medizinische Kompetenz der Direktion einer Krippe sind Ausnahmen nur dann vorgesehen, wenn es sich um eine kleine Struktur (max. 40 Plätze) handelt – was vor dem Hintergrund der Notwendigkeit eines professionellen Hygienemanagements großer Strukturen durchaus sinnvoll erscheint – und der/die stattdessen mit der Leitungsfunktion betraute *éducateur.rice de jeunes enfants* (EJE) über mindestens 5 Jahre Berufserfahrung im Bereich der Betreuung von unter 3-Jährigen verfügt⁶¹⁵. Bei Strukturen mit weniger als 20 Kindern genügen bereits das *Diplôme d'état de puéricultrice ou puériculteur* oder das *Diplôme d'état d'éducateur de jeunes enfants* sowie jeweils 3 Jahre Berufserfahrung für die Übernahme der Leitungsfunktion (*Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 - Service d'accueil 2000: § 4, Art. R. 180-15.*) Auch hier stellt die Bedingung der Berufserfahrung sicher, dass die Person mit den notwendigen Hygiene- und Sicherheitsvorschriften und -vorkehrungen ausreichend vertraut ist.

Wirft man nun einen Blick in das genauere Kompetenzprofil der für eine Leitungsfunktion akzeptierten Berufe jenseits des Dr. med., so stellt man fest, dass zwar der/die *puériculteur.rice* als kombinierte Säuglingschwester/Kinderkrankenschwester ihren Tätigkeitsfokus auf die Pflege, Vorsorge und den Schutz des Kindes ab Geburt legt, gleichzeitig jedoch auch die ersten Entwicklungs- und Lernschritte professionell anbahnt und begleitet. So heißt es über diesen Beruf auf der Webseite des *Centre d'Information et de Documentation Jeunesse* (CIDJ):

La puéricultrice / le puériculteur est une spécialiste des soins à la petite enfance. Infirmière, elle joue aussi un rôle éducatif et préventif. [...] En PMI (centre de protection maternelle et infantile) ou **en crèche**, elle joue un rôle de prévention, de protection et **d'éducation auprès des familles** [eig. Fettdruck; É.F.]. (cidj.com-puéricultrice/puériculteur 2018)

Auch die physische und affektive Entwicklung des Kindes muss sie im Auge behalten und eventuelle Abweichungen vom altersgemäß erwartbaren Entwicklungsstand erkennen und gegebenenfalls Interventionen anregen und begleiten (cidj.com-puéricultrice/puériculteur 2018). Sowohl der Arzt als auch die *puéricultrice/der puériculteur* als Leiter einer Krippe

⁶¹⁴ „Le directeur d'un établissement ou d'un service d'accueil peut être: « a) Soit une personne titulaire du diplôme d'Etat de docteur en médecine justifiant des diplômes, certificats et titres mentionnés aux 1, 2 ou 4 du II de l'article 9 du décret no 92-785 du 6 août 1992 relatif à la protection maternelle et infantile; b) Soit une personne titulaire du diplôme d'Etat de puéricultrice ou puériculteur justifiant de cinq ans d'expérience professionnelle.“ (Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 - Service d'accueil 2000: § 4, Art. R. 180-15.)

⁶¹⁵ „Toutefois, la direction d'un établissement ou d'un service d'accueil d'une capacité inférieure ou égale à quarante places peut être confiée à une personne titulaire du diplôme d'Etat d'éducateur de jeunes enfants justifiant de cinq ans d'expérience professionnelle auprès d'enfants de moins de trois ans, sous réserve, pour les établissements d'accueil régulier, que le personnel de ces établissements comprenne dans son effectif une personne titulaire du diplôme d'Etat de puéricultrice ou puériculteur ou, à défaut, d'une personne titulaire du diplôme d'Etat d'infirmier justifiant d'une année d'expérience professionnelle.“ (Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 - Service d'accueil 2000: § 4, Art. R. 180-15.)

werden damit unter Umständen einen verstärkt entwicklungspsychologisch sorgend-präventiven Ansatz fördern, dies wird es jedoch in der Praxis immer zu überprüfen gelten. Denn es gilt zu bedenken, dass in französischen Krippen pluridisziplinäre Teams arbeiten, bei denen die medizinisch geschulten Spezialisten für Kleinkind- und Säuglingspflege, -ernährung und -entwicklung in ihrem Tun immer durch Kollegen ergänzt werden⁶¹⁶, die sich den erzieherischen, bildungsspezifischen und sozialisatorischen Aufgaben widmen:

Les établissements et services veillent à s'assurer, compte tenu du nombre, de l'âge et des besoins des enfants qu'ils accueillent et de leur projet éducatif et social, le concours d'une équipe pluridisciplinaire composée de professionnels qualifiés, notamment dans les domaines psychologique, social, sanitaire, éducatif et culturel. (Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 - Service d'accueil 2000: § 4, Art. R. 180-18.)

Der berufliche Schwerpunkt des Krippenleiters muss daher nicht *per se* das *projet d'établissement* überschatten, wenn er die komplementären Kompetenzen seines Teams im Sinne einer gelingenden partizipativen Mitarbeiterführung zu nutzen weiß.

Ein weiterer Trugschluss, den es aufzuklären gilt, ist die Annahme, dass die oder der *auxiliaire de puériculture* eine minderqualifizierte Variante der ohnehin 'nur' medizinisch qualifizierten *puéricultrice* sei. Diese Vermutungen, die sich aus der Ähnlichkeit der Berufsbezeichnung zu jener der *puéricultrice* erklären sowie dadurch, dass der Terminus *auxiliaire* auf eine reine Hilfsfunktion verweist, scheinen auch durch die Formulierungen des *Arrêté du 16 janvier 2006* zunächst bestätigt zu werden. Dort heißt es über die Tätigkeit der *auxiliaire de puériculture*:

L'auxiliaire de puériculture exerce son activité **sous la responsabilité de l'infirmier dans le cadre du rôle qui relève de l'initiative de celui-ci**, défini par les articles R. 4311-3 à 4311-5 du code de la santé publique relatifs aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'infirmière.

Dans les établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans, l'activité est encadrée par les articles R. 2324-16 à R. 2324-47 du code de la santé publique.

Il dispense dans le cadre du rôle propre de la puéricultrice ou de l'infirmier, en collaboration avec lui et sous sa responsabilité des soins **et réalise des activités d'éveil et d'éducation pour préserver et restaurer la continuité de la vie, le bien-être et l'autonomie de l'enfant** [eig. Fettdruck]. (Ministère de la santé et des solidarités - Arrêté du 16 janvier 2006 (auxiliaire de puériculture) o. J.: Annexe I (Modifié par Arrêté du 28 septembre 2011-art. 2)-Absatz 1)

Damit unterstützt die *auxiliaire de puériculture* zwar tatsächlich die *puéricultrice* in ihren pflegerischen Tätigkeiten⁶¹⁷ (Dreyer 2010: 147), daneben leistet sie jedoch auch einen aktiven

⁶¹⁶ Vgl. hierzu auch die positive Beurteilung dieses Arrangements seitens der OECD (2004: 46, Absatz 145): „Un atout de l'EAJE en France, surtout pour les tout petits, est la diversité des professionnels qui travaillent côte à côte dans les différents services. En plus de tout l'éventail des professionnels de la petite enfance (puéricultrices, auxiliaires de puériculture, éducateurs de jeunes enfants), des médecins, des psychologues et d'autres spécialistes sont associés à ces structures. La diversité de ces spécialités permet de déployer toute une gamme de compétences au service du développement, de la santé et de l'apprentissage des enfants.“ Die fehlende Permeabilität zwischen den einzelnen Berufssparten wird hingegen als Hindernis für eine verbesserte Professionalisierung der frühkindlichen Betreuung eingestuft (OECD 2004: 46, Absatz 145).

⁶¹⁷ Als Ziel der Ausbildung zur/zum *auxiliaire de puéricultrice.eur* definiert der Arrêté du 16 janvier 2006 (o. J.: Annexe I, 6. Présentation des Modules, Module 1):

Beitrag zur Umsetzung des Sozial- und Bildungsprojektes mit Blick auf das Kind und seine Eltern, ist also komplementär qualifiziert⁶¹⁸. Konkret umfasst der geforderte Fähigkeitenkanon des *Arrêté du 16 janvier 2006* u.a.:

- **proposer, initier, animer et adapter des activités d'éveil et des jeux** pour favoriser le développement et **l'autonomie** de l'enfant et **faciliter sa sociabilisation**;
- aménager des espaces de jeux, d'activités, de sommeil, de temps libre **en favorisant l'autonomie de l'enfant**;
- repérer les réactions de l'enfant avec sa famille et les réponses apportées par les parents;
- aider, accompagner et conforter les parents dans leur rôle éducatif, les associer aux soins en développant leur autonomie. (o. J.: Annexe I, 6. Présentation des Modules, Module 1)

Als Erziehungsprinzipien (*principes éducatifs*) werden dementsprechend Unabhängigkeit und Autonomie (*l'indépendance et l'autonomie*), die Einführung in die Gesellschaft (*la socialisation*), die bewusste⁶¹⁹ Über- oder Unterstimulierung (*la sur et sous-stimulation*) sowie der Einsatz von Spiel und Spielzeug (*les jeux et jouets*) genannt, bei denen es Kenntnisse über den Einsatz von Freispiel, Bewegungs- und Wasserspielen, Sprachspielen und spielerischen Sprachförderaktivitäten, Spielen zur Förderung der Feinmotorik, der Anbahnung von Schrift, kognitiven und Symbolspielen sowie Musikspielen vorzuweisen gilt (*Ministère de la santé et des solidarités - Arrêté du 16 janvier 2006 (auxiliaire de puériculture)* o. J.: Annexe I, 6. *Présentation des modules*, Module 1). Der Erziehungs- und Bildungsauftrag ist damit bei dem Berufsbild *auxiliaire de puériculture* bereits per Gesetz festgeschrieben.

Eine Fachkraft mit dem *Diplôme d'état d'éducateur de jeunes enfants* (EJE), die nach 3 Jahren Berufserfahrung mit unter 3-Jährigen ebenfalls die Leitung einer kleinen Struktur mit weniger als 20 Kindern übernehmen kann, bringt schließlich den stärksten pädagogischen Schwerpunkt auf Frühförderung, Erziehung und Bildung mit. Sie führt die Kinder ausgehend von einem Bildungsprojekt (*projet pédagogique*) an verschiedene Aktivitäten heran, fördert deren verbale und nonverbale Ausdrucksfähigkeit und bringt ihnen als Voraussetzung für eine gelingende Schullaufbahn bei, worauf es beim Leben in der Gesellschaft, in die sie

„Etre capable de:

- identifier les manifestations liées aux besoins essentiels de l'enfant en fonction de son âge et prendre en compte sa culture, ses habitudes de vie, ses choix et ceux de ses parents ou de sa famille;
- repérer les capacités psychomotrices et psycho-affectives de l'enfant ainsi que son degré d'autonomie en lien avec son niveau de développement et ses potentialités;
- apporter son aide pour la toilette, l'habillement, la prise de repas, l'élimination et la mobilité en l'adaptant aux besoins et aux capacités de l'enfant et en respectant les règles d'hygiène, de pudeur et de sécurité“.

⁶¹⁸ Vgl. auch den höheren Stundenumfang des Ausbildungsganges, der bei der *auxiliaire de puériculture* 1 435 Std. Theorie (gegenüber 650 Std. bei der *puéricultrice*) und 840 Std. Praktikum umfasst, während die Anwärtlerin zur *puéricultrice* 710 Std. Klinikpraktikum und 140 Std. Arbeit unter Aufsicht (*travaux dirigés*) absolvieren muss (cidj.com-puéricultrice/puériculteur 2018). Die Zugangsvoraussetzungen für die *puéricultrice* sind demgegenüber jedoch anspruchsvoller, hier wird bereits eine Ausbildung zur Krankenschwester oder Hebamme vorausgesetzt (ebd.).

⁶¹⁹ Es geht hier nicht um die Beschreibung eines Effektes professioneller Intervention beim Kind, sondern um den Einsatz besonders starker oder eben bewusst niedrig gehaltener Stimulierung des Kindes als Methode zur optimalen Förderung des Kleinkindes.

hineinwachsen, ankommt⁶²⁰. Ihr Aufgabengebiet ist dabei nach dem *Arrêté du 16 novembre 2005* (o. J.: Annexe I, Punkt 1.1. Définition de la profession et du contexte de l'intervention) auf den Ebenen Erziehung (*éducation*), Prävention (*prévention*) und Koordination (*coordination*) angesiedelt, wobei die Erziehung eindeutig an erster Stelle steht. Dabei geht ihre Arbeit über die reine Planung, Steuerung und Umsetzung konkreter Interventionen gegenüber den Kindern und Eltern hinaus und macht sie zur sozialpolitischen Akteurin⁶²¹, die Partnerschaften mit anderen – lokalen und regionalen, öffentlichen und privaten – Akteuren im Bereich der *Petite Enfance* eingeht, um ihrer Arbeit Nachhaltigkeit und bestmögliche Rahmenbedingungen zu verschaffen (*Ministère délégué à la cohésion sociale et à la parité - Arrêté de 16 novembre 2005* (EJE) o. J.: Annexe I, Punkt 1.2. Référentiel fonctions/activités éducateur de jeunes enfants)⁶²². Die Aufgabe des „mettre en oeuvre le projet éducatif“ durchzieht damit den gesamten *Arrêté du 16 novembre 2005*, wobei auch dem nicht in Leitungsfunktion tätigen EJE sowohl die konzeptionelle als auch die praktische Seite des Bildungsprogramms obliegt. So heißt es im *Annexe I* unter Punkt 1.2., Absatz 3 unter anderem zu seinen Funktionen:

3. **Concevoir et conduire l'action éducative** au sein d'une équipe pluri-professionnelle.
 - 3.1. **Inscrire l'action éducative dans les réalités et contraintes de l'établissement ou du service.**
 - 3.2. **Assurer avec l'équipe la cohérence de l'action éducative** auprès des jeunes enfants **en coopération avec les parents** [eig. Fettdruck; É.F.].

Speziell der Aspekt der Kohärenz in der Umsetzung der frühkindlichen Förderung und Bildung, die es sowohl zwischen Elternhaus und Krippe als auch innerhalb des Teams einzuhalten gilt, fällt hier ins Auge und würde grundsätzlich dafür sprechen, dass der Bereich EAJE in Frankreich das im *Arrêté du 16 novembre 2005* versprochene Ziel einer gesamtheitlichen Förderung (*développement global*) des Kleinkindes (*Ministère délégué à la cohésion sociale*

⁶²⁰ „À partir d'un projet pédagogique l'EJE amène les enfants à pratiquer diverses activités (peinture, danse, musique...). Il mobilise leurs sens pour favoriser leur expression verbale et non verbale. Il leur apprend aussi à vivre en société, étape préalable à une scolarité réussie.“ (Direction Générale de la Cohésion Sociale (DGCS) 2013)

⁶²¹ *Arrêté du 16 novembre 2005* (Annexe I, Punkt 1.2.): „4.3. Exercer une fonction d'expertise socio-éducative « Petite Enfance » en tant qu'acteur des politiques sociales“. Vgl. die Kategorisierung der EJE als „professionnelle de la relation“ bei Lesur (2008: 155).

⁶²² „[S]pécialiste de la petite enfance, il [scil.: l'éducateur des jeunes enfants] a pour mission d'adapter ses interventions aux différentes populations, de lutter contre les risques d'exclusion, de prévenir les inadaptations socio-médico-psychologiques. Il crée un environnement permettant la construction de liens sociaux et un accompagnement de la fonction parentale. Pour accomplir ses missions, il est amené à développer des partenariats avec les professionnels du champ sanitaire, social et de **l'éducation nationale** [...]. [Son rôle est défini par] une fonction **d'expertise éducative** et sociale de la Petite Enfance : il est acteur des politiques sociales territoriales. Il formule et recense les besoins en modes d'accueil, développe concertation et partenariats locaux, favorise et veille à l'adéquation entre les politiques sociales et leur mise en œuvre dans l'environnement où il évolue [eig. Fettdruck; É.F.]“. (Ministère délégué à la cohésion sociale et à la parité - Arrêté de 16 novembre 2005 (EJE) o. J.: Annexe I, Punkt 1.1. Définition de la profession et du contexte de l'intervention)

et à la parité - Arrêté de 16 novembre 2005 (EJE) o. J.: Annexe I, 1.3., DC2) jenseits der unbestritten zentralen medizinisch-hygienischen Grundversorgung⁶²³ durchaus ernstnimmt.

So muss zwar jede Krippe regelmäßig von einem Kinderarzt oder kinderärztlich Zusatzqualifizierten Allgemeinmediziner (*Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 - Service d'accueil 2000: § 4, Art. R. 180-19.-I*) besucht werden⁶²⁴, um das Personal und gegebenenfalls an der Betreuung beteiligte Eltern (Sonderfall: *crèche parentale*) in den Bereichen Gesundheitserziehung und -förderung zu schulen und zu unterstützen, daneben heißt es jedoch mit Blick auf die weiterführenden Bedürfnisse der Kinder:

Les établissements et services veillent à s'assurer, compte tenu du nombre, de l'âge et des besoins des enfants qu'ils accueillent et **de leur projet éducatif** et social, le concours d'une **équipe pluridisciplinaire** composée de **professionnels qualifiés**, notamment **dans les domaines psychologique**, social, sanitaire, **éducatif et culturel** [eig. Fettdruck]. (*Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 - Service d'accueil 2000: § 4, Art. R. 180-18*)

Zu dieser Sorge um die Aspekte Erziehung, Bildung und Einführung in die Gesellschaft gehört auch, dass pro 40 Kindern mindestens eine Fachkraft mit dem Abschluss EJE zum Team gehören muss (*Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 - Service d'accueil 2000: § 4, Art. R. 180-20*) und auch für die Gruppenleitung gilt:

Les personnels chargés de l'encadrement des enfants doivent être titulaires du diplôme d'Etat d'éducateur de jeunes enfants, du certificat ou du diplôme professionnel d'auxiliaire de puériculture, ou d'une qualification définie par arrêté du ministre chargé des affaires sociales. (*Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 - Service d'accueil 2000: § 4, Art. R. 180-21*)

Daneben soll ein Betreuungsschlüssel von 1:5 bei den Kleinsten, die noch nicht laufen, und 1:8 bei den Kindern, die bereits laufen können, dafür sorgen, dass das entwicklungsbegleitende und -fördernde Wirken der Fachkräfte bestmöglich zum Tragen kommen kann (*Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 - Service d'accueil 2000: § 4, Art. R. 180-22*). Hierzu gehört auch, dass die Räumlichkeiten der aufnehmenden Struktur der Umsetzung des Bildungsprojektes zuträglich sind (*Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 - Service d'accueil 2000: § 4, Art. R. 180-9*). Des Weiteren soll über die Sicherstellung der Information und Beteiligung der Eltern am gemeinsamen Bildungsprojekt gewährleistet werden, dass die Betreuung den Bedürfnissen und Ansprüchen der betreuten Familien gerecht wird⁶²⁵. Die noch

⁶²³ Vgl. noch die Kritik der OECD (2004: 55, Absatz 176) in ihrem letzten Länderbericht zu Frankreich: „Comme nous l'avons noté précédemment, il serait utile de faire une plus grande place, dans la formation du personnel des structures d'accueil de la petite enfance, au développement de l'enfant et à la pédagogie, pour équilibrer le volet santé sur lequel insistent les programmes actuels“.

⁶²⁴ Vgl. Code de la santé publique (2010: Article L. 2324-2): „Le médecin responsable du service départemental de protection maternelle et infantile vérifie que les conditions mentionnées au quatrième alinéa de l'article L. 2324-1 sont respectées par les établissements et services mentionnés au même article.“

⁶²⁵ „Art. R. 180-10. - Les établissements et services d'accueil élaborent un projet d'établissement ou de service qui comprend les éléments suivants: [...] 7o La définition de la place des familles et de leur participation à la vie de l'établissement ou du service. [...]

Art. R. 180-11. - Les établissements et services d'accueil élaborent un règlement intérieur qui précise les modalités

vom Expertenteam der OECD (2004: 47, Absatz 146; S. 49, Absatz 154) konstatierten „Widerstände gegen die Benutzung der Begriffe ‚Pädagogik‘ und ‚Erziehung‘, die noch immer den *écoles maternelles* im Bildungssektor vorbehalten bleiben“ (Dreyer 2010: 154)⁶²⁶, sind damit 15 Jahre später (2019) nicht mehr in dieser Schärfe vorzufinden⁶²⁷. Die Anregung der OECD (2004: 49, Absatz 154):

Il y aurait intérêt à repenser leur rôle et à ne plus les considérer seulement sous l'angle de l'utilité sociale, mais aussi comme un moyen de renforcer les fondements d'un apprentissage tout au long de la vie.

scheint damit – zumindest auf Ebene der Gesetzgeber – aufgenommen und umgesetzt worden zu sein. Dass hier jedoch anhaltender Handlungsbedarf seitens der französischen Autoritäten erkannt wird, zeigt auch das selbstkritische Kapitel 1.3 des *Rapport adopté par consensus par le Conseil de l'Enfance et de l'Adolescence le 22 mars 2019* (2019: 35–37) unter dem Titel „La qualité en 2019: entre critiques nécessaires et manque de données objectives“. So kommt denn auch der Eurydice Report der Europäischen Kommission zu dem Schluss:

Historically, childcare was the focus for younger children whereas early childhood education was the approach for older children in the years preceding primary education. Currently, an integrated 'early childhood education and care' approach is becoming more prominent. (Eurydice 2019 - European Commission 2019: 12)

Bestes Beispiel für diese Entwicklung ist einmal mehr der zitierte *Rapport* (2019: 33–35, Kap. 1.2.), der mit der Fokussierung der affektiven, pädagogischen und sozialen Qualität der EAJE⁶²⁸ bereits die Notwendigkeit eines entsprechend qualitativen Bildungsprojektes erkennt und als Garant für gelingende Schullaufbahnen in den Mittelpunkt der staatlichen Bemühungen stellt⁶²⁹.

Inwieweit dieser Wandel hin zu einer professionellen Anbahnung, Begleitung und edukativen Weiterentwicklung des *éveil* (Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 - Service d'accueil 2000: §

d'organisation et de fonctionnement de l'établissement ou du service, et notamment: « 9o Les modalités d'information et de participation des parents à la vie de l'établissement ou du service. » (Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 - Service d'accueil 2000: § 3)

⁶²⁶ Man beachte in diesem Kontext auch die starke Fokussierung auf die Kognition (*cognition*) und das Lernen (*apprentissages*), die bereits bei angehenden Grundschullehrern (*professeurs d'école/PE*) nachzuweisen ist (Lesur 2008: 156) und die dazu führt, dass dieselben Zweijährigen, die in den Krippen noch als Kinder, also *enfants* gesehen werden, in der *Petite Section* (PS) oder *Toute Petite Section* (TPS), also der Eingangsklasse der französischen Vorschule, bereits zu Schülern (*élèves*) werden, die es zu disziplinieren und zum Lernen anzuhalten gilt (Garnier 2017: 181–182, 185).

⁶²⁷ Vgl. hierzu bereits die Einschätzung der OECD in ihrem Länderreport 2004 (2004: 47, Absatz 146), der in der Neuausrichtung der Ausbildung der *puéricultrice* die Chance sieht, den Fokus auf Gesundheit und Hygiene um den Aspekt des Lernens zu erweitern, und den Ansatz eines verpflichtenden *projet d'établissement* mit seiner Komponente des *projet éducatif* als Schritt in die richtige Richtung würdigt.

⁶²⁸ Man beachte in diesem Kontext speziell den in Kapitel 1.4. formulierten „consensus pour des approches multidimensionnelles au service d'une ambition affective, éducative et sociale“ (Conseil de l'enfance et de l'adolescence 2019: 37–40) sowie die Zielvorstellung einer Kombination aus „maternage (*care*) et progression éducative“ (2019: 87, Kap. 2.3), die als neue Leitlinie für frühkindliche Betreuungsstrukturen vorgegeben wird.

⁶²⁹ So wird dort das Konzept des „pré-élève de deux ans“ aus dem *Rapport Tabarot* übernommen und der sozialwirtschaftliche Aspekt des „investissement social“ als ganz konkreter Anreiz für die Verbesserung der frühkindlichen Betreuung ins Feld geführt (Conseil de l'enfance et de l'adolescence 2019: 34).

3, Art. R. 180-10, Punkt 1) bereits der Wirklichkeit in den auf französischem Staatsgebiet geführten und im Rahmen der vorliegenden Untersuchung besuchten deutsch-französischen Strukturen entspricht, wird jedoch zu überprüfen sein.

5.2.1.2 *Betreuungsqualität und Qualitätssicherung*

Soll in diesem Abschnitt die allgemeine Betreuungsqualität im Bereich EAJE hinsichtlich ihrer Umsetzung und ihres Monitorings näher beurteilt werden, so ist zunächst zu klären, was genau unter "Qualität" zu verstehen ist.

Definitive Vorüberlegungen

Qualität und genauer pädagogische Qualität ist mit Tietze (1998: 21) als komplexes Gebilde zu sehen, „bei dem verschiedene Bereiche und – innerhalb dieser Bereiche – verschiedene Subbereiche unterschieden werden können, die ihrerseits durch Einzelvariable indiziert werden“ (Tietze 1998: 21). Forscher wie Tietze (Tietze 1998: 21), Stamm/Edelmann (2013: 326) oder Becker-Stoll/Wertfein (2013: 847–848) unterscheiden hier zwischen Prozessqualität, Strukturqualität⁶³⁰ und Orientierungsqualität, mit letztgenannten (2013: 847–848) kann jedoch noch die Teamqualität als Ergebnis aus Struktur- und Orientierungsqualität ergänzt werden, während Baum (2014) zusätzlich die Dimensionen der Konzeptqualität und Ergebnisqualität einführt.

„Die **Orientierungsqualität** spiegelt das Bild vom Kind, welches die pädagogische Fachkraft vertritt und in ihrer Auffassung über Bildung und Entwicklung sowie in konkreten Bildungs- und Erziehungszielen sowie Erziehungsmaßnahmen zum Ausdruck kommen (sic) [Fettdruck i.Orig.]“ (Becker-Stoll/Wertfein 2013: 848). Die hier wirksam werdenden pädagogischen Orientierungen können mit Tietze (1998: 22) als „zeitlich relativ stabile und überdauernde Konstrukte“ angesehen werden, die ähnlich der Strukturqualität das pädagogische Handeln in seinen Möglichkeiten einschränken und damit auch die Prozessqualität beeinflussen.

Unter **Strukturqualität** werden all jene Faktoren subsummiert, die als gegeben betrachtet werden müssen und sich mehrheitlich nur auf politischer Ebene verändern lassen. Hierzu zählen die Gruppengröße, der Erzieher-Kind-Schlüssel, die räumlichen Bedingungen (qm pro Kind), die Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte durch Aus- und Weiterbildung, die Vorbereitungszeit, die Kontinuität der pädagogischen Fachkräfte sowie das Einkommen des Personals [...] [Fettdruck i.Orig.]“ (Becker-Stoll/Wertfein 2013: 848)

⁶³⁰ Die Europäische Kommission beschränkt sich in ihrem Eurydice Report (2019: 19) nur auf die Dimensionen Prozess- und Strukturqualität, während die OECD in ihrer *Note relative au suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants* für Frankreich (OECD 2016: 32) zusätzlich die Dimension der *qualité des services* berücksichtigt. Da die *qualité des services* ein Sammelkonzept darstellt, das Elemente der Konzept-, Ergebnis- und Prozessqualität enthält, wird sie nicht als weitere relevante Dimension in die Betrachtung mit aufgenommen.

Während die Strukturqualität damit top-down seitens des Gesetzgebers durch entsprechende Vorgaben bzw. durch entsprechende Zuschüsse verbessert werden kann, obliegt die Orientierungsqualität allein dem Willen der Fachkraft, an sich selbst im Sinne des Kindeswohles zu arbeiten. Beide Komponenten zusammen sind jedoch die maßgeblichen Determinanten (Input) der Prozessqualität (Output), die folgendermaßen definiert werden kann:

Prozessqualität im engeren Sinne legt den Fokus auf die Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern. [...] Prozessqualität im weiteren Sinne erfasst die gesamte Art und Weise, wie pädagogische Fachkräfte den Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag umsetzen [Fettdruck i.Orig.]. (Becker-Stoll/Wertfein 2013: 848)

Dieser vorgeschaltet sehen Becker-Stoll/Wertfein (2013: 848) jedoch die Management- und Organisationsqualität, wobei zu ebendieser auch und gerade die Teamqualität gehört. Da der Begriff der Teamqualität jedoch nicht nur als Kooperationsfähigkeit auf horizontaler Ebene interpretiert werden kann, sondern auch unter Einschluss der Leitung die gesamte Selbstorganisation der Fachkräfte inklusive der vertikalen Steuerungsfunktion meinen kann, sei hier das Konzept der Teamqualität als eigene übergeordnete Dimension mit aufgenommen.

Die von Baum (2014) ins Feld geführte Konzeptqualität soll ihrerseits das Leitbild der Mitarbeiter, ihr Selbstverständnis und ihre Identifikation mit dem pädagogischen Projekt, das Konzept für die (Team-) Arbeit, das Teamklima, die Kultur, Normen und Werte, das Leitungskonzept, Verantwortlichkeiten, die Kongruenz der Konzepte innerhalb der Einrichtung, das Verhältnis zum Träger und die Kita als lernende Organisation umfassen und weist damit deutliche Überschneidungen zu anderen Kategorien wie der Orientierungs-, Prozess- und Teamqualität auf. Eine gesonderte Aufnahme der Dimension Konzeptqualität wäre damit nur gerechtfertigt, bezöge sich die Bezeichnung ausschließlich auf das pädagogische Konzept der Struktur. Da dieser Punkt jedoch bereits in der Prozessqualität als Frage nach der genauen Umsetzung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrages Berücksichtigung findet, soll hier kein zusätzlicher Terminus eingeführt werden. Dasselbe gilt für die Ergebnisqualität, die schließlich eine logisch unsaubere Kategorie darstellt, da sie den Output als eine Messgröße zur Evaluierung der Gesamt-Betreuungsqualität zur Zielgröße erhebt.

Erste Ergebnisse zur Strukturqualität in Frankreich: OECD und EU-Kommission

Hinsichtlich einer Evaluierung der Betreuungsqualität lässt sich festhalten, dass allein die Strukturqualität seitens der politischen Akteure über das Relais der Gesetzgebung und Kontrollen direkt beeinflusst und reguliert werden kann und sich folglich auch für regelmäßige flächendeckende Überprüfungen anbietet. Dementsprechend überrascht es nicht, dass

Frankreich für den Bereich EAJE der unter 3-Jährigen bisher nur die Strukturqualität kontrollierte (Eurydice 2019 - European Commission 2019: 20), wenngleich mit der Evaluierung des pädagogischen Konzeptes (Eurydice 2019 - European Commission 2019: 97) schon länger auch Ansätze eines Monitorings der Prozessqualität festzustellen sind⁶³¹. Speziell das neu eingeführte Berichtswesen des *Conseil de l'enfance et de l'adolescence* (2019) zur affektiven, pädagogischen und sozialen Qualität der frühkindlichen Betreuung in Frankreich (*Pilotage de la qualité affective, éducative et sociale de l'accueil du jeune enfant*) weist hier jedoch den Weg hin zu einem neuen Qualitätsbewusstsein auf Eben der staatlichen Verantwortungsträger. So liegt mit dem *Rapport adopté par consensus par le Conseil de l'Enfance et de l'Adolescence le 22 mars 2019* seit einem Jahr ein programmatisches und den neuesten pädagogischen Qualitätsansprüchen verpflichtetes Werk vor, dessen Ansprüche zu einem Maximum mit den deutschen und europäischen Qualitätsinitiativen kompatibel sind, dessen Auswirkungen auf die Praxis und Erkenntniswert jedoch noch nicht abgeschätzt werden können, da die erste Evaluationsrunde noch aussteht.

Wenn nun an dieser Stelle zunächst mithilfe der *Note relative au suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants* der OECD aus dem Jahr 2016 sowie des Eurydice Report *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe* aus dem Jahr 2019 ein erster Abgleich der ambitionierten Gesetzgebung mit der Realität stattfinden soll, so dient dieser Überblick der Sensibilisierung für die Schwerpunkte und offenen Fragen, die es im Rahmen der empirischen Strukturanalyse in Kap. 5 zu berücksichtigen gilt. Eine Überprüfung der Prozess-, Orientierungs- und Teamqualität hingegen kann ohnehin erst die eigene Feldforschung (s. Kap. 6) liefern. hier schon erste Relativierungen erlaubt.

Bevor der Frage nachgegangen wird, wie der französische Gesetzgeber Betreuungsqualität definiert, garantiert und verbessern will, soll zunächst geklärt werden, welche Auswirkungen die quantitative Seite der Versorgungslage auf die Qualität der institutionellen frühkindlichen Betreuung hat. So ist beachtenswert, dass Frankreich das einzige europäische Land ist, in dem die außerhäusliche Betreuung der unter 3-Jährigen auch 2019 noch primär von Tagesmüttern und nicht von entsprechenden Betreuungszentren (*crèches*) gewährleistet wird (Eurydice 2019 - European Commission 2019: 11, 33). Diese Lage erklärt sich jedoch daraus, dass zwar in der Gesamtbetrachtung für Frankreich das Barcelona-Ziel von 33% Betreuungsabdeckung bereits 2017 erreicht wurde (Eurydice 2019 - European Commission 2019: 65), nicht jedoch in jedem Département gleichermaßen. 20 Départements überzeugen hier mit einer Abdeckung von 70-93 Plätzen auf 100 Kinder, 7 Verwaltungseinheiten können jedoch nur zwischen 10 und 40 Plätzen pro 100 Kinder anbieten (Eurydice 2019 - European

⁶³¹ „In France [...] the bodies in charge of evaluating the settings for children under 3 years also validate their pedagogical plan” (Eurydice 2019 - European Commission 2019: 97).

Commission 2019: 64). Die Grenzmetropole Strasbourg hat hier mit 35% institutioneller Abdeckung des Betreuungsbedarfes die Barcelona-Ziele bereits erfüllt und übertrifft sie sogar leicht, die Tatsache, dass eine derart hohe elternseitige Nachfrage dazu führt, dass die in den Krippen betreuten Kinder das Ergebnis einer bewussten Auswahl seitens der Struktur sind und somit in größerem Maße eine dem pädagogischen Projekt zuträgliche Gemeinschaft bilden können, als wenn die Struktur eine Betreuungsverpflichtung gegenüber beispielsweise den wohnortnahen Kindern des Quartiers zu erfüllen hat, wird jedoch für die Beurteilung der Prozessqualität im Hinterkopf zu behalten sein.

Hinsichtlich der Qualitätsmessung konstatiert der Eurydice Report der EU-Kommission (ebd., S. 20), dass in Frankreich die Überprüfung der Strukturqualität nur der entsprechenden Eigeninitiative seitens des Kontrollorgans entspringen oder im Fall von Beschwerden stattfinden würde (Eurydice 2019 - European Commission 2019: 125 und 126)⁶³². Feste Intervalle, Reglements oder Empfehlungen für die interne Evaluierung von EAJE-Zentren würden hingegen nicht bestehen (Eurydice 2019 - European Commission 2019: 125 und 126), auch wenn die lokal Verantwortlichen in der Regel alle zwei bis drei Jahre die *qualité des services* und die *qualité du personnel* im Rahmen von Inspektionen überprüfen (OECD 2016: 20). Dies stimmt mit der Gesetzeslage insofern überein, als im *Décret n° 2000-762 du 1 août 2000* (2000: § 4, Art. R. 180-19.-I und II) die regelmäßige Kontrolle durch einen Kinderarzt oder spezialisierten Allgemeinmediziner vorgeschrieben wird⁶³³, und auch der Bericht *Petite enfance – grands défis IV. France* der OECD (2016: 3) berichtet lediglich von Überprüfungen der Dienstleistungsqualität (*qualité des services*) – mit Fokus auf der Einhaltung der Gesundheits- und Hygienevorschriften – und der Personalqualität (*qualité du personnel*)⁶³⁴.

⁶³² „Bei Kindeswohlgefährdung (Art. L. 2324-3) ist der Vertreter des Staates auf der Départementebene befugt Vorgaben zu erteilen“ (Hieulle-Behler 2015: 19). Vgl. *Code de la santé publique* (o. A. 2010b: Art. L2324-3).

⁶³³ Vgl. *Code de la santé publique* (o. A. 2010a), Art. L. 2324-2, modifié par LOI n°2010-625 du 9 juin 2010 - art. 7, demzufolge Einrichtungen unter der Kontrolle eines Amtsarztes aus dem Bereich der *Protection Maternelle et Infantile* (PMI) stehen. So schreibt auch der *Guide ministériel – Les établissements d'accueil du jeune enfant* (2017: 20):

De manière générale, et en application de l'article L. 2324-2 du CSP, les agents des services de PMI, par délégation du médecin départemental de PMI, visitent régulièrement les établissements et services d'accueil d'enfants de moins de six ans sur leur territoire.

Lorsqu'il estime que la santé physique ou mentale ou l'éducation des enfants sont compromises ou menacées, le représentant de l'Etat dans le département ou le PCD peut adresser des injonctions aux EAJE privés; le représentant de l'Etat dans le département peut adresser des injonctions aux EAJE publics. Dans le cas où il n'a pas été satisfait aux injonctions, le représentant de l'Etat dans le département peut prononcer la fermeture totale ou partielle, provisoire ou définitive, des EAJE, après avis du PCD. En cas d'urgence, il peut prononcer, par arrêté motivé, la fermeture immédiate, à titre provisoire des EAJE. Il en informe le PCD.

La CAF, quant à elle, peut organiser des contrôles sur place dans le but de s'assurer que la convention de financement est correctement appliquée par le gestionnaire.

D'autres administrations peuvent être amenées à effectuer des visites relevant de leur champ de compétences, par exemple: les services vétérinaires, les inspecteurs du travail.

⁶³⁴ „En France, les inspections de la qualité des services visent à évaluer le respect des réglementations relatives à la santé, l'hygiène et la sécurité, ainsi que les taux d'encadrement et l'utilisation des matériels. [...] Dans les structures d'accueil des jeunes enfants, le suivi porte aussi sur les qualifications et les conditions de travail du personnel, et la gestion des ressources humaines et financières. Les inspections relatives à la qualité du personnel dans ces structures ont davantage trait aux aspects réglementaires, notamment aux qualifications et conditions de travail du personnel.“ (OECD 2016: 3)

Letztgenannte soll dabei mit der Anforderung der Anwesenheit mindestens einer hochqualifizierten Fachkraft (B.A./ISCED 6) als Schlüsselfachkraft (Eurydice 2019 - European Commission 2019: 15, Fußnote 7) sowie der Forderung nach einem B.A. als Mindest-Bildungsabschluss für die Krippenleitung (Eurydice 2019 - European Commission 2019: 75) garantiert werden. Als Messinstrumente dienen primär Beobachtungen, Checklisten, Interviews, Umfragen und Analysen der internen Dokumente⁶³⁵. Die Selbstbeurteilungen des Fachpersonals ergänzen in der Regel die Inspektionen, während sich die Umfragen an die Eltern richten (OECD 2016: 3). Eine systematische Integration der Sicht der Kinder findet jedoch nicht statt (OECD 2016: 1, 6, 7) und auch die Sicht der Eltern wird noch immer zu wenig berücksichtigt, so das Fazit der EU-Kommission 2019 (Eurydice 2019 - European Commission 2019: 130, Figure E4). Dafür werden die individuellen Selbstreflexionen (*carnets de réflexion personnelle*), Portfolios und Fragebögen zur Selbstauskunft (*questionnaires auto-déclarés*) der Krippenfachkräfte in Frankreich als Ergänzung zu den externen Inspektionen systematisch mitberücksichtigt (OECD 2016: 19–20).

Für den Vergleich mit Deutschland wird daher darauf zu achten sein, welcher Stellenwert den verschiedenen Qualitätsdimensionen eingeräumt und wie die Qualität seitens der offiziellen Autoritäten gesteuert wird, da diese Parameter nicht nur die Ausbildung der Fachkräfte determinieren, sondern letztlich auch die alltägliche Interaktion mit dem Kind und den Teamkollegen. Es kann daher postuliert werden, dass Gesetzesvorgaben und kommunale Richtlinien zwar keinen direkten Einfluss auf Zielgrößen wie Orientierungs-, Prozess- und Teamqualität ausüben, indirekt jedoch sehr wohl eine Auswirkung darauf haben, wie viel Augenmerk und Zeit das Personal etwa der medizinisch-hygienischen Grundversorgung der Kinder einräumt oder welche Priorisierungen hinsichtlich Themen wie Autonomie, Spracherwerb, Kreativität oder Sozialkompetenz getroffen werden.

5.2.1.3 *Ergänzende Reglements und Richtlinien lokaler Akteure: die Charte qualité der Stadt Strasbourg*

Die *Charte qualité* der Eurometropole Strasbourg sei an dieser Stelle als Beispiel für das Engagement lokaler Entscheidungsträger vorgestellt, die sich – hier mit dem Dokument aus dem Jahr 2017 bereits in zweiter Auflage – um die eigenständige bedarfsangepasste Verbesserung des Betreuungsangebotes im Bereich der frühen Kindheit kümmern.

Konkret folgt die Stadt Strasbourg zunächst den nationalen Bemühungen um eine Verbesserung des quantitativen (Anzahl der Betreuungsplätze) und qualitativen

⁶³⁵ Vgl. die offiziellen Checklisten und Formulare des *Guide ministériel – Les établissements d'accueil du jeune enfant* (2017: 59–87, Annexes 3-6).

Betreuungsangeboten (*qualité des services* und *qualité du personnel*), wenn sie schreibt: „[N]otre politique de la petite enfance se fonde sur trois piliers, aussi essentiels l'un que l'autre : le développement de l'offre, la qualité de l'accueil et la compétence du personnel“ (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 4).

Darüber hinaus verortet der Bürgermeister jedoch das Angebot der EAJE seiner Stadt im universellen Wertekanon der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (*Déclaration Universelle des Droits de l'Homme*) und der UN-Kinderrechtskonvention (*Convention Internationale des Droits de l'Enfant*) und vertritt ein pädagogisches Programm, bei welchem dem Kind als wichtigstem Akteur und Gestalter seiner Entwicklung⁶³⁶ das Recht auf eine selbstbestimmte, individuelle Förderung in emotionaler Sicherheit und Würde zugestanden wird. So heißt es im Weiteren zum *intérêt supérieur de l'enfant* (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 5):

Ce dernier s'appuie sur le concept de « bien-traitance », cet ensemble d'attitudes et de comportements positifs et constants de respect, de bons soins, de marques de confiance et d'encouragement.

Chacun doit garder à l'esprit que chaque enfant est un individu unique qui a son propre rythme d'apprentissage. Il doit être reconnu, protégé, accompagné avec attention et discernement dans le respect de son histoire et de sa vie familiale.

Nous savons que nous pouvons compter sur l'engagement des professionnels car leur compétence s'exerce dans un domaine parmi les plus nobles, celui de l'éveil au monde de la nouvelle génération. (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 5)

Die Tatsache, dass dabei die Förderung und Anleitung der künftigen Generationen in ihrer gesellschaftlichen Relevanz erkannt und explizit wertgeschätzt werden (*un domaine parmi les plus nobles*), lässt erwarten, dass die Stadt den Strukturen der EAJE eine besondere (administrative, finanzielle etc.) Unterstützung zukommen lässt und bei der Evaluation der pädagogischen Projekte im Besonderen darauf achten wird, dass neben den gesellschaftsrelevanten Entwicklungszielen (vgl. *Engagement 4: Accompagner l'enfant dans son processus de socialisation*) (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 17) auch Aspekte der Bildung, Selbstbildung und individuellen Entfaltung nicht zu kurz kommen (vgl. *Engagement 5: Favoriser le jeu spontané et l'activité, source d'éveil et d'autonomie*) (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 17). Dass hier jedoch ein gesundes Gleichgewicht zwischen Individuum und Gesellschaft anzustreben ist, verdeutlicht besonders folgender Ausschnitt:

Les enfants, et d'autant les plus petits d'entre eux, ne sont pas des objets à valeur marchande ou des matériaux de laboratoire. [...] Il y va de notre dignité d'humain **d'accorder à l'enfant et à l'enfance la place qu'ils méritent**, dans sa famille, dans la cité, dans la république. [...] Il convient donc d'accorder à l'enfant toute sa place, **ni plus ni moins**. Ne comptez pas sur moi pour faire l'apologie de cet âge, pour participer de cette « pédofolie » ambiante qui sacralise

⁶³⁶ Vgl. noch den Wortlaut der ersten Version von 2011, in der es heißt: „Rendre l'enfant acteur de son éducation“ (das Kind zum Akteur seiner Bildung/Erziehung werden lassen) (ebd., 9)“ (Hieulle-Behler 2015: 30).

l'enfant. **Nous n'en sommes plus à assassiner les Mozart en herbe et les enfants ne sont pas aussi « rois » qu'on veut bien les dire** [eig. Fettdruck; É.F.]. (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 7)

Dieser erste Eindruck bestätigt sich auch bei weiterführender Lektüre, wenn einerseits davor gewarnt wird, unter dem gesellschaftlichen Druck einer immer früheren Beschulung als ideale Vorbereitung auf den Wettkampf am Arbeitsmarkt das zielgerichtete Lernen, „la « vie vraie »“ gegenüber dem Spiel und der intrinsisch motivierten Entfaltung als oberste Aufgabe der EAJE-Einrichtungen zu deklarieren⁶³⁷, andererseits wird jedoch auch einer romantischen Idealisierung des ErzieherInnenberufs eine klare Absage erteilt⁶³⁸. Die Konsequenzen aus dieser Positionierung werden dementsprechend in Wiederaufnahme der staatlich definierten Qualitätskriterien formuliert und auch auf finanzieller Ebene seitens des Bürgermeisters von Strasbourg, Roland Ries, mit einer eindeutigen Antwort bedacht:

Qui [scil.: les professionnel-le-s] demandent une vraie reconnaissance de ce métier – **ça veut dire aussi un « vrai » salaire !** – un vrai cadre institutionnel, **un vrai travail d'équipe** pour ne jamais être confronté à la solitude, au face à face. [...] Il est assuré aujourd'hui que **la formation et le travail en et avec l'équipe constituent les indispensables nécessités** au développement serein et professionnel de ces métiers de l'accueil. [...] L'accueil des jeunes enfants ne s'improvise pas, **l'exigence de qualification et de formation est sans appel** [eig. Fettdruck; É.F.]. (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 8–9)

Damit scheint die noch 2004 geäußerte Kritik der OECD⁶³⁹ einer zu großen Realitätsferne der französischen Ausbildung und einer ungenügenden Vorbereitung auf das in der Praxis unabdingbare Teamwork für die Stadt Strasbourg obsolet geworden zu sein.

So widmet auch die *Charte qualité* ihre Einleitung zunächst der Identifizierung der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen (*S'adapter aux évolutions de la société*, S. 13)⁶⁴⁰ mit den

⁶³⁷ „La tentation, dans un moment où la pression sociale se porte sur une éducation de plus en plus précoce, est de laisser de côté les jouets, la fantaisie, le « faire semblant », pour faire plonger les enfants dans la « vraie vie », en faisant des lieux d'accueil de la petite enfance ces pré-écoles et des professionnels-les de l'accueil, des techniciens-nes supérieurs-es en outils d'apprentissage et d'éducation. Mais voilà, les lieux d'accueil de la petite enfance ne sont pas destinés à former des « individus utiles ». [...] Ni même par cette idéologie de la perfection de l'être humain [...] afin de mieux les préparer au grand combat de la vie qu'ils auront à mener, demain, contre l'adversité, le chômage, la violence, la crise.“ (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 8)

⁶³⁸ „Mais attention, il y a un autre danger, vif, en cette représentation active de l'accueil dans la petite enfance qui veut nous assurer que s'occuper d'enfants est un ‚merveilleux‘ engagement [...] ‚Quelle chance vous avez de vous occuper de petits enfants, quel plaisir vous devez en tirer, il y a du magique à côtoyer des enfants au quotidien. Ils ont tellement besoin d'amour ces petits anges, vous devez avoir tellement d'amour à donner et ils doivent vous le rendre au centuple n'est-ce pas ? [...]“

Accueillir un enfant est un vrai métier, faut-il encore le répéter ? Un métier difficile qui met l'accueillant (en Suisse, en Belgique, ils parlent d'encadrant ; parlons-nous des mêmes professionnels-les ? Là encore beaucoup serait à reprendre et à élaborer, voyez comme un simple mot en dit tant sur le projet qui porte le métier) en présence continue d'enfants et du coup, de vécus, de ressentis archaïques, parfois complexes, parfois violents, parfois même fragilisants.“ (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 8).

⁶³⁹ „On peut regretter aussi que ces professions ne se soient pas adaptées à l'évolution des réalités de la famille en France (chômage, monoparentalité, pauvreté, handicap et maladie) et que les formations actuelles ne mettent pas l'accent sur le travail en équipe qu'appellent des structures interdisciplinaires. Le gouvernement semble conscient de certaines de ces limitations, et nous avons été impressionnés par le travail de réflexion entrepris lors de la Conférence de la famille sur les rôles, la situation, la formation et les conditions de travail des différents professionnels.“ (OECD 2004: 46, Absatz 145)

⁶⁴⁰ Vgl. auch Punkt 7 der *Charte qualité* (2017: 33): „Développer la coopération entre professionnels-les et parents“.

daraus resultierenden Bedarfen der Eltern (*Répondre aux besoins des parents*, S. 14), nämlich transparente Platzvergabe, bedarfsgerechte Betreuungsplätze, die die ökonomische, soziale, gesundheitliche und familiäre Lebenssituation des Kindes angemessen berücksichtigen, eine echte und vertrauensvolle Erziehungspartnerschaft mit den Fachkräften sowie die Gewissheit, dass das körperliche und seelische Wohlergehen des Kindes im Rahmen gesunder Betreuungsbeziehungen gewährleistet ist (vgl. Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 14).

Hinsichtlich der Platzvergabe hat die Stadt Strasbourg eine Prioritätenliste definiert, die folgende Kriterien umfasst:

1. die soziale und gesundheitliche Situation (mit Fokus auf Armut, Handicap und den Schutz von Mutter und Kind)
2. die Familiensituation (Mehrlingsschwangerschaft, Betreuung eines Geschwisterkindes in derselben Institution für mind. 6 Monate bei gleichzeitiger Berufstätigkeit; in Elternkrippen genügt das Kriterium der elterlichen Berufstätigkeit mit gleichzeitiger oder vorangehender Betreuung eines Geschwisterkindes durch dieselbe⁶⁴¹ *assistante maternelle/denselben assistant maternel*)
3. die Berufstätigkeit der Eltern (nur bei mehr als 20 Wochenstunden Betreuungszeit bei öffentlichen Krippen bzw. mehr als 35 Wochenstunden bei Familienkrippen – *crèche familiale*⁶⁴²)
4. den elterlichen Status "berufssuchend".

Für die verbleibenden Plätze gilt:

Les affectations se font par ordre chronologique d'enregistrement.

Toutes les places sont proposées en fonction de l'adéquation de la demande (âge des enfants, plages horaires sollicitées, lieu d'accueil souhaité...) avec l'offre disponible. (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 21)

Mit Blick auf das Bild des Kindes und das daraus abzuleitende pädagogische Konzept formuliert die *Charte qualité*:

Parler du bébé comme d'une personne semble aujourd'hui aller de soi. Encore convient-il de spécifier que **c'est une personne en devenir, dépendante de son environnement** humain et matériel tant pour sa survie physique que pour sa construction psychique en tant que personne, précisément. [...]

⁶⁴¹ Das Kriterium der Kontinuität der Erziehungspartnerschaft fällt hier als Besonderheit der frühkindlichen Betreuung ins Auge ins Auge, da für die Lehrer-Schüler-Beziehung ab Einschulung nicht mehr dieselbe Sensibilität gegenüber dem Bindungsbedürfnis festgestellt werden kann. So konnten Leroy-Audouin/Suchat (2007: 75–77) anhand ihrer Befragungen der Direktoren von 18 Primarschulen nachweisen, dass die Zuordnung von Lehrer und Klasse eben nicht über das Relais des Kennens und der bereits aufgebauten Bindungen zu den Schülern gesteuert wird, sondern primär die Präferenz der Lehrenden für die Unterrichtung der immer selben Jahrgangsstufe und damit der Möglichkeit zur Wiederverwertung der eigenen Unterrichtsentwürfe ausschlaggebend ist.

⁶⁴² Sogenannte Elternkrippen (*crèches parentales*) können demgegenüber eigene Aufnahmekriterien und -prioritäten definieren und die Anfragen direkt selbst bearbeiten (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 22).

Mais c'est aussi **grâce à l'espace progressivement ouvert par l'éloignement momentané des adultes** et offert à son initiative et à sa créativité que l'enfant peut développer le sentiment de son identité propre et celui de sa compétence. **C'est l'alternance quotidienne**, féconde, prévisible et adéquatement dosée **entre ces différents temps** : « avec » l'adulte dans la proximité et « seul », sans lui, présent toutefois à petite distance... **qui lui permet de cheminer vers l'achèvement de son individuation** [eig. Fettdruck; É.F.]. (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 14–15)

Damit wird die Nähe zur erwachsenen Bezugs- und Betreuungsperson von der reinen Befriedigung seiner physischen und physiologischen Bedürfnisse (Pflege, Körperhygiene, Nahrungsaufnahme) entkoppelt⁶⁴³ und entsprechend dem aktuellen Wissensstand der Kleinkindpsychologie und der Bindungstheorie als notwendige Voraussetzung für sicher gebundenes Explorieren und Entwickeln erkannt⁶⁴⁴. Dementsprechend wird das Konzept des Bezugserziehers/der Bezugserzieherin (*référent-e individuel-le*) für den gesamten Betreuungszeitraum verpflichtend in der *Charte qualité* (2017: 23) verankert, eine Eingewöhnungsphase (*période d'adaptation*) unter Beteiligung der Eltern vorgeschrieben (2017: 23–24) – auch wenn kein konkretes Eingewöhnungsmodell vorgegeben wird – und auch eine konstruktive Zusammenarbeit mit den Eltern (Informationsaustausch, Portfolio etc.) muss in Strasbourg jede EAJE-garantieren (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 24). Daneben soll eine funktional angemessene Strukturierung von Raum und Zeit (*Déterminer des repères dans l'espace/dans le temps*) (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 26) in der Krippe den individuellen Bedürfnisse des Kindes gerecht werden, weshalb diese beiden a-linguistischen Aspekte als möglicherweise kulturell determinierte Konstrukte für die ethnographisch-vergleichende Feldstudie von besonderer Relevanz sind.

Hinsichtlich der Bedeutsamkeit des Spiels und speziell des Freispiels, wird die edukative und entwicklungsfördernde Funktion erkannt, jedoch daran erinnert, dass dieses Spiel auch angeregt, begleitet, kanalisiert werden muss und nach und nach von der selbstgenügsamen Beschäftigung hin zu einem Tun in Gemeinschaft münden sollte:

Au fur et à mesure du développement des enfants, des activités davantage organisées, accompagnées et plus souvent collectives sont présentées et proposées aux enfants : ateliers, visites, découvertes artistiques.

L'adulte veillera à ce que le jeu de l'enfant puisse être le plus continu possible en évitant les interruptions inutiles et en annonçant la fin des activités pour que l'enfant puisse s'y préparer.

⁶⁴³ Die Bürgermeisterin Nicole Dreyer spricht dementsprechend von den „besoins physiques et physiologiques qui, outre les soins de la vie quotidienne, la nourriture, la température ambiante et l'hygiène corporelle, incluent la présence de l'adulte qui porte et enveloppe l'enfant de ses bras mais aussi du regard et de la voix, qui le porte « dans la tête »“ (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 15).

⁶⁴⁴ Dementsprechend ergänzen sich „[l]e **besoin d'attachement et de relations stables, individualisées et significatives avec des adultes familiaux, engagés et disponibles** et qui accueillent avec chaleur et plaisir les manifestations de l'enfant“ und „[l]e **besoin d'un monde simple et compréhensible et d'un environnement à la fois suffisamment permanent pour apporter la sécurité et suffisamment divers pour répondre à la curiosité et à la soif naturelle de découvertes de l'enfant**“ [eig. Fettdruck; É.F.] .

Ces principes éducatifs sont également à mettre en oeuvre dans les espaces extérieurs dont l'utilisation est à encourager quotidiennement. (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 28)

Die fünfte verbindliche Maxime der *Charte qualité* heißt dementsprechend auch *Accompagner l'enfant dans son processus de socialisation* (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 29), wobei ausdrücklich betont wird, dass die institutionelle Betreuung und Begleitung die erste Sozialisierungsphase in der Elternkind-Dyade oder -Triade weder ersetzen kann noch soll:

La socialisation primaire ne nécessite pas l'accueil de l'enfant dans une collectivité. L'intégration précoce dans un groupe n'est pas une condition à la socialisation. Ce qui est fondateur, c'est la relation entre l'enfant et l'adulte. (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 29)

Hauptaufgabe der *centres d'accueil de la petite enfance* ist also die Unterstützung der *socialisation secondaire*, die nur in Interaktion mit Gleichaltrigen als beginnender Integration in die Gesellschaft stattfinden kann:

La socialisation secondaire se réalise au sein du groupe de pairs : l'enfant développe la conscience d'appartenir à un groupe dont, progressivement, il identifie, comprend et s'approprie les règles. (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 29)

Der Beginn dieses Prozesses wird in etwa auf das Alter von 2 Jahren festgelegt (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 29) und bedarf der konsequenten und willkürfreien Lenkung durch die erwachsenen Fachkräfte, wobei an die Notwendigkeit einer iterierenden Selbstreflexion und Anpassung der Regeln im Team erinnert wird⁶⁴⁵. Die Schlüsselbegriffe für die gelingende Transmission der Regeln der Gesellschaft sind auch hier das Wohlwollen (*bienveillance*), die Kongruenz im Team, die Konsequenz (*fermeté*) sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern:

Dans le processus de socialisation secondaire, la **bienveillance** des adultes passe aussi par la transmission de règles sociales **faites de principes et de valeurs** que l'enfant pourra prendre en compte et accepter. Ils seront d'autant plus facilement intégrés par l'enfant **si l'ensemble de l'équipe les pratique également**.

Au sein de la structure d'accueil, les règles – liées au projet éducatif et pédagogique – sont **définies en équipe, simples, concrètes et peu nombreuses**. Elles sont rappelées clairement à chaque enfant et **aussi souvent que nécessaire, avec bienveillance et fermeté** à la fois, pour le soutenir dans son long travail d'intégration et d'appropriation de son environnement. Les règles de l'établissement **sont portées à la connaissance des parents** [eig. Fettdruck; É.F.]. (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 30)

Der Übergang Familie – Außenwelt wird als Entwicklungskrise und potentiell destabilisierend anerkannt und es wird in Ergänzung zum notwendigen erzieherischen und räumlichen Freiraum für das Kind ein sensibler, multimodaler und emotional sichernder Umgang mit der Transition eingefordert (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 15). Dass dies jedoch nur in

⁶⁴⁵ „L'organisation réfléchie de l'espace du groupe permet de limiter les occasions d'interdits et interdictions. Périodiquement revisitées et interrogées en équipe dans leur pertinence au regard des besoins et capacités évolutives des enfants concernés, ces règles sont réajustées et entérinées par l'ensemble des adultes responsables du groupe. Elles sont ainsi cohérentes et fiables et ne reflètent pas, aux yeux des enfants, l'arbitraire de l'adulte qui les énonce. (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 29)

einem kooperierenden, kongruent handelnden Team gelingen kann, ist dabei auch den Verantwortlichen der Stadt bewusst, wenn sie aus Sicht des Kindes den Bedarf einfordern, „que les adultes autour de lui soient suffisamment coordonnés et cohérents“.

Darin will die *Charte qualité* die Strukturen der EAJE auch aktiv unterstützen, indem sie die wichtigsten Werte und Prinzipien festlegt, auf denen das jeweils individuell zu definierende Erziehungs- und Bildungsprojekt aufzubauen hat und auf die sich die pluridisziplinären Teams in ihrer Aufgabe der Selbst-Organisation stützen können (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 36). So müssen sich die örtlichen Betreuungszentren dazu verpflichten, zur Sicherheit der Kinder die notwendigen Protokolle einzuhalten, es wird vorgegeben, dass die Beobachtung im Team klar zu organisieren ist („qui observe, quand, où et à quel rythme“), und es wird eine interne Qualitätsevaluation mit angemessenen Messinstrumenten eingefordert⁶⁴⁶ (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 36).

Mit Blick auf die vorliegende Feldstudie zur Transmission sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenz erweisen sich zwei Abschnitte als besonders interessant. Zum einen erwähnt die *Charte qualité* unter Stichwort „3 Garantir un quotidien ajusté aux besoins individuels de l'enfant“ eine Praktik, die auf Deutsch als alltagsintegrierte Sprachförderung bezeichnet werden könnte, wenn sie schreibt: „Les temps de repas et de soins corporels, qui permettent de satisfaire les besoins physiologiques de l'enfant, sont aussi des moments propices à la rencontre et au dialogue“ (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 26).

Zum anderen widmet sie explizit Punkt 9 der selbstgesetzten *engagements de la Charte* (2017: 17) dem Umgang mit Sprache und Sprachen, denn er lautet: „Soutenir le développement du langage chez le jeune enfant et valoriser les langues et cultures familiales“ (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 17). Dieses Vorhaben soll auf den Pfeilern Sprachförderung und Wertschätzung der Familiensprache(n) aufbauen, damit sich die enge Verbindung zwischen Sein und Sprechen als Basis für ein gelingendes Leben in Gesellschaft von Anfang an ungestört entfalten kann. Dementsprechend programmatisch lautet hierzu das Credo der *Charte qualité* (2017: 37):

Naître, c'est entrer dans le langage.

Pour que le jeune enfant ait le désir d'y entrer, **le plaisir de la communication avec l'adulte est encore plus important que le lexique**. Les professionnels-les accordent une attention toute particulière à **la qualité émotionnelle du langage adressée** aux enfants. C'est par le langage que l'enfant entre en relation, interroge son environnement, accède aux connaissances ; il développe cette compétence concomitamment aux autres compétences : relationnelle, motrice, cognitive...

⁶⁴⁶ „Des outils d'évaluation internes adaptés à la réalité du terrain, qui permettent de mesurer les résultats et d'ajuster les actions liées aux objectifs pédagogiques et institutionnels fixés par l'équipe et les services gestionnaires“ (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 36).

Le langage est **le socle de la prévention précoce des inégalités sociales**.

La langue est à la fois instrument de communication et **facteur d'identité**.

Elle est **le pivot de l'identité culturelle** et **la diversité linguistique est le pivot de toute diversité**.

L'enfant qui arrive avec une autre langue et culture **a un patrimoine à préserver et à valoriser**.
[eig. Fettdruck; É.F.]

Gerade die Fokussierung auf den identitären Wert von Sprache und die Sensibilisierung für einen wertschätzenden Umgang mit Sprache – der eigenen und der des Kindes – lässt für deutsch-französische Krippen in Strasbourg erwarten, dass man ein besonderes Augenmerk auf einen gleichwertigen, gleichermaßen wertschätzenden und wertgeschätzten Gebrauch beider Krippensprachen bei gleichzeitiger Offenheit gegenüber anderen Familiensprachen legt. Angesichts der sprachlichen und kulturellen Vielfalt der Eurometropole stellt sich damit die Frage, ob das Konzept deutsch-französisch zum Ausschlusskriterium, deutsch-französische Krippen damit zu künstlich homogenen Modell-Einrichtungen werden, oder ob es sich letztlich um plurilinguale und plurikulturelle Strukturen handelt, deren Umgang mit und Beeinflussung durch den beginnenden Plurilinguismus der Kinder für die Umsetzung des deutsch-französischen Projektes besonders aufschlussreich ist.

5.2.2 FBBE (Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung)

Die Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE) in Deutschland unterscheidet sich maßgeblich von der Lage in Frankreich, da in der Bundesrepublik das Prinzip der Subsidiarität (Oberhuemer/Schreyer 2010: 66) mit gesetzlich verankerter Bildungshoheit der Länder gilt. Infolgedessen verteilen sich die Verantwortlichkeiten auf die Ebene des Bundes, der Bundesländer und der Kommunen (Oberhuemer/Schreyer 2010: 66). Insgesamt fällt der Bereich der FBBE jedoch klar als Teilbereich der Kinder- und Jugendhilfe in das Ressort des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Franke-Meyer 2019). Hier liegt der gesetzliche Rahmen der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung also für den gesamten vorschulischen Bereich in einer Hand (Eurydice 2019 - European Commission 2019: 13–14, 35, 50), auch wenn eine Eingliederung in das Bildungssystem und damit in die Zuständigkeit des Bundesministeriums für Bildung und Forschung ebenso unterbleibt wie in Frankreich.

a) Vorgaben auf Bundesebene

Maßgeblich sind auf dieser Ebene die Vorgaben des Sozialgesetzbuches Aches Buch – Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII), auch bekannt unter dem Kurztitel *Kinder- und Jugendhilfegesetz* (KJHG) (Franke-Meyer 2019). Die für die „Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege“ relevanten Vorgaben findet man dort im dritten

Abschnitt des zweiten Kapitels (§§ 22 bis 26 SGB VIII), der sowohl die Rahmenbedingungen der außerfamilialen Kindertagesbetreuung in Kindertageseinrichtungen (Krippen, Kindergärten und Horten) als auch die Auflagen in der Kindertagespflege (Tagesmütter und -väter) regelt (Franke-Meyer 2019). Dennoch gilt:

Auf Bundesebene werden lediglich allgemeine Richtlinien festgelegt, an die sich alle Länder halten müssen. Dazu zählt beispielsweise der Rechtsanspruch auf Förderung in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege für Kinder ab dem ersten Lebensjahr. Detaillierte inhaltliche Vorgaben erfolgen dann auf Landesebene⁶⁴⁷ und sind auf kommunaler Ebene umzusetzen. (Franke-Meyer 2019)

Hinsichtlich der gesetzlichen Vorgaben zum ErzieherInnenberuf gibt es keine Vorgaben auf Bundesebene. Hier wird die baden-württembergische „Verordnung des Kultusministeriums über die praxisintegrierte Ausbildung und Prüfung an den Fachschulen für Sozialpädagogik - Berufskollegs (BKSPIT-VO)“ vom 28. Juni 2017 zu berücksichtigen sein.

b) Vorgaben auf Landesebene

Auf Landesebene werden diese Vorgaben in Form von „Ausführungsgesetzen der Länder zu Tageseinrichtungen für Kinder (Kitagesetze)“ näher konkretisiert (Völkerling 2017) und auf die länderspezifischen Anforderungen und strukturellen Möglichkeiten angepasst (BMJV (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz) 1990: § 26).

Festgelegt werden hier organisatorische Rahmenbedingungen, wie Regelungen über die Öffnungszeiten der Einrichtungen, über die Aufgaben und Ziele der Kindertagesbetreuung, zur Gesundheitsvorsorge, zur Zusammenarbeit mit den Eltern, zum Bildungsauftrag, zur pädagogischen Konzeption, zur Zusammenarbeit mit der Grundschule, zur Sprachförderung, aber auch zum Personalschlüssel und zur Finanzierung der Einrichtungen. (Franke-Meyer 2019)

Am Oberrhein ist hier auf deutscher Seite das baden-württembergische „Gesetz über die Betreuung und Förderung von Kindern in Kindergärten, anderen Tageseinrichtungen und der Kindertagespflege (Kindertagesbetreuungsgesetz - KiTaG)“ vom 19. März 2009 relevant (Völkerling 2017).

Legt diese Ländervorgabe auch einen relativ klaren Operationsrahmen für die lokalen Träger der frühkindlichen Außerhausbetreuung hinsichtlich der medizinisch-hygienischen Standards, der pädagogischen Richtlinien, des Betreuungsangebotes und der Erziehungspartnerschaft mit den Eltern fest, so kümmert sie sich doch nicht um das letzte Detail der lokalen Planung und Umsetzung der FBBE (Franke-Meyer 2019). Das bedeutet, dass die regionalen

⁶⁴⁷ Vgl. SGB VIII (1990: § 22, Absatz 4): „Für die Erfüllung des Förderungsauftrags nach Absatz 3 sollen geeignete Maßnahmen zur Gewährleistung der Qualität der Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege weiterentwickelt werden. Das Nähere regelt das Landesrecht.“

Unterschiede durch die verbleibende Handlungsfreiheit der einzelnen Kommunen und Träger weiter verschärft werden.

c) Vorgaben auf Ebene der Kommunen

„Die kommunale Jugendhilfeplanung ist dafür zuständig, ein bedarfsgerechtes Angebot⁶⁴⁸ bereitzustellen sowie entsprechende Regelungen zur Finanzierung und zur Höhe der Elternbeiträge zu treffen“ (Franke-Meyer 2019: Dossier vom 11.04.2019), wodurch zumindest eine gewisse Standardisierung zwischen den Trägern von Kindertageseinrichtungen im lokalen Vergleichsumfeld gewährleistet sein sollte. Die Tatsache jedoch, dass die kommunalen öffentlichen Träger erst dann das Betreuungsangebot übernehmen, wenn die Träger der freien Jugendhilfe wie Kirchengemeinden, Religionsgemeinschaften, Wohlfahrtsverbände, Vereine oder Elterninitiativen den Betreuungsbedarf nicht oder nicht vollständig abdecken können (BMJV (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz) 1990: § 4 Zusammenarbeit der öffentlichen Jugendhilfe mit der freien Jugendhilfe), bedeutet, dass auch innerhalb einer Kommune deutliche Divergenzen in der Qualität und Orientierung der FBBE bestehen können (Franke-Meyer 2019: Dossier vom 11.04.2019). Hier werden damit deutlich schwerer als auf französischer Seite regional erwartbare Qualitätskriterien zu formulieren sein. Dies haben auch die wichtigsten Akteure im Bereich der freien Trägerschaft erkannt⁶⁴⁹, als bereits 2014 Caritas, Arbeiterwohlfahrt und die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft vor dem bundesweiten KiTa-Gipfel die landesweite Einführung eines Qualitätsstandards forderten (Deutschlandfunk 2014: Pressemitteilung vom 29.10.2014). So stellte sich etwa der Vorstandsvorsitzende der AWO, Wolfgang Stadler, eindeutig hinter das Vorhaben einer standardisierten Betreuungsqualität, als er 2015 in einer Pressemitteilung betonte: „Wichtig ist es, durch qualitative Standards die Betreuungsschlüssel sowie räumliche Rahmenbedingungen und die Qualifikation der Fachkräfte festzuschreiben. Dafür braucht es ein Bundesqualitätsgesetz“ (Hoffmann 2015: Pressemitteilung vom 31.07.2015).

⁶⁴⁸ Vgl. Sozialgesetzbuch (SGB) – Aches Buch (VIII) (1990: § 80 Jugendhilfeplanung).

⁶⁴⁹ In Deutschland teilt sich der Bereich der nicht-öffentlichen FBBE weitgehend zwischen vier großen Dachverbänden auf. Es sind dies die Caritas mit den katholischen (24,8%) Trägern, die Diakonie mit den anderen evangelischen Trägern (23,7%), der Paritätische Wohlfahrtsverband (13,7%) sowie die AWO (6,7%). Alle zusammen decken 68,9% des gesamten Betreuungsangebotes ab (Franke-Meyer 2019).

d) Übergreifende Qualitätssicherung: das Gute-KiTa-Gesetz

Einen ersten Schritt in Richtung einer länder- und trägerübergreifenden Qualitätssicherung im Bereich der FBBE stellt das 2019 in Kraft getretene „Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung (Gute-KiTa-Gesetz)“ dar. Es wird in Form separater Bund-Länder-Verträge formuliert, die festlegen, wie die Bundesländer ihren Anteil der bis 2022 vom Bund in die Länder investierten 5,5 Milliarden Euro zur Verbesserung der Betreuungsqualität konkret einsetzen wollen (BMFSFJ - Gute-KiTa-Gesetz 2019). Dabei können die Länder ihren Schwerpunkt auf eines der folgenden zehn Handlungsfelder legen⁶⁵⁰:

- HF 1: Bedarfsgerechtes Angebot
- HF 2: Fachkraft-Kind-Schlüssel
- HF 3: Gewinnung und Sicherung qualifizierter Fachkräfte
- HF 4: Stärkung der Leitung
- HF 5: Verbesserung der räumlichen Gestaltung
- HF 6: Förderung der kindlichen Entwicklung, Gesundheit, Ernährung und Bewegung
- HF 7: Förderung der sprachlichen Bildung
- HF 8: Stärkung der Kindertagespflege
- HF 9: Verbesserung der Steuerung des Systems
- HF 10: Bewältigung inhaltlicher Herausforderungen (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 11).

Für das Land Baden-Württemberg, das seinen Vertrag am 16.09.2019 unterzeichnet hat, bedeutet dies, dass es zwischen 2019 und 2022 rund 729 Millionen Euro vom Bund erhalten wird, von denen es entsprechend den regionalen Bedarfen „bis zum Endausbau im Jahr 2024 insgesamt bis zu 80 Millionen Euro jährlich in die Qualität der frühkindlichen Bildung“ (Mosch 2019: Pressemitteilung) investieren kann (Baden-Württemberg.de - Frühkindliche Bildung o.J.).

Das Land Baden-Württemberg hat sich dafür entschieden, aufbauend auf den Pakt für gute Bildung und Betreuung⁶⁵¹ die Bundesmittel ausschließlich für qualitative Maßnahmen zu verwenden. Beispielsweise dafür, um Leitungszeit in Kitas zu gewähren, Qualitätsverbesserungen in der Kindertagespflege umzusetzen sowie Fachkräfte zu gewinnen und auszubilden. (Mosch 2019)

Dieser Vertrag zeigt, wie ernst auch die deutsche Bundesregierung und die Länder ihre Verantwortung im Bereich der FBBE nehmen, es gilt jedoch mit Wolfgang Stadler, dem Vorstandsvorsitzende der AWO, daran zu erinnern, dass auch hiermit das langfristige Ziel

⁶⁵⁰ Vgl. den Umsetzungsvertrag zum KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz – KiQuTG mit dem Land Baden-Württemberg (2019: 13–135).

⁶⁵¹ Vgl. Baden-Württemberg.de - Pakt für gute Bildung und Betreuung (2019).

einer übergreifenden Qualitätssicherung noch nicht erreicht ist. So stellte Stadler noch 2018 mit Blick auf das Gute-KiTa-Gesetz kritisch fest:

Das Gesetz ist ein guter Anfang, doch entscheidende Aspekte bleiben leider außen vor. Aus Sicht der AWO ist beispielsweise das Fehlen von gesetzlich festgelegten Qualitätsstandards enttäuschend. Das wäre ein entscheidender Schritt in Richtung einer tatsächlichen Verbesserung der Strukturqualität in Kindertageseinrichtungen. [...] In den nächsten Jahren muss hier noch nachgebessert werden. (Finder 2018: Pressemitteilung vom 13.12.2018)

Welche Aspekte dennoch bereits auf Seiten der Gesetzgeber und dank der Bund-Länder-Verträge aus dem Jahr 2019 berücksichtigt wurden und dementsprechend das Praxishandeln der Strukturen und Fachkräfte auf deutscher Seite prägen werden, soll nachfolgend anhand der §§ 22 bis 26 SGB VIII (1990) sowie anhand des Umsetzungsvertrages zwischen der Bundesrepublik Deutschland und dem Land Baden-Württemberg (2019) kurz skizziert werden. Auch die Verordnung des Kultusministeriums über die praxisintegrierte Ausbildung und Prüfung an den Fachschulen für Sozialpädagogik - Berufskollegs (BKSPIT-VO) vom 28. Juni 2017 wird in diesem Kontext als Pendant zu den französischen *Arrêtés*⁶⁵² mit Blick auf die Qualifizierung der Fachkräfte zu berücksichtigen sein.

5.2.2.1 Verbindliche Gesetzesvorgaben

a) SGB VIII – Dritter Abschnitt: Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege (1990: §§ 22-26)

Das deutsche Kinder- und Jugendhilfegesetz rückt – wie auch die französische Gesetzgebung (s. Kap. 5.2.1.1, S. 373) – mit Blick auf die Zielsetzung der Tageseinrichtungen von Anfang an die Entwicklung und Förderung der kindlichen Autonomie und Persönlichkeit sowie das sozialpolitische Ziel der Vereinbarkeit von Beruf und Familie in den Mittelpunkt⁶⁵³. Die physisch-physiologische Seite des Wohlergehens der zu betreuenden Kinder kommt demgegenüber jedoch nur implizit zum Ausdruck, wenn es heißt:

(3) Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den

⁶⁵² Gemeint sind hier konkret der *Arrêté du 12 décembre 1990 relatif à la scolarité, au diplôme d'Etat de puéricultrice et au fonctionnement des écoles*, der *Arrêté du 16 janvier 2006 relatif à la formation conduisant au diplôme d'Etat d'auxiliaire de puériculture* sowie der *Arrêté du 16 novembre 2005 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur de jeunes enfants*.

⁶⁵³ SGB VIII (1990: § 22, Absatz 2): „Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege sollen
1. die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern,
2. die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen,
3. den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können.“
Dieses Bemühen auch von deutscher Seite lässt sich u.a. auch an der Broschüre des BMFSFJ (Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2014) ablesen, die sich explizit dem Thema „Erfolgreich für mehr Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Wie familienbewusste Kooperation von Unternehmen und anderen Akteuren vor Ort aussehen kann“ widmet.

Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen. (BMJV (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz) 1990: § 22, Absatz 3)

Damit wird jedoch ebenfalls nicht der Aspekt der Sicherstellung eines medizinisch-hygienisch wünschenswerten Pflegestandards thematisiert, sondern der Fokus auf die Entwicklung als körperlich-geistig-seelischer Bildungsprozess gelegt. Dies überrascht im Kontrast mit den französischen Texten, denn auch die deutschen Betreuungsstrukturen werden alle vier Jahre vom Gesundheitsamt kontrolliert und müssen einen entsprechend strikten Hygieneplan vorlegen und einhalten, bei dem selbst die zu verwendenden Desinfektions- und Reinigungsmittel vorgeschrieben sind⁶⁵⁴. Das Land Baden-Württemberg hat darüber hinaus einen frei im Netz zugänglichen *Musterhygieneplan für Kindertagesstätten* (Raithel 2010) veröffentlicht, in dem man die Fachkräfte u.a. explizit daran erinnert:

Händewaschen sollte grundsätzlich zu Dienstbeginn der Erzieherinnen/Kinderpflegerinnen erfolgen. Zum Händewaschen sind flüssige Waschpräparate aus Spendern und Einmalhandtücher zu verwenden, Gemeinschaftshandtücher sollten nicht benutzt werden.

Jedes Kind sollte je nach Alters- und Entwicklungsstand eine ordnungsgemäße Handwaschtechnik erlernen (Schulungsmaterial z. B. unter: <https://www.hygiene-tipps-fuer-kids/> und www.bzga.de/). Diese gründliche Händereinigung sollte nach dem Spielen, nach jeder Verschmutzung, nach jedem Töpfchen- oder Toilettengang, nach Tierkontakt und vor und nach jedem Essen erfolgen. (Raithel 2010: 10)

Das Selbstverständnis der deutschen frühpädagogischen Fachkräfte definiert sich dennoch anders: „Erzieherin ist mehr als satt und sauber“ (ZEIT online - Erziehermangel: Modellprojekt 2019), wie dies die Familienministerin Franziska Giffey zum Start des Modellprojektes der Bundesregierung zur (partiellen) finanziellen Förderung von 5000 Fachschülern 2019 auf den Punkt brachte.

Dementsprechend widmet das Gesetz einen eigenen Unterpunkt der Förderung in Tageseinrichtungen (BMJV (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz) 1990: § 22a) sowie dem Anspruch auf Förderung in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (BMJV (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz) 1990: § 24). Förderung soll dabei durch die Umsetzung eines eigenen pädagogischen Konzeptes gesichert, durch den „Einsatz von Instrumenten und Verfahren zur Evaluation der Arbeit in den Einrichtungen“ (BMJV (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz) 1990: § 22a) in ihrer Umsetzung kontrolliert werden und der Gesetzgeber dringt „zum Wohl der Kinder und zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses“ (BMJV (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz) 1990: § 22a, Absatz 2, Punkt 1) auf eine enge Kooperation der frühpädagogischen Fachkräfte mit Eltern, anderen kinder- und familienbezogenen

⁶⁵⁴ Schriftliche Information der Erzieherin und Anleiterin Sabrina Blissenbach vom Familienzentrum bzw. der Kindertagesstätte Brunnenkinder e.V. in Köln (22.03.2020).

Institutionen (Stichwort: Familienbildung und -beratung) sowie den Grundschulen (BMJV (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz) 1990: § 22a, Absatz 2, Punkt 1-3). Dennoch kann mit Franke-Meyer (2019) davor gewarnt werden, den in Deutschland traditionell herrschenden Antagonismus zwischen schulvorbereitenden und vor Verschulung warnenden Konzeptionen der FBBE hiermit als eindeutig überwunden zu sehen, denn es gilt:

Zur Ausgestaltung dieses Bildungsauftrags gibt es in Deutschland seit jeher entgegengesetzte Auffassungen. Auf der einen Seite wird die Position vertreten, dass Bildungsprozesse aufeinander aufbauen, weshalb der Bildungsauftrag der Kindertagesstätten anschlussfähig zur nachfolgenden Institution Schule definiert sein sollte. Diese Position vertrat im 19. Jahrhundert die Fröbelbewegung. Sie findet sich dann im 'Strukturplan für das Bildungswesen' wieder, den 1970 der Deutsche Bildungsrat vorgelegt hat. [...] Auf der anderen Seite gibt es Positionen, die vor einer Verschulung frühpädagogischer Einrichtungen warnen und einen eigenständigen Bildungsauftrag des Kindergartens betonen. [...] Sie verstehen die Phase der frühen Kindheit als eigenständige Lern- und Entwicklungszeit, die besonders schutzbedürftig ist. Auch diese Position hat historische Vorläufer, die ebenfalls in der Fröbelbewegung zu finden sind.

Es sei daher vor einer übereilten Interpretation in Richtung einer impliziten Integration der FBBE in das Bildungssystem gewarnt und daran erinnert, dass „auch der im SGB VIII verankerte Bildungsauftrag eher der letztgenannten Auffassung zu[neigt]: Er verweist 'auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes' und lässt keinen Bezug zur Schule erkennen“ (Franke-Meyer 2019). So werden den Einrichtungen als zu berücksichtigende pädagogische Prinzipien die Altersmischung (BMJV (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz) 1990: § 22a, Absatz 2, Punkt 3), die Individualisierung der Förderung⁶⁵⁵, die Inklusion (BMJV (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz) 1990: § 22a, Absatz 2, Punkt 4) sowie die Elternpartizipation⁶⁵⁶ vorgegeben. Der Respekt gegenüber dem sprachlich-kulturellen Erbe der Kinder wird ebenfalls als Grundsatz frühkindlicher Förderung gesetzlich verankert.

Hinsichtlich der Betreuungsgarantie legt § 24 SGB VIII (1990) fest:

(1) Ein Kind, das das erste Lebensjahr noch nicht vollendet hat, ist in einer Einrichtung oder in Kindertagespflege zu fördern, wenn

1. diese Leistung für seine Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit geboten ist oder

2. die Erziehungsberechtigten

a) einer Erwerbstätigkeit nachgehen, eine Erwerbstätigkeit aufnehmen oder Arbeit suchend sind,

b) sich in einer beruflichen Bildungsmaßnahme, in der Schulausbildung oder Hochschulausbildung befinden oder

⁶⁵⁵ SGB VIII (1990: § 22, Absatz 2, Punkt 3): „Das Angebot soll sich pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren“.

⁶⁵⁶ „Die Erziehungsberechtigten sind an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen“ (BMJV (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz) 1990: § 22a, Absatz 2).

c) Leistungen zur Eingliederung in Arbeit im Sinne des Zweiten Buches erhalten.

Lebt das Kind nur mit einem Erziehungsberechtigten zusammen, so tritt diese Person an die Stelle der Erziehungsberechtigten. Der Umfang der täglichen Förderung richtet sich nach dem individuellen Bedarf.

(2) Ein Kind, das das erste Lebensjahr vollendet hat, hat bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres Anspruch auf frühkindliche Förderung in einer Tageseinrichtung oder in Kindertagespflege. Absatz 1 Satz 3 gilt entsprechend.

Damit ist die außerhäusliche FBBE zwischen dem ersten und dritten Lebensjahr garantiert, es wird – wie in Frankreich – der Aspekt der Prävention jedoch bereits ab den ersten Lebensmonaten berücksichtigt (BMJV (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz) 1990: § 24, Absatz 1, Punkt 1) und die sozialen Prioritäten für die Platzvergabe, die auch die *Charte qualité* der Stadt Strasbourg definiert, nämlich *monoparentalité* sowie berufstätige oder arbeitssuchende Eltern, die Leistungen der Arbeitsförderung erhalten, finden sich hier auf oberster Ebene des Bundesgesetzes wieder.

b) Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland [...] und dem Land Baden-Württemberg zur Umsetzung des KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetzes (KiQuTG) (2019)

Der Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland [...] und dem Land Baden-Württemberg zur Umsetzung des KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetzes (KiQuTG) (2019) enthält drei klar getrennte Bereiche: die Beschreibung der Zielsetzung und Stellschrauben der Qualitätsoffensive, die der Bund in Absprache mit den Ländern definiert hat (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 1–53), die Umsetzungsmodalitäten in Form des Kurzkonzeptes zum Monitoring (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 54–56) und schließlich den Länderbericht mit Festlegung der in den kommenden Jahren umzusetzenden Initiativen (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 57–87). In diesem Unterkapitel, das die Sicht des Gesetzgebers beleuchtet, werden primär die allgemeinen Vorgaben der ersten beiden Teilbereiche analysiert, die Selbstverpflichtung des Landes wird hingegen aufgrund des dort gelieferten Lageberichtes zu Betreuungsqualität und Qualitätssicherung ausgewertet (vgl. Kap. 5.2.2.2).

Liest man die Bund-Länder-Verträge zur Umsetzung des Gute-Kita-Gesetzes von 2019 vor der Vergleichsfolie der französischen Gesetzgebung, so fällt auf, dass auch hier eine sozialpolitische (Chancengleichheit) Ausrichtung besteht, die jedoch um eine starke bildungspolitische Komponente (Bildungsqualität) ergänzt wird. So heißt es in der Präambel (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 2):

Der Bund und das Land verfolgen das Ziel, die Qualität der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung und Verbesserung der Teilhabe in der Kindertagesbetreuung

weiterzuentwickeln. Dies soll zugleich dem gesamtstaatlichen Interesse dienen, um bestehende Unterschiede zwischen den Ländern anzugleichen. Hierdurch soll ein Beitrag zur Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse für das Aufwachsen von Kindern im Bundesgebiet und zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf geleistet werden.

Dabei soll nicht nur in die Betreuungsqualität und deren Verbesserung investiert, sondern auch der Erfolg der entsprechenden Maßnahmen für mehr Transparenz und Effizienz im Sinne des PDCA-Zyklus streng überwacht und kontrolliert werden (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 3, §1, Punkt 2; S. 5-6, §§ 5 und 6).

Zu den Handlungsfeldern werden Qualitätskriterien, Kennzahlen und Richtwerte als „Orientierungshilfe für Kriterien zur Analyse der Ausgangslage der Länder“ an die Hand gegeben (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 16, Anlage 2), auch wenn Anpassungen und Ergänzungen in Abstimmung mit den regionalen und sozialräumlichen Gegebenheiten und Bedarfen jederzeit möglich sind. Für Handlungsfeld 1 „Bedarfsgerechtes Angebot“ werden dabei Inklusion, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Wohnortnähe und soziale Heterogenität als Maximen festgelegt (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 18, Anlage 2), zum Fachkraft-Kind-Schlüssel als Handlungsfeld 2 werden unter Rückgriff auf wissenschaftliche Untersuchungen die Schwellenwerte 1:2 für das erste Lebensjahr, 1:3 bis 1:4 für den U3-Bereich sowie für die Altersspanne der Drei- bis Fünfjährigen ein Verhältnis von 1:9 empfohlen. Trotz dieser klaren Vorgaben zur Verbesserung der Strukturqualität in der FBBE warnt das BMFSFJ vor einer blinden Einhaltung dieser Schwellenwerte und erinnert die Verantwortlichen der Länderregierungen an die Situations- und Aufgabendeterminiertheit der konkreten Bedarfsplanung, wenn es weiter explizit heißt:

Die Effekte eines Fachkraft-Kind-Schlüssels stehen in Abhängigkeit zu anderen Rahmenbedingungen der Kindertageseinrichtung, die bei der Personalbemessung berücksichtigt werden sollten. Hierzu gehören Parameter wie z. B. die Größe der Einrichtung, ihre Öffnungszeiten, Sozialraum der Einrichtung, die mittelbare pädagogische Arbeitszeit der Fachkräfte oder die Unterstützungsbedarfe der Kinder. (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 22, Anlage 2)

Handlungsfeld 3, die Gewinnung und Sicherung qualifizierter Fachkräfte betont vor allem die Notwendigkeit der Investition in „Qualifizierung, Weiterqualifizierung und Durchlässigkeit“ der einzelnen Laufbahnen, fordert gleichzeitig jedoch auch die Länder dazu auf, die „Arbeitsprozesse und Arbeitszufriedenheit [zu] optimieren“ (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 25, Anlage 2). Damit legt auch die Bund-Länder-Initiative ein großes Augenmerk auf die Aspekte Prozessqualität und Teamqualität und will diese Aspekte mit den bereitgestellten Geldern gezielt gefördert wissen.

Einen weiteren Beitrag zur Professionalisierung der FBBE leistet Handlungsfeld 4 „Stärkung der Leitung“, das „eine Verständigung über Kernaufgaben von Leitungstätigkeit herbeiführen, Qualifikationsanforderungen für Leitungskräfte einheitlich definieren, kontinuierliche Fort- und

Weiterbildung von Führungskräften sicherstellen [...] [und] ausreichende Zeitkontingente für Leitungsaufgaben sicherstellen“ (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 29) will. Gerade das Thema Leitungszeit und speziell die Erfüllung der pädagogischen Aufgaben der Leitung wurde dabei vom Land Baden-Württemberg als wichtiger Hebel zur Verbesserung der Betreuungsqualität erkannt und entsprechend im eigenen Umsetzungskonzept priorisiert. So wird im Anhang folgende Verpflichtung eingegangen:

Für die Gewährung von Leitungszeit wird in Baden-Württemberg unterschieden zwischen betriebswirtschaftlichen Leitungsaufgaben und pädagogischen Aufgaben. Die Ausübung pädagogischer Aufgaben erfordert die Anwesenheit vor Ort, diese können als Kernaufgaben einer Kitaleitung bezeichnet werden (z. B. Gestaltung und begleitende Reflexion kontinuierlicher Entwicklungs-, Interaktions- und Kommunikationsprozesse in der Einrichtung). In Baden-Württemberg soll über das sogenannte Gute-KiTa-Gesetz ab Januar 2020 ein Zeitsockel finanziert werden, der ausschließlich für die Ausübung dieser Kernaufgaben, die pädagogischen Leitungsaufgaben, bestimmt ist und den Einrichtungsleitungen über die Träger verbindlich zur Verfügung gestellt werden muss (Verankerung im KiTaG und in der KiTaVO). (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 66)

Dazu sollen einheitliche Qualifikationsanforderungen festgeschrieben werden und es ist vorgesehen,

die Weiterqualifizierung der Leitungen der Kindertageseinrichtungen als Standard mit Indikatoren in Baden-Württemberg zu definieren. Vorgesehen sind eine Basisqualifizierung zu den drei Kernbereichen pädagogischer Leitungstätigkeit und wählbare Module zu weiteren Themen (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 66).

Erziehung und Bildung stehen damit im Bereich der FBBE deutlich stärker im Fokus der Gesetzgeber, als dies für Frankreich konstatiert werden konnte, obgleich mit Handlungsfeld 6 „Förderung der kindlichen Entwicklung, Gesundheit, Ernährung und Bewegung“ auch in Deutschland der Gesetzgeber die Sorge um die Gesundheit und Gesundheitsvorsorge in der frühen Kindheit in sein Programm zur Qualitätsverbesserung mit aufgenommen hat.

In Handlungsfeld 7 „Förderung der sprachlichen Bildung“ geht es um all jene Maßnahmen, die eine „alltagsintegrierte sprachliche Bildung stärken“ (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 39). Dabei wird bereits auf Vertragsebene darauf eingegangen, dass in der Förderung zwischen Kindern mit Migrationshintergrund und vorrangig nicht-deutscher Familiensprache, deutschen Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache sowie Kindern mit deutscher Familiensprache zu unterscheiden sein wird (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 40). Damit kümmert sich der Bund-Ländervertrag um Spezifika und Handlungsnotwendigkeiten des pädagogisch-erzieherischen Tuns, die so erst auf Ebene des pädagogischen Konzeptes und damit auf Einrichtungsebene zu erwarten gewesen wären. Diese Konkretheit begegnet einem schließlich noch einmal in Handlungsfeld 10, das sich der „Bewältigung inhaltlicher Herausforderungen“ widmet. So fordert der Vertrag explizit Maßnahmen, die

- eine stärkere **Beteiligung von Kindern** sicherstellen im Sinne des Artikels 12 der UN-Kinderrechtskonvention,
- den **Schutz von Kindern vor Gewalt** durch die Entwicklung, Anwendung und Überprüfung von Schutzkonzepten sicherstellen,
- eine **inklusive Pädagogik** in der Kindertagesbetreuung verankern,
- zur Integration von Kindern mit besonderen Bedarfen beitragen,
- zur Inklusion von Kindern mit Behinderung beitragen,
- die **Zusammenarbeit mit Eltern und Familien** sicherstellen,
- die Potentiale des Sozialraums starker nutzen,
- die Qualitätsentwicklung und -sicherung auf der Grundlage der jeweiligen pädagogischen Konzeption der Kindertageseinrichtung oder der Kindertagespflegeperson gewährleisten,
- **Schutz vor Diskriminierung** verbessern, also insbesondere die Geltung des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit den Kindern und die Kooperation mit den Eltern sicherstellen,
- **geschlechterspezifische Stereotype abbauen** [eig. Fettdruck; É.F.]. (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 48)

Aktuelle frühpädagogische Desiderata wie Partizipation⁶⁵⁷, Inklusion, Schutz vor Diskriminierung und *Undoing gender*⁶⁵⁸ bzw. die Dethematisierung⁶⁵⁹ von Geschlechterunterschieden zur aktiven Veränderung der Interaktionsnormen in der deutschen Gesellschaft werden damit von den politischen Akteuren aufgenommen und ausdrücklich den Einrichtungen als potentielle Verbesserungspunkte nahegelegt. Durch diese Praxisnähe und die enge Verzahnung mit der aktuellen Forschung⁶⁶⁰ zur frühkindlichen Bildungsförderung hebt sich der Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und dem Land Baden-

⁶⁵⁷ Partizipation soll hier nach Dahlberg/Moss/Pence (1999: 55) bedeuten „[...] [to] work[...] with a social constructionist perspective [...] [in order to] give the child the possibility to produce alternative constructions [...]. The child can then place constructions in relation to scientific constructions, and make choices und meanings [...]. This is understood to be a learning process not only for the child but also for the pedagogue, if he or she ist able to encounter the child's ideas, theories and hypotheses with respect, curiosity and wonder“.

⁶⁵⁸ Die Autorin folgt hier Vogt/Nentwich/Tennhoff (2015: 231) in ihrer Interpretation der Begrifflichkeiten und definiert „*doing gender* als Herstellen von Differenz, *undoing gender* als das Herstellen von Gleichheit [Kursivierung i.Orig.]“. Diese Sicht basiert auf dem interaktionellen Ansatz von Francine M. Deutsch (2007: 107), die in ihrer Abwendung von der rein sozialisationstheoretischen Konzeption von Geschlechterstereotypen relativ schnelle gesellschaftliche Veränderungen überhaupt erst denkbar macht:

Rather than internalize a set of behaviors and practices or identities that were rewarded and modeled by parents, teachers, and other authority figures, men and women create gender within social relationships throughout their lives. This formulation assumes that gender is dynamic and that what is considered appropriate gendered behavior changes over time [...]. Whereas socialization theories assume that individuals internalize the gendered norms that were salient when they were growing up, the doing gender model assumes that people respond to changing contemporary norms. To change gender relations does not mean to wait for another generation to be socialized differ ently. Women today who grew up in the 1950s can lead radically different lives than their mothers. Gender construction points to the possibility of revolutionary change within a much shorter time span than implied by socialization approaches.

⁶⁵⁹ „Während *doing gender* die Binarität von Geschlecht in den Mittelpunkt stellt, wird bei *undoing gender* diese nicht beachtet, Geschlecht wird dethematisiert, wird nicht zum Thema gemacht“ (Vogt et al. 2015: 231). Der Begriff der Dethematisierung stammt dabei von Hirschauer (2001).

⁶⁶⁰ Vgl. die entsprechenden Ausführungen im Kurzkonzept zum Monitoring, Unterpunkt „Organisation“, in denen es heißt: „Um die Einhaltung wissenschaftlicher Standards im Rahmen des Monitorings zu gewährleisten, greift das BMFSFJ bei dessen Durchführung auf die Expertise wissenschaftlicher Institutionen zurück. Diese erheben und analysieren empirische Daten und stellen die wissenschaftlichen Befunde dem BMFSFJ zur Verfügung.“ (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 54)

Württemberg zur Umsetzung des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege positiv von anderen rechtlichen Vorgaben im Bereich der FBBE ab und lässt eine stärkere Homogenität in der Interpretation des elementarpädagogischen Bildungsauftrages seitens der deutschen Strukturen erwarten. Die genaue Ausgangslage in Baden-Württemberg und das daraus abgeleitete Handlungs- und Finanzierungskonzept, auf das sich das Bundesland gegenüber dem Bund mit diesem Vertrag verpflichtet hat, sollen jedoch als erste Stufe der Konkretisierung und Einführung in die Themen Betreuungsqualität und Qualitätssicherung in Kap. 5.2.1.2 behandelt werden.

Ob die hier allgemein skizzierten Rahmenbedingungen auch für die in Deutschland untersuchten deutsch-französischen Krippen am Oberrhein gelten und inwiefern diese Vorgaben die Zusammenarbeit in den binationalen Teams begünstigen oder – ganz im Gegenteil – für Spannungen sorgen, wird die empirische Analyse zeigen müssen.

c) Verordnung des Kultusministeriums über die praxisintegrierte Ausbildung und Prüfung an den Fachschulen für Sozialpädagogik - Berufskollegs (BKSPIT-VO) (2017)

Betrachtet man die Ausbildungs- und Qualifikationswege bzw. Berufsprofile, die zu einer Tätigkeit im Bereich der frühkindlichen Kindertagesbetreuung befähigen, so fällt auf, dass der deutsche FBBE-Bereich seitens des Gesetzgebers deutlich weniger pluridisziplinär angelegt ist als in Frankreich. Dennoch können – entgegen der landläufigen Meinung – nicht nur staatlich anerkannte ErzieherInnen in Krippen und Kindertageseinrichtungen arbeiten, sondern auch KinderpflegerInnen, SozialassistentInnen, Heilpädagoginnen und -pädagogen oder Heilerziehungspflegerinnen und -pfleger sowie AbsolventInnen eines Studiums der Kindheitspädagogik (Völkerling 2019). Mit einem Anteil von 67,5% am pädagogischen und leitenden Kita-Personal 2017 stellen Erzieherinnen und Erzieher jedoch noch immer die zahlenmäßig wichtigste Gruppe der frühpädagogischen Fachkräfte dar (Fachkräftebarometer frühe Bildung 2018: März). Für studierte Fachkräfte lässt sich demgegenüber zwar ein erfreulicher Aufwärtstrend beobachten, doch die Bilanz für Januar 2020 ist noch immer ernüchternd:

Insgesamt haben in Deutschland seit der Einführung früh- bzw. kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge im Jahr 2004 rund 18.000 Personen ein solches Studium absolviert. Im Arbeitsfeld der Frühen Bildung verzeichnete die Kinder- und Jugendhilfestatistik im Jahr 2018 rund 7.000 pädagogisch und leitend tätige Früh- bzw. Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. Das entspricht nur 1% der insgesamt rund 621.000 pädagogischen Fachkräfte im Feld. Zusammen mit den ebenfalls in Kindertageseinrichtungen tätigen Sozialpädagoginnen und -pädagogen, den Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler sowie den an

Hochschulen ausgebildeten Heilpädagoginnen und -pädagogen haben einschlägig akademisch ausgebildete Fachkräfte einen Anteil von 6%. (Fachkräftebarometer frühe Bildung 2020: Januar)

So beschäftigten 2018, also zu Beginn der vorliegenden Untersuchung, in Deutschland gerade einmal „36% der Kindertageseinrichtungen [...] mindestens eine einschlägig akademisch qualifizierte Fachkraft im pädagogischen Kernteam“ (Fachkräftebarometer frühe Bildung 2019: November).

Aufgrund dieser zahlenmäßigen Verteilung wird an dieser Stelle auf eine nähere Analyse der Verordnung des Kultusministeriums über die Ausbildung und Prüfung an den Berufsfachschulen für Kinderpflege (Kinderpflegeverordnung - KiPflVO) (2015) verzichtet und lediglich die Verordnung des Kultusministeriums über die praxisintegrierte Ausbildung im Detail ausgewertet. Deutsche ErzieherInnen sind demnach spezialisierte Sozialpädagogen, die eine praxisintegrierte Ausbildung absolviert haben und dazu befähigt sind, „Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsaufgaben zu übernehmen und in allen sozialpädagogischen Bereichen selbständig und eigenverantwortlich als Erzieherin oder Erzieher tätig zu sein“ (Kultusministerium Baden-Württemberg - Sozialpädagogik 2017: §1 Zweck der Ausbildung). Damit stehen auch hier Erziehung und Bildung an erster Stelle.

Als Voraussetzung für die Aufnahme der Ausbildung wird dennoch kein Abitur oder Fachabitur eingefordert (es genügt ein Realschulabschluss (Kultusministerium Baden-Württemberg - Sozialpädagogik 2017: §6, Absatz 1, Punkt 1)), sondern es werden – ähnlich der Situation in Frankreich – bei Vorliegen entsprechend rezenter Praktikumserfahrungen vor allem als berufsrelevant bewertete vorangehende Fachausbildungen als Eingangsvoraussetzung anerkannt. Hierzu zählen u.a. „der erfolgreiche Abschluss des Berufskollegs für Sozialpädagogik“ (Kultusministerium Baden-Württemberg - Sozialpädagogik 2017: §6, Absatz 1, Punkt 2), ein Berufsabschluss als Kinderpflegerin oder Kinderpfleger (Kultusministerium Baden-Württemberg - Sozialpädagogik 2017: §6, Absatz 1, Punkt 3) oder „eine mindestens einjährige abgeschlossene Berufsausbildung im sozialpädagogischen Bereich oder der Abschluss einer entsprechenden Vollzeitschule“ (Kultusministerium Baden-Württemberg - Sozialpädagogik 2017: §6, Absatz 1, Punkt 5) bzw. „eine mindestens einjährige abgeschlossene Berufsausbildung im pflegerischen Bereich oder der Abschluss einer entsprechenden Vollzeitschule, bei der das Wahlfach ‚Pädagogik und Psychologie‘ belegt wurde“ (Kultusministerium Baden-Württemberg - Sozialpädagogik 2017: §6, Absatz 1, Punkt 6). Damit wird auch in Deutschland eine Qualifikation im kinderpflegerischen Bereich als willkommene Grundvoraussetzung für die Arbeit im Bereich der FBBE angesehen, was die Bedeutung des Aspektes der Pflege (*soin*) für diese Altersstufe implizit bestätigt. Daneben wird bei Auszubildenden mit ausländischen Bildungsnachweisen der Nachweis ausreichender

deutscher Sprachkenntnisse eingefordert, was die Sensibilisierung der Gesetzgeber für den Aspekt der Sprachförderung in der als plural gedachten Gesellschaft Deutschlands unterstreicht (Kultusministerium Baden-Württemberg - Sozialpädagogik 2017: §6, Absatz 2).

Die Zulassungsvoraussetzungen für die jährliche Versetzung bzw. für die Abschlussprüfung sehen von Anfang an vor, dass „die Leistung im Handlungsfeld ‚Sozialpädagogisches Handeln‘ nicht schlechter als mit der Note ‚ausreichend‘ bewertet ist“ (Kultusministerium Baden-Württemberg - Sozialpädagogik 2017: §13, Absatz 2, Punkt 2; vgl. §18, Absatz 1) und eine im Abschlussjahr verfasste Facharbeit zu einem der Handlungsfelder „Berufliches Handeln fundieren“, „Bildung und Entwicklung fördern I“, „Bildung und Entwicklung fördern II“ oder „Unterschiedlichkeit und Vielfalt leben“ (Kultusministerium Baden-Württemberg - Sozialpädagogik 2017: §20, Absatz 1) spiegelt erneut die Priorisierung (sozial)pädagogischen Handlungswissens (vgl. auch Abbildung 33).

Anlage (zu § 3)

Studentafel für die Fachschule für Sozialpädagogik (praxisintegriert) (durchschnittliche Zahl der Wochenstunden)

1. Pflichtbereich (Theorie) ¹	1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr
1.1 Fächer			
Religionslehre und Religionspädagogik	2	1	1
Deutsch	1	2	1
Englisch ²	1	2	1
1.2 Handlungsfelder			
Berufliches Handeln fundieren	2,5	2,5	2,5
Erziehung und Betreuung gestalten	2,5	2	3
Bildung und Entwicklung fördern I	2	2,5	2
Bildung und Entwicklung fördern II	4,5	3	3
Unterschiedlichkeit und Vielfalt leben	2	2	2
Zusammenarbeit gestalten und Qualität entwickeln	1	1	2
2. Wahlpflichtbereich	2	2	2
Musik und Rhythmik			
Sport- und Bewegungspädagogik,			
Forschen und Experimentieren			
weitere fachliche Inhalte			
	20,5	20	19,5
3. Pflichtbereich (Praxis)³			
Sozialpädagogisches Handeln (mind. 2 000 Stunden)	650	650	700
4. Wahlbereich			
4.1 Zusatzunterricht zum Erwerb der Fachhochschulreife			
Mathematik	2	2	2
Englisch	1	-	1
4.2 weitere Wahlfächer			

Abbildung 33 Studentafel für die Fachschule für Sozialpädagogik (BKSPIT)

Daneben wird eine entsprechende Allgemeinbildung von der künftigen erzieherischen Fachkraft erwartet. Nähere Angaben zu den zu berücksichtigenden pädagogischen Prinzipien oder zur Verantwortung der frühpädagogischen Fachkraft hinsichtlich Ausarbeitung und Umsetzung des individuellen Bildungskonzeptes der Einrichtung (Stichwort: *projet pédagogique*) sucht man in der deutschen Verordnung vergeblich. Lediglich der Lernschwerpunkt „Zusammenarbeit gestalten und Qualität entwickeln“ lässt vermuten, dass auch die deutschen ErzieherInnen auf Konzeptions- und Teamarbeit vorbereitet werden. Ein vernetztes Zusammenarbeiten mit anderen Akteuren der frühkindlichen Bildung und damit die Fachkraft als politischer Akteur kommt hier jedoch nicht zur Sprache.

5.2.2.2 Betreuungsqualität und Qualitätssicherung: das Handlungs- und Finanzierungskonzept des Landes Baden-Württemberg aus dem Bund-Länder-Vertrag (2019)

Bevor die Qualitätsstandards und Qualitätssicherungsmaßnahmen des Landes Baden-Württemberg näher unter die Lupe genommen werden, soll kurz – wie bereits bei Frankreich (vgl. Kap. 5.2.1.2) – auf die quantitative Betreuungslage als Strukturvariable für die qualitative Umsetzung eingegangen werden. Noch 2019 kritisierte der Eurydice-Report der EU-Kommission (2019: 64), dass im Jahr 2017 in Deutschland mit 33% Betreuungsquote bei 45% Betreuungsbedarf für Kinder ab einem Jahr ein ungedeckter Bedarf von 12% vorgelegen habe. Das Statistische Landesamt Baden-Württemberg (Kitzenmaier 2019: 17) vermeldet demgegenüber für 2018 nur eine Betreuungsquote von 31,7%, da insgesamt 2,1% der Unter-Einjährigen, und immerhin 29,6% der Kinder im Alter von 1 bis 3 betreut wurden. Diese Ergebnisse entsprächen im Vergleich zum Vorjahr einer Steigerung um 4,6% und stellten mit 93.412 betreuten Kindern unter 3 Jahren zum Stichtag 01.03.2018 den bisherigen Höchststand dar (Kitzenmaier 2019: 17). Ist damit das Barcelona-Ziel von 33% Betreuungsquote zwar noch nicht im Bereich der unter 3-Jährigen erreicht, so lässt sich doch anhand der Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik an dieser Stelle festhalten, dass dank „steigender Zahlen der Einrichtungen, der betreuten Kinder, des Personals sowie der finanziellen Ausgaben [...] der Ausbau der Kleinkindbetreuung in Baden-Württemberg verstärkt voranschreitet“ (Kitzenmaier 2019: 17).

Zur landesweiten Qualität der FBBE 2018-2019 in Deutschland registriert der Eurydice-Report der EU-Kommission, dass – im Gegensatz zu Frankreich – verbindliche Erziehungsrichtlinien für den Bereich der unter 3-Jährigen vorliegen (Eurydice 2019 - European Commission 2019: 95, Figure D1b). Die Überprüfung und Sicherung der Struktur- und/oder Prozessqualität in Deutschland obliegt jedoch der Verantwortung des jeweiligen Anbieters (Eurydice 2019 - European Commission 2019: 20). Dennoch erhalten Einrichtungen frühkindlicher Betreuung nur eine Zulassung, wenn sie als angemessen bewertete Maßnahmen und Instrumente zur Qualitätsentwicklung und -sicherung implementiert haben (BMJV (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz) 1990: §45, Absatz 3, Punkt 1). Der hieraus resultierenden Parzellierung des Qualitätsmonitorings wird nun durch die Bund-Länder-Verträge bedingt Einhalt geboten. Das Bewusstsein für diese Problematik spiegelt sich im Vertrag (2019: 69), wenn es dort heißt:

Auf der Grundlage der erfolgten Verständigung auf Kernaufgaben für die pädagogische Leitungstätigkeit und im Hinblick auf eine Vergleichbarkeit im Rahmen der Qualitätssicherung wurde zu den Kernbereichen der Leitungsaufgaben ein Aufgaben- und Maßnahmenkatalog erstellt. Aus diesem Katalog wählt jede Kindertageseinrichtung gemeinsam mit dem Träger den Gegebenheiten vor Ort und nach Entwicklungsstand der Einrichtung entsprechend aus, mit welchen für sie derzeit relevanten Aufgaben(bereichen) sowie den damit verbundenen

Maßnahmen sie im Hinblick auf das Ziel der Qualitätsentwicklung und -sicherung beginnen wird. Im Prozess muss jedoch sichergestellt werden, dass die Qualität in **allen drei** festgelegten Bereichen sukzessive weiterentwickelt wird [Fettdruck i.Orig.]. **Der heterogenen Ausgangslage der Träger und Einrichtungen kann so Rechnung getragen werden** [eig, Fettdruck; É.F.].

Eine flächendeckende Anhebung der Qualität wird damit nur als gemeinsames Ziel, der Weg dorthin jedoch als individuell anzupassen definiert. Bedenkt man, dass es in Baden-Württemberg allein 800 reine Krippen gibt und das FBBE-Angebot von eingruppigen Strukturen bis hin zu Einrichtungen mit 14 Gruppen reicht (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 57), so wird deutlich, wie unterschiedlich die individuellen Vorstellungen und Wege von Qualität und Qualitätsmonitoring ausfallen können.

Das Land Baden-Württemberg schreibt daher genaue Fachkraft-Kind-Schlüssel für die verschiedenen Gruppengrößen und Betreuungsformate vor. Bei Altersmischung mit Kindern unter drei Jahren in Halbtagsgruppen „bezogen auf 4 Stunden durchschnittlicher täglicher Öffnungszeit [...] [ist ein Mindestpersonalschlüssel von] 1,4 Vollzeitfachkräfte[n]“ (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 59) vorgesehen, bei Regelgruppen „bezogen auf 6 Stunden durchschnittlicher täglicher Öffnungszeit mit Unterbrechung am Mittag [...] 2,0 Vollzeitfachkräfte“ (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 59) – wie auch bei einer „Gruppe mit verlängerter Öffnungszeit, bezogen auf 6 Stunden durchschnittlicher täglicher Öffnungszeit ohne Unterbrechung“ – und bei Ganztagsgruppen „bezogen auf 7 Stunden durchschnittlicher täglicher Öffnungszeit: 2,3 Vollzeitfachkräfte“ (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 59) eingestellt werden sollen. Dies erscheint umso wichtiger, stieg doch nicht nur die Anzahl der betreuten Kinder, sondern auch der Betreuungsumfang (Kitzenmaier 2019: 18). Das Statistische Bundesamt Baden-Württemberg berichtet hierzu:

Im Erhebungsjahr 2018 wurden in Kindertageseinrichtungen 39,2 % der Kinder unter 3 Jahren ganztags, das heißt mehr als 7 Stunden durchgehend pro Betreuungstag betreut. Das waren 5,4 Prozentpunkte mehr als noch im Jahr 2013. Der Median[...] der Betreuungszeit pro Woche ist von 32 Stunden im Jahr 2013 auf 33 Stunden im Erhebungsjahr 2018 gestiegen. (Kitzenmaier 2019: 18)

Daneben warnt das Bundesamt davor, von einer einheitlichen Betreuungslage im Bundesland Baden-Württemberg auszugehen oder von der Quantität des Betreuungsangebotes auf dessen Qualität Rückschlüsse zu ziehen. Im Bericht aus dem Jahr 2018 heißt es dementsprechend:

Bei der Tagesbetreuung der unter 3-Jährigen zeigen sich erhebliche Unterschiede zwischen den Stadt- und Landkreisen Baden-Württembergs [...]. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es sich um eine rein quantitative Darstellung handelt, die keine Rückschlüsse auf die Qualität der regionalen Betreuungsstrukturen zulässt.

Starke regionale Schwankungen zeigen sich beispielsweise bei der Betreuungsquote der Kinder unter 3 Jahren. Am höchsten war die Betreuungsquote 2018 in den Stadtkreisen

Heidelberg (44,5 %), Freiburg im Breisgau (42,5 %), Karlsruhe (38,4 %) und Stuttgart (38,1 %). Während im Stadtkreis Heidelberg die Betreuungsquote bereits im Jahr 2013 bei 44,8 % lag, haben die Betreuungsquoten in den Stadtkreisen Freiburg im Breisgau (+ 4,8 Prozentpunkte), Karlsruhe (+ 7,7 Prozentpunkte) und Stuttgart (+ 6,7 Prozentpunkte) seit 2013 deutlich zugenommen.

Im Stadtkreis Pforzheim (20,9 %) und im Landkreis Göppingen (21,6 %) waren die Anteile der in Kindertageseinrichtungen oder Kindertagespflege betreuten Kinder unter 3 Jahren 2018 am niedrigsten. In diesen Kreisen entsprach die Steigerung seit 2013 ungefähr dem Landesdurchschnitt (+ 4,2 Prozentpunkte).

Schränkt man diesen Statusbericht anhand der Überblickskarte S4 (Kitzenmaier 2019: 21) auf die Grenzgemeinden ein, so wird deutlich, dass dort mit 30% oder mehr (dunkles Orange) der Kinder unter 3 Jahren in KiTas oder Kindertagespflege eine verhältnismäßig gute Betreuungslage herrscht (vgl. Abbildung 34). Das Platzangebot sollte hier folglich einer erfolgreichen Umsetzung der Qualitätsoffensive zuträglich sein.



Abbildung 34: Betreuungslage bei den unter 3-Jährigen in den Grenzgemeinden zu Frankreich

Im Bereich der Qualität zeichnet sich das Land Baden-Württemberg durch seine besondere Sorge um die Förderung der sprachlichen Entwicklung aus. So hatte es bereits 2008 das Projekt „Sprachliche Bildung für Kleinkinder“ ins Leben gerufen, aus dessen Teilprojekt unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Gisela Kammermeyer und Frau Prof. Dr. Susanna Roux an der Universität Koblenz-Landau ein eigenes Qualifizierungskonzept zur Sprachbildung und Sprachförderung für pädagogische Fachkräfte entstanden ist (Dahl/Weber 2017: 5). Dieses wurde nach erstmaliger Publikation unter dem Titel *Mit Kindern im Gespräch* (2014) bereits durch Forschergruppen an der Universität Koblenz-Landau und der PH Weingarten weiterentwickelt (Dahl/Weber 2017: 5), evaluiert und wird aktuell (Stand: Februar 2020) in seiner zweiten Auflage (2017) außer in Baden-Württemberg auch bereits in Rheinland-Pfalz

und in Nordrhein-Westfalen eingesetzt. Das hieran angeschlossene Programm „Sprachförderung in allen Tageseinrichtungen für Kinder mit Zusatzbedarf (SPATZ)“ ist ein flächendeckend angebotenes Förderprogramm und „unterstützt über die alltagsintegrierte Sprachbildung hinausgehende Sprachförderung in Gruppen. Pro Gruppe (drei bis sieben Kinder) wird ein Zuschuss von 2.200 Euro gewährt“ (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 60). Die Tatsache, dass sich dieses Programm jedoch erst an Kinder ab 2,7 Jahren richtet, raubt der Initiative für den U3-Bereich seine Bedeutung. Dasselbe gilt für die „Sprachförderung im Rahmen des ‚Moduls Singen-Bewegen-Sprechen‘ (SBS) für Kinder ab drei Jahren“ (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 60). Seit 22. Oktober 2019 liegt in diesem Bereich zwar bereits mit der neuen Gesamtkonzeption „Kompetenzen verlässlich voranbringen“ (Kolibri) ein erweitertes Förderkonzept vor, das das SPATZ-Programm sowie Elemente des Projekts „Schulreifes Kind“ (SRK) (Kultusministerium Baden-Württemberg - Gesamtkonzeption KOLIBRI 2019) integriert, um „neben der Sprachförderung die Förderung zusätzlicher Entwicklungsbereiche wie die mathematischen Vorläuferfähigkeiten, die Motorik sowie die sozial-emotionalen Kompetenzen“ (Kultusministerium Baden-Württemberg - Kolibri 2019 2019: §1) angemessen zu berücksichtigen, die Zielgruppe bilden jedoch auch hier die Ü3-Kinder⁶⁶¹. Was bleibt, ist damit die allgemeine ambitionierte Vorgabe einer alltagsintegrierten Sprachförderung in allen Einrichtungen und für alle Zielgruppen für eine „[v]erlässliche sprachliche und elementare Förderung“ (Baden-Württemberg.de - Pakt für gute Bildung und Betreuung 2019). Hierfür werden „zusätzlich zu den 27,5 Millionen Euro, die bereits für frühe Sprachförderung im Landeshaushalt zur Verfügung stehen“ nach Auskunft des Landes „rund 7,0 Millionen Euro jährlich im Endausbau“ (Baden-Württemberg.de - Pakt für gute Bildung und Betreuung 2019) bereitgestellt.

Das Prinzip der Partizipation als zweiter Pfeiler der Qualitätsoffensive ist als Elternbeteiligung in Deutschland festgeschrieben (Eurydice 2019 - European Commission 2019: 130, Figure E4). Es soll jedoch in Baden-Württemberg über das Landesförderprogramm „Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Kinder- und Familienzentren“ (KiFaZe) zusätzlich gestärkt und verbindlich in allen FBBE-Einrichtungen verankert werden (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 60). Dabei geht es dem Land Baden-Württemberg darum, „Eltern frühzeitig in die Bildungsprozesse ihrer Kinder aktiv einzubeziehen und somit in ihrer Erziehungskompetenz zu stärken sowie die Lebensqualität der Familie im Ganzen zu verbessern“ (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 60). Damit werden sie – neben den professionellen Akteuren im Bereich der FBBE – zwar als wichtige Kooperationspartner zur Verbesserung der Betreuungsqualität anerkannt, eine analoge Einbindung beispielsweise

⁶⁶¹ Auch das integrierte Sprachförderprogramm ISF+ richtet sich erst an Kinder ab 2,7 Jahren (Kultusministerium Baden-Württemberg - Kolibri 2019 2019: § 4.4.3.1).

in Form eines Elternbeirats für den Bereich der frühkindlichen Bildung existiert jedoch nicht (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 80). Zur engen Vernetzung des Landes mit den Trägern der FBBE sei darauf hingewiesen, dass in

Baden-Württemberg [...] seit Anfang 2000 eine Arbeitsgruppe ‚Frühkindliche Bildung‘ mit Vertreterinnen und Vertretern der kommunalen Landesverbände, freien Träger und Trägerverbände, Landesverbände der Kirchen, Diakonie und Caritas, des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes, des Landesjugendamts (KVJS) und des Landesverbandes Kindertagespflege [existiert]⁶⁶². Diese Arbeitsgruppe trifft sich in regelmäßigen Abständen (4 bis 6 Wochen) und bespricht, berät und diskutiert aktuelle und anstehende Inhalte, Themen und Fragestellungen im Bereich der frühkindlichen Bildung. Diese Arbeitsgruppe wurde frühzeitig in den Prozess der Überlegungen zum Gute-KiTa-Gesetz einbezogen [...]. (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 80)

Darüber hinaus fokussiert Baden-Württemberg jedoch als Stellschraube einer Verbesserung der Betreuungsqualität primär die Fachkräfte und Leiter, also konkret Handlungsfeld 3 „Gewinnung und Sicherung qualifizierter Fachkräfte“ und Handlungsfeld 4 „Stärkung der Leitung“ (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 66). Speziell durch Erhöhung der Leitungszeit soll hier die Umsetzung der pädagogischen Kernaufgaben begünstigt und damit die Prozessqualität mittelbar erhöht werden. Die pädagogische Verantwortung der Leitung wird hierzu in drei festgelegte Aufgabenbereiche unterteilt: Konzeptions(weiter)entwicklung, Team(weiter)entwicklung und Interaktions(weiter)entwicklung (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 70–72).

Aufgabenbereich I (Konzeptions(weiter)entwicklung und Umsetzung in der Einrichtung) zielt auf die Anregung, Unterstützung und Förderung der Entwicklungs- und Bildungsprozesse und will die „stetige qualitative Weiterentwicklung der Einrichtung“ erreichen (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 70). Bei den Aufgaben und Maßnahmen, die hierfür als relevant erkannt und den Strukturen an die Hand gegeben werden, fällt auf, dass die verschiedenen Dimensionen von Betreuungsqualität berücksichtigt werden. So deuten die geforderte Entwicklung, Umsetzung und kritische Reflexion der pädagogischen Konzeption „unter Berücksichtigung von Kita-Gesetzen, des Orientierungsplans, des Leitbilds und der UN-Kinderrechtskonvention“ (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 70) ebenso wie die Fragen zu Inklusion, Projektarbeit, Freispiel und dem pädagogischen Angebot darauf hin, dass eine nachhaltige Verbesserung der Prozessqualität angestrebt wird⁶⁶³. Die Forderung nach der Erstellung eines Kinderschutzkonzepts für die Einrichtung nach SGB VIII (§ 8a) zeigt daneben, dass – wie bereits beim Aufgabenprofil der *puéricultrices* und der EJE in Frankreich

⁶⁶² In das „Forum Frühkindliche Bildung“ werden vom Land Baden-Württemberg rund 1,4 Millionen Euro jährlich investiert (Baden-Württemberg.de - Pakt für gute Bildung und Betreuung 2019).

⁶⁶³ Vgl. hierzu den Originalwortlaut des Vertrages (2019: §5 Monitoring, Evaluation, Absatz 2): „Das Land verpflichtet sich, an dem länderspezifischen sowie länderübergreifenden qualifizierten Monitoring gemäß § 6 Absätze 1 und 2 KiQuTG teilzunehmen und die Daten für die prozessorientierte Weiterentwicklung der Qualität der Kindertagesbetreuung zu nutzen“.

– auch die Seite der Prävention und des physisch-psychischen Kinderschutzes zum Bereich der FBBE in Deutschland bzw. Baden-Württemberg gehört.

Die „Sicherstellung der pädagogischen Raumgestaltung“ und „einer pädagogischen Jahresplanung“, die kritische Revision des „Raum-Nutzungskonzepts (Spezial- und Funktionsräume)“ sowie die Einbeziehung des Außengeländes in das pädagogische Handeln (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 70) regen gegebenenfalls zur Überarbeitung der Strukturqualität an. „Beratung und Anleitung der pädagogischen Fachkräfte“ und die Empfehlung eines hausinternen Qualitätszirkels (Stichwort: Selbstevaluation) und der Durchführung von Kinder-, Eltern- und Mitarbeiterbefragungen (Stichwort: Fremdevaluation) (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 70) weisen demgegenüber in die Richtung einer verbesserten Zusammenarbeit im Team (Teamqualität) und einer Verbesserung der *qualité des services* als Output. Die Kontrolle von Leitbild⁶⁶⁴, Wertevermittlung und Streitkultur kann wiederum als Beitrag zur Arbeit an der Orientierungsqualität verstanden werden. Insgesamt zeigen diese Vorgaben ebenso wie die Fragen zum Qualitätsmanagement („Gibt es ein Qualitätshandbuch für die Einrichtung, in welchem der Qualitätsentwicklungsprozess dokumentiert wird? Enthält es Ziele, Meilensteine, Stolpersteine, Gelingensfaktoren?“), dass eine Professionalisierung der pädagogischen Leitungstätigkeit und der Qualitätssteuerung auf allen Ebenen angestrebt wird.

Aufgabenbereich II (Team(weiter)entwicklung innerhalb der Einrichtung) betont die Notwendigkeit, „eine verbindliche Arbeitsgrundlage mit klar definierten Zielen für das Team zu schaffen. Auch das Bereitstellen eines förderlichen Rahmens für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für die Weiterentwicklung ihrer professionellen Kompetenzen“ (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 71) wird in seiner Wichtigkeit erkannt. Als Zielsetzung dieser Vorgaben werden die Förderung der „Eigenaktivität und Verantwortungsübernahme der Erzieherinnen und Erzieher“ (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 71), die „Sicherstellung einer guten Zusammenarbeit im Team“ und die Sicherstellung „regelmäßige[r] Qualifizierungsmaßnahmen für Leitung und Team“ (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 71) definiert. Speziell mit diesem Aufgabenbereich berücksichtigt das Handlungskonzept des Landes Baden-Württemberg nicht nur die großen Dimensionen der Struktur- und Prozessqualität, von denen in der Fachliteratur ohnehin nur der Strukturqualität unmittelbare externe Regulierbarkeit durch den Gesetzgeber zugestanden wird (Becker-Stoll/Wertfein 2013: 848), sondern die Regierung kümmert sich auch und gerade um die von Forschern wie Becker-Stoll/Wertfein (2013: 847–848) ergänzte Dimension der Teamqualität

⁶⁶⁴ Konkret werden hierzu folgende Fragen aufgeworfen, die es zu beantworten gilt: „Ein Leitbild festschreiben: Welche Werte werden den Kindern vermittelt? Werden die Kinder anhand einer bestimmten Glaubensrichtung erzogen?“ (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 70)

als wichtiger Mediatorvariable zwischen Input⁶⁶⁵ und Output⁶⁶⁶-Qualität. Dies ist umso bedeutsamer, als davon ausgegangen wird, dass „die Qualität des Managements und der Organisation einer Kindertageseinrichtung einen eigenständigen Einfluss auf das Prozessgeschehen hat und zusätzlich die Wirkung der strukturellen Bedingungen moderiert“ (Viernickel 2008: 47). Die von Moser/Studer (2013: 876) konstatierte „Wende von Input- zu Output-orientierten Steuerungsmodellen im Bildungswesen“⁶⁶⁷, die auch als „shift from government to governance“, als Abwendung von direkter Zentralsteuerung hin zu Deregulierung und Liberalisierung“ (Moser/Studer 2013: 876) beschrieben werden kann, ist damit bereits bei der Landesregierung Baden-Württemberg angekommen und wird in der Qualitätsinitiative seit 2019 verbindlich umgesetzt. So kümmern sich die Vorgaben in Aufgabenbereich II jenseits der Mitarbeiter(wweiter)qualifizierung⁶⁶⁸ – deren Non-Obligatorietät noch vom Eurydice-Report (Eurydice 2019 - European Commission 2019: 14) angemahnt wird – u.a. um die Einarbeitung neuer MitarbeiterInnen, fordert dazu auf, die Kommunikationsregeln der Teamsitzungen sowie die Informationsweitergabe im Team zu überprüfen bzw. gegebenenfalls zu überarbeiten und ein professionelles Beschwerde- und Konfliktmanagement zu implementieren (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 71).

Handlungsfeld III kümmert sich um die Prozessqualität in Form der Interaktionen mit den Kindern. Ziel ist hier die Erfüllung des in Handlungsfeld I angesprochenen Bedürfnisses der Kinder nach „Bildung, Orientierung, Geborgenheit, Bewegung und Gemeinschaft“ (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 70). Darüber hinaus thematisiert Handlungsfeld III jedoch – ähnlich den französischen Vorgaben für den Fachkräftypus des EJE (vgl. S. 378) – auch die sozialräumliche Einbindung und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 72)⁶⁶⁹. Als Kernpunkte des dritten Handlungsfeldes können damit folgende fünf Aufgaben benannt werden:

⁶⁶⁵ Als Input werden die Struktur- und Orientierungsqualität definiert (Becker-Stoll/Wertfein 2013: 847).

⁶⁶⁶ Als Output wird hier die Prozessqualität angesehen.

⁶⁶⁷ „Während bisher vor allem der Input beziehungsweise die Ressourcen im Vordergrund der politischen Steuerung standen, gewinnen Prozessmerkmale und Bildungsergebnisse zunehmend an Bedeutung [...]“, resümieren Moser/Studer (2013: 876) die aktuellen Trends in der Bildungspolitik und ergänzen: „Insbesondere die systematische Beobachtung von Lernergebnissen im Kontext ihrer Rahmenbedingungen bildet einen wesentlichen Bestandteil der Steuerung des Bildungswesens und gehört heute zu den Routinen der meisten erfolgreichen Bildungssysteme“ (Moser/Studer 2013: 876). In der Abwesenheit einer Überprüfung der kindlichen Fortschritte als Feedback-Quelle zeigt sich jedoch noch immer eine gewisse Zurückhaltung, im FBBE-Bereich die Kategorisierung als Lernort zu schulisch zu interpretieren.

⁶⁶⁸ Konkret fordert das Handlungskonzept von Baden-Württemberg die Planung und Durchführung „[b]edarfsgerechte[r] Fortbildungsplanung/Qualifizierungsmaßnahmen“ (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 71).

⁶⁶⁹ Der genaue Wortlaut heißt: „Interaktions(wweiter)entwicklung

- mit den Kindern,
- mit den Eltern und Familien der Kinder,
- im Sozialraum.

Im Zentrum stehen die Interessen, Bedürfnisse und Sichtweisen der Kinder und ihrer Familien. Für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen der Kindertageseinrichtung und den Eltern ist es wichtig, dass von Anfang an bekannt

1. „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und Bezugspersonen gestalten“,
2. „in Netzwerken kooperieren und Übergänge gestalten“,
3. „Formen der Zusammenarbeit bzw. Kooperation mit Institutionen und anderen Personen entwickeln und pflegen“,
4. „[s]ich im Sozialraum vernetzen“ und
5. „[d]ie Einrichtung nach außen vertreten“ (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 72).

Auf Ebene der Fachkräfte setzt die baden-württembergische Landesregierung dank der finanziellen Unterstützung des Bundes auf Qualifikation⁶⁷⁰, Weiterqualifikation und Evaluation. Für die Ausbildungsoffensive für Fachkräfte bedeutet dies, dass vom Land jährlich rund 31,3 Millionen Euro im Endausbau investiert werden (Baden-Württemberg.de - Pakt für gute Bildung und Betreuung 2019). Für das Ausbildungsjahr 2019/2020 heißt dies konkret:

Über die Fachkräfteoffensive des Bundes (Säule 1 der FKO) werden in Baden-Württemberg bereits 339 Plätze für eine praxisintegrierte Erzieherinnen- und Erzieherausbildung ab dem Schuljahr 2019/2020 finanziert. Bis zum offiziellen Ende des Interessenbekundungsverfahrens am 18. April 2019 haben 494 Träger Interesse an diesem Programmbereich für 1.132 Ausbildungsplätze bekundet. Bei noch laufendem Verfahren liegen Anträge für 446 Plätze vor (und somit 107 über Plafond). Da die Ausschöpfung bundesweit noch nicht erreicht ist, könnte sich in den kommenden Wochen abzeichnen, dass auch mehr als 339 Plätze über den Bund in Baden-Württemberg gefördert werden (vgl.: ARGE Regiestelle Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung, Auskunft vom 7. August 2019). (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 65)

Die implizite Kritik der EU-Kommission an der fehlenden Obligatorität von Weiterbildungen bei den pädagogischen Fachkräften im U3-Bereich (Eurydice 2019 - European Commission 2019: 14) ist nach wie vor nicht hinfällig, das finanzielle und politische Engagement der Landesregierung zur „kontinuierliche[n] Fort- und Weiterbildung von Leitungskräften“ (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 29) schürt jedoch die Erwartung, dass sich dieser Zustand speziell auf Leitungsebene dennoch deutlich verbessern wird. So verspricht der Bund-Länder-Vertrag:

Es ist vorgesehen, die Weiterqualifizierung der Leitungen der Kindertageseinrichtungen als Standard mit Indikatoren in Baden-Württemberg zu definieren. Vorgesehen sind eine Basisqualifizierung zu den drei Kernbereichen pädagogischer Leitungstätigkeit und wählbare Module zu weiteren Themen. (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 66)

Das Qualitätsmonitoring beim frühpädagogischen Fachpersonal zielt demgegenüber primär auf die Verbesserung der pädagogischen Qualität und der Teamqualität ab (OECD 2016: 10

ist, wie der Tag strukturiert wird, welche pädagogischen Ziele verfolgt werden und wie die Kinder in ihrer Entwicklung gefördert und unterstützt werden.“ (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 72)

⁶⁷⁰ Als Gegenmaßnahme gegen den drängenden Erziehermangel werden „[a]b dem neuen Ausbildungsjahr im Sommer 2019 [...] bis 2022 rund 300 Millionen Euro als Impuls für die Länder zur Verfügung“ gestellt [...]. Ziel der Fachkräfteoffensive ist es, mehr junge Leute für den Erzieherberuf zu gewinnen.“ (tagesschau.de o. J.) Zur Begründung dieser Investition in die FBBE erläuterte die Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Franziska Giffey: „Es gibt Interesse an diesem Beruf, aber für zu viele ist er nicht attraktiv genug [...]. Solange wir keine bessere Bezahlung und Anerkennung erreichen, dürfte sich daran auch nichts ändern“ (tagesschau.de o. J.).

und S. 10, Graphique 2)⁶⁷¹. Das regelmäßige Nachhalten der Entwicklung der Kinder dient dabei dem Zweck, die Fortbildungsbedarfe der Fachkräfte zu bestimmen und die Entwicklung des Kindes (noch besser) zu fördern (OECD 2016: 11). Als Instrumente werden vom Land Baden-Württemberg dabei neben der Selbstevaluation auch Kinder-, Eltern- und Mitarbeiterbefragungen nahegelegt (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 70)⁶⁷², was nach Becker-Stoll/Wertfein (2013: 851) dem heutigen wissenschaftlichen Standard in der Beurteilung pädagogischer Qualität entspricht. Der Einsatz anderer 'Mess'instrumente wie „strukturierte[r] Interviews und Fragebögen, [...] [oder] systematische[r] Beobachtungsverfahren, wie Einschätzskalen oder Kriterienkataloge“ (Becker-Stoll/Wertfein 2013: 851) ist dabei jedoch ergänzend möglich, sollte dies seitens der Leitung als angemessen und notwendig erachtet werden.

Für alle Verfahren gilt, dass sie in ausreichendem Umfang den erforderlichen Messgütekriterien genügen müssen: Sie müssen **objektiv** sein, **zuverlässig** messen und die Messung muss zu **gültigen Ergebnissen** führen. Von Objektivität eines Verfahrens kann dann gesprochen werden, wenn seine Durchführung und Auswertung **unabhängig vom jeweiligen Anwender** ist. So sollten z.B. zwei Beobachter, die mit einem Beobachtungsverfahren ein Kind in derselben Situation beobachten, zum gleichen Ergebnis kommen. Ebenso sollten zwei Personen, die mit einem Verfahren die pädagogische Konzeption inhaltlich auswerten, zum gleichen Ergebnis kommen. **Zuverlässigkeit (Reliabilität)** wird einem Verfahren dann zugeschrieben, wenn es möglichst **fehlerarm** misst. Dabei sollten wiederholte Anwendungen desselben Verfahrens zu gleichen Ergebnissen führen (**Retest-Reliabilität**). Von **Gültigkeit (Validität)** kann bei einem Verfahren nur dann gesprochen werden, **wenn es das, was es messen soll, auch tatsächlich abbildet**. Diese Gütekriterien bauen aufeinander auf. So kann ein Messverfahren nur zuverlässig sein, wenn es auch objektiv ist und nur dann valide messen, wenn es sowohl objektiv als auch zuverlässig ist [eig. Fettdruck; É.F.] [...]. (Becker-Stoll/Wertfein 2013: 851)⁶⁷³

Für Deutschland als Ganzes berichtet die OECD als Monitoringinstrument zudem von der Durchführung von Inspektionen mit dem KES-R (OECD 2016: 14, Note de Tableau 2) bzw. seit 2018 mit dem KES-RZ⁶⁷⁴ (pädquis gGmbH o. J.), der mehrfach überarbeiteten und ergänzten deutschen Version der international anerkannten amerikanischen Originalskala *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS) von Thema Harms und Richard Clifford (1980). Ob diese Praxis auch flächendeckend für die baden-württembergischen Krippen

⁶⁷¹ Vgl. hierzu die Definition der *qualité du personnel* bei der OECD (2016: 13, Fußnote 4): „En ce qui concerne la qualité du personnel, ces aspects sont les suivants : les qualifications du personnel, la qualité des processus, l'utilisation des matériels, la gestion du temps, la connaissance des matières, la qualité globale de l'enseignement/de l'accueil, la capacité à travailler en équipe et les aptitudes à la communication, la communication entre le personnel et les parents, la gestion et la direction, les conditions de travail, les possibilités de développement professionnel et les résultats des enfants.“

⁶⁷² Der Bericht der OECD (2016: 12, Tableau 1) registriert für Deutschland noch 2016 im Bereich der KiTas externe Kontrollen (*inspections*), Befragungen (*enquêtes*) und Selbstevaluationen (*auto-évaluation*) als Instrumente zur Qualitätskontrolle. Des Weiteren berichtet die OECD davon, dass in Deutschland neben direkten Evaluationen und Beobachtungsinstrumenten auch Lernweggeschichten, d.h. die Portfolios als Mittel zur Kontrolle des angemessenen Entwicklungsfortschritts der Kinder genutzt werden, um die Output-Qualität zu kontrollieren (OECD 2016: 13).

⁶⁷³ Vgl. Bortz/Schuster (2010).

⁶⁷⁴ „Die Ende 2017 veröffentlichte **KES-RZ** besteht nunmehr aus 51 Qualitätsmerkmalen, 43 Merkmalen der revidierten amerikanischen Originalskala (R) und acht Zusatzmerkmalen (Z), die speziell für den deutschsprachigen Raum entwickelt wurden [Fettdruck i.Orig.]“ (pädquis gGmbH o. J.).

angewandt wird bzw. künftig die Adaptation auf den frühkindlichen Bereich, die 2019 veröffentlichte Krippen-Skala (KRIPS-RZ) eingesetzt wird, kann auch seitens des Referats 32 Grundschulen, Frühkindliche Bildung und Erziehung des Ministeriums für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg nicht beantwortet werden, denn es gilt:

In BW herrscht Trägerhoheit, d.h. der Träger einer Kindertageseinrichtung (sic) ist verantwortlich für die Qualitätsentwicklung, -sicherung und somit das Qualitätsmanagement. Das Land macht daher den Kitas diesbezüglich keine Vorgaben. (Auskunft per Mail seitens der Leiterin des Referats 32, Ilse Petilliot-Becker, vom 28.02.2020)

Insgesamt stellt das Land für die Evaluation des Orientierungsplans 200.000 Euro zur Verfügung,

um zu überprüfen, inwieweit die Ziele und die einzelnen Handlungsfelder umgesetzt werden und inwieweit der Orientierungsplan an die aktuellen Herausforderungen angepasst werden muss. Die Evaluation soll im Jahr 2019 vorbereitet und ab dem Jahr 2020 durch das Forum Frühkindliche Bildung begleitet werden. (Baden-Württemberg.de - Pakt für gute Bildung und Betreuung 2019)

Im Rückblick auf Frankreich kann damit bereits an dieser Stelle festgehalten werden, dass die offiziellen Autoritäten ebenfalls klare Priorisierungen vornehmen, die sich jedoch nur partiell mit jenen der französischen Gesetzgeber decken. So wird der „Förderung der kindlichen Entwicklung, Gesundheit, Ernährung und Bewegung“ (HF 6) als Basisleistung der FBBE keine zusätzliche Aufmerksamkeit geschenkt, obwohl dieser Aspekt zu den zehn Handlungsfeldern gehört, die der Bund in Zusammenarbeit mit den Ländern als potentielle Fokusthemen definiert hat (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 12). Stattdessen fokussiert das Land Baden-Württemberg die Förderung der allgemeinen Entwicklung der Kinder (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 70) – ohne hier weiter ins Detail zu gehen –, es sorgt sich um die „[v]erlässliche sprachliche und elementare Förderung“ (Baden-Württemberg.de - Pakt für gute Bildung und Betreuung 2019)⁶⁷⁵, gelingende frühzeitige Inklusion (Baden-Württemberg.de - Pakt für gute Bildung und Betreuung 2019) und will das frühkindliche Bedürfnis nach „Bildung, Orientierung, Geborgenheit, Bewegung und Gemeinschaft“ erfüllt wissen. Dafür soll an den Dimensionen Prozessqualität, Teamqualität, Strukturqualität und sogar an der Orientierungsqualität gearbeitet werden.

5.2.2.3 Ergänzende Reglements und Richtlinien regionaler und lokaler Akteure: das Programm der Stadt Kehl

Nachdem die spezifischen Vorgaben des Landes Baden-Württemberg vor allem ein ehrgeiziges Zukunftsprojekt darstellen, dessen Umsetzung nicht mehr in die Zeit der Datenaufnahme in den Krippen auf deutscher Seite fällt, soll in diesem Kapitel anhand der

⁶⁷⁵ Vgl. HF 7: „Förderung der sprachlichen Bildung“ (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 12).

„Trägerübergreifende[n] Eckpunkte für die Kindertageseinrichtungen in Kehl“ (2016) überprüft werden, welche Prioritäten in der FBBE einer grenznahen Stadt mit unmittelbarem Kontakt zu Frankreich und einer großen Anzahl an *transnational borderlanders* (Martínez 1994: 5–8) bereits gelebt werden. Ergänzt wird dieser Überblick durch Teilaspekte aus dem „Leitbild der städtischen Kindertageseinrichtungen in Kehl“ (2017)⁶⁷⁶.

Das Konzeptpapier zu den trägerübergreifenden Eckpunkten bemüht sich darum, für die drei großen Träger von Kindertageseinrichtungen in Kehl – die Stadt Kehl, die Evangelische und Katholische Kirche – gemeinsame Qualitätsmerkmale zu definieren und die fachlichen Anforderungen festzulegen, „die zum Teil über die Mindestvoraussetzungen im Sinne von Mindeststandards hinausgehen und hauptsächlich der Elternschaft die erforderliche Qualität der Kindertageseinrichtungen in Kehl zusichern“ sollen (Stadt Kehl 2016: 1). Sie werden „regelmäßig überarbeitet, um aktuelle gesetzliche Vorgaben sowie neue pädagogische Entwicklungen zu berücksichtigen“ (Stadt Kehl 2016: 1) und sollen die Einrichtungsträger dazu anregen, „gemeinsame Qualitätsmerkmale weiter[zuentwickeln und sich für die komplexer werdenden Anforderungen ggf. miteinander qualifizieren“ (Stadt Kehl 2016: 1). Dabei versteht sich das Dokument nicht nur als Absichtserklärung oder grobe Orientierung, sondern entfaltet als Selbstverpflichtung aller Träger eine darüberhinausgehende Verbindlichkeit. Als rechtliche Grundlagen verpflichten sich die entsprechenden Träger zur Einhaltung

- der Vorgaben des Kommunalverbandes für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS) zur Erteilung der Betriebserlaubnis und entsprechender Arbeitshilfen,
- des Orientierungsplans des Landes Baden-Württemberg,
- der UN-Kinderrechtskonvention,
- der UN-Behindertenrechtskonvention,
- des Schutzauftrags gemäß § 8a Sozialgesetzbuch, Achtes Buch (SGB VIII). (Stadt Kehl 2016: 1)

Mit dem Verweis auf die UN-Kinderrechtskonvention liegt eine Parallele zur *Charte qualité* der Nachbarstadt Strasbourg vor, die Anbindung an die deutsche Gesetzgebung (SGB, KVSJ) ergibt sich aus dem verbindlichen Rechtsrahmen einer deutschen Struktur und der Bezug zur UN-Behindertenkonvention spiegelt die Priorisierung des sozialpolitischen Auftrags „Inklusion“ seitens der Landesregierung wider.

⁶⁷⁶ Die volle Auswertung des „Leitbild[es] der städtischen Kindertageseinrichtungen in Kehl“ (2017) erfolgt zusammen mit der „Konzeption städtischer Kindertageseinrichtungen“ (2013). Dabei wird auch berücksichtigt, welche Aspekte dort aus dem „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten“ (2011) übernommen werden. Die entsprechenden Texte sollen den aktuellen Diskurshorizont aufzeigen, vor dem die Akteure der frühen Kindheit ihre konkreten pädagogischen Projekte definieren und legitimieren müssen.

Inhaltlich greift die Selbstverpflichtung explizit die beiden großen Qualitätsdimensionen auf, die auch vom Eurydice-Report jährlich gemessen werden: Strukturqualität und Prozessqualität.

Strukturqualität

Auf Ebene der Strukturqualität werden für Personalausstattung und -qualität die Vorgaben des KiTaG (2009) zitiert, es wird jedoch bereits die vom Bund-Länder-Gesetz (2019) forcierte Weiterbildungsverpflichtung für Personal und Leitung freiwillig vorweggenommen, wenn es heißt:

Die Träger verpflichten sich, die Fachkräfte bedarfsgerecht und kontinuierlich nach den aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen und gesellschaftlichen Anforderungen weiter zu qualifizieren und fortzubilden. Die Leitungsaufgaben beinhalten die gesamte Organisation der Kindertageseinrichtungen auf der Grundlage der jeweiligen einrichtungsspezifischen Konzeption. Die pädagogischen, entwicklungs-psychologischen und methodisch-didaktischen Ansätze sowie die aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse aus Frühkindpädagogik, Sozialer Arbeit, Psychologie, Soziologie und Gesundheitsforschung fließen in den Alltag mit ein. (Stadt Kehl 2016: 2)

Dies entspricht nicht zuletzt aufgrund der Anbindung an den wissenschaftlichen Forschungsstand dem von der OECD und der EU-Kommission angestrebten hohen Professionalisierungsgrad, der Zusatz „Eine Weiterqualifizierung ist auch in Form von kollegialer Beratung, regelmäßigem Erfahrungsaustausch, Arbeitsgemeinschaften und Fachberatung möglich“ (Stadt Kehl 2016: 2)⁶⁷⁷, eröffnet jedoch einen Handlungs- und Ermessensspielraum, der diese Zielsetzung unter Umständen konterkarieren kann.

Unter dem Stichwort Angebotsstrukturen (Stadt Kehl 2016: 3) werden die Betreuungsformate in Abhängigkeit von Alter und Betreuungszeit festgelegt. Daneben gibt es Hinweise zu Inklusion und Integration (Stadt Kehl 2016: 3), zu den pädagogischen Aktivitäten und zum Thema Bewegung/Gesundheit/Ernährung (Stadt Kehl 2016: 4). Bei den Aktivitäten werden die im „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen“ (2011: 28–47, Teil B-Absatz 3) festgelegten Bildungs- und Entwicklungsfelder aufgegriffen, indem eine alters- und entwicklungsadäquate Auseinandersetzung mit den Themen Körper (Absatz 3.1.), Sinne (Absatz 3.2.), Sprache (Absatz 3.3.), Denken (Absatz 3.4.), Gefühl und Mitgefühl (Absatz 3.5.) sowie Sinn, Werte und Religion (Absatz 3.6.) gefordert wird. Hier kann mit der Forderung nach Förderung der Sprachentwicklung eine Parallele zur *Charte qualité* gezogen werden (vgl. S. 391)⁶⁷⁸, die Sorge um das körperliche Wohlbefinden und den Körper erinnert an die dort geforderten *bons*

⁶⁷⁷ Vgl. hierzu den analogen Ansatz der *Charte qualité* (2017: 36): La formation sera optimisée en équipe avec l'organisation de journées pédagogiques in situ pour la cohérence des équipes et en externe pour s'ouvrir à d'autres pratiques. [...] La mise en place de rencontres inter-crèches permet un partage d'expérience.“

⁶⁷⁸ Konkret ist hier Punkt 9 der Selbstverpflichtungen der *Charte qualité* (ebd., S. 17) gemeint.

soins sowie die Besorgnis um das Wohlergehen und die gute Behandlung (*bien-être et bien-traitance*) der Allerkleinsten (vgl. S. 388). Fordert jedoch die *Charte qualité* (2017: 38) „[de] [c]hanter avec lui [scil.: l'enfant], regarder des livres, raconter des histoires parce que les chansons et les livres amènent un imaginaire, développe (sic) les émotions et enrichit (sic) le vocabulaire“, so wird hier die Beschäftigung mit den Emotionen stärker im Sinne der Entwicklung einer gesunden Gefühlswelt thematisiert. Hierzu passt auch der Verweis auf die förderliche Entwicklung des Spiels für die affektive und emotionale Entwicklung⁶⁷⁹. Eine Förderung von Empathie und Mitgefühl als Entfaltung wichtiger psychosozialer Kompetenzen wird angesichts des entwicklungspsychologischen Ansatzes der französischen Sicht auf die Kleinkindbetreuung vermutlich mitgedacht, sie wird jedoch nicht extra zur Sprache gebracht.

Eine deutliche Abweichung zum französischen Qualitätssicherungsdokument ist die Anregung zum Denken, die unter dem Stichwort des *sustained shared thinking*⁶⁸⁰ und des Philosophierens mit Kindern ein wichtiges Konzept der modernen Elementarpädagogik und Lernentwicklung darstellt (Hajszan et al. 2013a: 671–672). Auch die Auseinandersetzung mit Sinn, Werten und Religion findet so kein direktes Pendant in den Vorgaben der Stadt Strasbourg, da dort in erster Linie die gelingende, also nicht in Frage stellende „transmission de règles sociales faites majoritairement de principes et de valeurs portées par une équipe“ (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 44) im Mittelpunkt steht. Dafür sollen in Kehl zwar „[a]lle Kinder [...] ihre individuellen Fähigkeiten einbringen und sich als aktiven Teil der Gesellschaft erleben“ (Stadt Kehl 2016: 7), das Spannungsfeld zwischen Autonomie/Individuation und Hinweinwachsen in die Gesellschaft/Sozialisierung, das die *Charte qualité* ausdrücklich als Entwicklungsfeld definiert (vgl. S. 389 und 390), sucht man dort jedoch vergeblich.

Größere Ähnlichkeiten auf Ebene der Strukturqualität lassen sich demgegenüber bei der zeitlichen und räumlichen Strukturierung der Kindertageseinrichtungen beobachten. So verpflichten sich die Träger Kehler Kindertageseinrichtungen dazu, hinsichtlich des Betreuungsablaufes im Tagesablauf „[k]ontinuierliche und koordinierte Arbeitsabläufe und festgelegte Verantwortlichkeiten“ festzulegen (Stadt Kehl 2016: 4), um Raum für Selbstbildung und Teilhabe der Kinder zu schaffen, Freispiel und Angebote so abzuwechseln, dass eine „gelungene Balance zwischen sichernder Kontinuität und spontaner Flexibilität im Tages- und Wochenablauf“ bei gleichzeitiger Beziehungskontinuität gegeben ist (Stadt Kehl 2016: 4). Die Schlafenszeiten sollen dem „individuelle[n] Schlafbedürfnis“ (Stadt Kehl 2016: 4) gerecht

⁶⁷⁹ „Avec le jeu, l'enfant enrichit ses compétences dans tous les domaines de son développement : moteur, cognitif, langagier, affectif et émotionnel“ (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 27; vgl. 44).

⁶⁸⁰ „‘Sustained shared thinking’ occurs when two or more individuals ‘work together’ in an intellectual way to solve a problem, clarify a concept, evaluate an activity, extend a narrative etc. Both parties must contribute to the thinking and it must develop and extend the understanding“ (Sylva et al. 2004: 6).

werden, und die Räumlichkeiten sollen ebenso wie die Einbeziehung des Außengeländes „Freude an der Bewegung fördern“ (Stadt Kehl 2016: 5), gleichzeitig jedoch auch Rückzugs- und Ruhemöglichkeiten bieten. Wenn es in der *Charte qualité* heißt,

Les professionnels-les portent une attention particulière à chaque enfant dans les réponses aux besoins de vie quotidienne, alimentation, sommeil...(Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 25)

bzw.

L'enfant doit pouvoir dormir ou se lever quand il en a besoin. (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 28)

und man zur funktionalen Gestaltung der Räumlichkeiten lesen kann

La différenciation des espaces, leur configuration et leur aménagement bien distincts, définis et faciles à identifier par l'enfant en toutes circonstances appellent des types d'activité et des modalités d'utilisation spécifiques : repas, sommeil, jeu individuel...(Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 26)

dann kann hier von einer weitgehend vergleichbaren Auffassung von den Bedürfnissen des Kleinkindes und der Verpflichtung der Betreuungsstrukturen ausgegangen werden.

Die interkulturelle Erziehung und Einbindung des durch Pluralität und Diversität gekennzeichneten Sozialraums in den pädagogischen Alltag wird bei den Eckpunkten in Kehl ebenfalls unter Strukturqualität verbucht, was hinsichtlich der Kategorisierung anfechtbar ist. In der Forderung nach „Auseinandersetzung mit Normen und Werten, Sitten und Bräuchen, Sprachen, Musik und Kunst, Kleidung und Essen der verschiedenen Kulturen“ scheint sie jedoch umfassender gemeint zu sein scheint als die Forderung nach respektvoller Anerkennung der Familiensprachen und -kulturen in der *Charte qualité de Strasbourg*⁶⁸¹. Die programmatischen Statements

Kulturelle Vielfalt ist Normalität und Bereicherung zugleich. (Stadt Kehl 2016: 5)

Chaque enfant doit être fier de sa langue, de sa culture et le regard bienveillant porté sur les parents est essentiel pour valoriser ce capital. (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 38)

L'enfant qui arrive avec une autre langue et culture a un patrimoine à préserver et valoriser. (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 45)

hingegen lassen in etwa dieselbe Bemühung um eine positive Integration der verschiedenen Kulturen in das Weltbild der Kinder erkennen, auch wenn der Schwerpunkt auf französischer Seite deutlich individualisierender ist und mit seiner Konzentration auf den Umgang mit den Familien bzw. Eltern kleinräumiger gemeint sein könnte als die gesellschaftspolitische Losung auf deutscher Seite.

⁶⁸¹ Dort heißt es: „Reconnaître, respecter et soutenir la diversité linguistique et culturelle des enfants et des familles est une première étape pour le bien vivre ensemble“ (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 38).

Die Prozessqualität thematisiert primär die Pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion und gibt hiermit Sicherheit für die Erkundung seiner Umwelt, den Aufbau von Kontakten und die Kommunikation mit anderen Menschen, lässt dem Kind aber auch genügend Freiraum für Autonomie (Stadt Kehl 2016: 5).

Zielsetzung der Fachkraft-Kind-Interaktion ist die „gezielte individuelle Förderung in den ersten Jahren“ und speziell die „Vermittlung [...] personale[r], kognitive[r], soziale[r] Kompetenzen und Lernkompetenzen“ als „Grundlage für die Ausbildung von Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit und zugleich Voraussetzung für das rechtzeitige Erkennen und Fördern von Begabungen“ (Stadt Kehl 2016: 5). Die Förderung dieser Kompetenzen thematisiert die *Charte qualité* explizit unter dem Stichwort „Spiel“, wenn sie postuliert:

Avec le jeu, l'enfant enrichit ses compétences dans tous les domaines de son développement: moteur, cognitif, langagier, affectif et émotionnel. (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 27)

und dem Spiel zuschreibt, die „expression des particularités individuelles“ (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 27) zu fördern, „source de la créativité“ (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 27) und „source d'éveil et d'autonomie“ (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 44) zu sein. Nähere Spezifizierungen zum angestrebten „développement des capacités et désirs d'exploration de l'enfant“ (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 15) sucht man jedoch in der *Charte qualité* vergebens. Hier zeigt sich folglich das Programmpapier der Kehler Tageseinrichtungen deutlich schul- und leistungsorientierter als das Dokument der Stadt Strasbourg, was sich jedoch leicht mit dem breiteren Altersspektrum der betreuten Kinder in Kindertageseinrichtungen und Kindergärten (4 Monate/1 Jahr-6 Jahre) gegenüber den *centres d'accueils* in Frankreich (10 Wochen-3 Jahre) erklären lässt.

Diese unterschiedlich starke Fokussierung auf die Allerkleinsten macht sich auch darin bemerkbar, dass im Bereich der Prozessqualität bei den trägerübergreifenden Eckpunkten wichtige Aspekte der Bindungstheorie und der Entwicklungspsychologie des Kleinkindes, die die *Charte qualité* explizit implementiert wissen möchte, nicht zur Sprache kommen. Verweise auf die grundlegenden zu erfüllenden Bedürfnisse des Kleinkindes, die das Dokument aus Strasbourg explizit listet⁶⁸², fehlen dort gänzlich. Sie werden jedoch in der „Konzeption

⁶⁸² Im Einzelnen sind dies:

„→ Des besoins physiques et physiologiques qui, outre les soins de la vie quotidienne, la nourriture, la température ambiante et l'hygiène corporelle, incluent **la présence de l'adulte qui porte et enveloppe l'enfant de ses bras mais aussi du regard et de la voix, qui le porte « dans la tête »**.

→ **Le besoin d'attachement et de relations stables, individualisées et significatives avec des adultes familiers, engagés et disponibles** et qui accueillent avec chaleur et plaisir les manifestations de l'enfant.

städtischer Kindertageseinrichtungen“ als gebührend berücksichtigt, wenn die Verantwortlichen der Stadt Kehl postulieren:

Kinder bauen ab den ersten Lebensmonaten Bindungen zu Mutter und Vater (oder anderen wichtigen Erwachsenen) auf. Diese Bezugspersonen dienen dem Kind als „sichere Basis“, von der aus es die Welt erkundet. Beim Eintritt in den Kindergarten **brauchen die Kinder besonders die Unterstützung und Begleitung durch vertraute Bindungspersonen**. Dies gilt für alle Kinder, **besonders jedoch für Kinder unter drei Jahren**. Deshalb hat die Gestaltung der Eingewöhnungsphase eine große Bedeutung. Eine mangelnde Eingewöhnungsphase kann sich auf die Gesundheit und Entwicklung des Kindes nachteilig auswirken (*Laewen; Andres; Hédervári: 2003*). (Kehl Info 2013: 13, Punkt 7.1.)

So kann hinsichtlich der Prioritätensetzung im Bereich der *sécurisation émotionnelle*/Bindungstheorie zumindest seitens der städtischen Verantwortlichen für den Bereich FBBE/EAJE eine große Übereinstimmung festgestellt werden.

Andere Schwerpunkte der Kehler Selbstverpflichtung, die vor dem Hintergrund der *Charte qualité* ins Auge fallen, sind darüber hinaus jedoch die Aspekte des *Undoing gender*/der Gendergerechtigkeit sowie der Chancengleichheit. So heißt es in den „Eckpunkten“ explizit:

Der gesetzlichen Aufgabe, die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die **Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern**, wird Rechnung getragen [eig. Fettdruck; É.F.].

Um **Chancengerechtigkeit** anzustreben und zu verwirklichen, wird der [Kursivierung i.Orig.; eig. Fettdruck; É.F.] Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen wie folgt umgesetzt:

- Definition von Bildungszielen und deren Umsetzung
- Individuelle Förderung in der Kita, u.a. durch:
 - stärkeres Eingehen auf die **unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und das soziale Umfeld der Kinder**,
 - rechtzeitigen **Ausgleich von Schwierigkeiten** in den zentralen Kompetenzbereichen und beim Erwerb der deutschen Sprache,
 - rechtzeitiges **Finden und Fördern von Begabungen**,
 - Intensivierung der **Zusammenarbeit zwischen Kita und Elternhaus**,
 - Intensive **Förderung der Interessen von Kindern** v.a. an Naturwissenschaften, Technik, Fremdsprachen und musisch-kreativen Bereichen [eig. Fettdruck; É.F.]. (Stadt Kehl 2016: 6)

Die aktive und wertschätzende Förderung des Umgangs mit Sprache und Vielsprachigkeit, die bereits in der *Charte qualité* unter Punkt 9 „Soutenir le développement du langage chez le jeune enfant et valoriser les langues et cultures familiales“ zur Sprache gekommen war, findet ihr Pendant auch in der Selbstverpflichtung der Kehler Kindertageseinrichtungen, denn:

→ Le besoin d'un monde simple et compréhensible et **d'un environnement à la fois suffisamment permanent pour apporter la sécurité et suffisamment divers pour répondre à la curiosité et à la soif naturelle de découvertes** de l'enfant. [eig. Fettdruck, É.F.]“ (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 15)

Die Einrichtungen begreifen Sprache und Mehrsprachigkeit als Möglichkeit und Fähigkeit sich **mit und in mehreren Kulturen zurechtzufinden** [Kursivierung i.Orig.; eig. Fettdruck; É.F.]. Die Muttersprache/Herkunftssprache wird als wichtiges Element in der **emotionalen Bindung zu den Eltern** und der **Identitätsentwicklung** des Kindes wahrgenommen [eig. Fettdruck; É.F.]. (Stadt Kehl 2016: 6)

Weitere Interaktionsarten, die der Prozessqualität zugutekommen sollen, sind die Pädagogische Fachkraft-Eltern-Interaktion (Stadt Kehl 2016: 6) mit den Schwerpunkten Eltern-Mitarbeit und Eltern-Mitbestimmung (Stadt Kehl 2016: 6)⁶⁸³, die Team-Interaktion⁶⁸⁴, die Team-Träger-Interaktion, die Interaktion mit anderen Diensten sowie mit der sozialen und kulturellen Umgebung (Stadt Kehl 2016: 7). Auch hier liegen bei den ersten beiden Punkten entsprechende Parallelen zur *Charte qualité* vor. Die starke Verflechtung mit anderen Institutionen und der kulturellen Umgebung, die die Kehler Kindertageseinrichtungen einfordern, fokussieren jedoch vor allem den bruchfreien Übergang zur Schule und entfalten keine erkennbare Relevanz für den Aspekt der Transmission kultureller Interaktionskompetenzen. Dieser Aspekt wurde damit nur im Rahmen der Prozessqualität unter der Überschrift „Kulturelle Aufgeschlossenheit“⁶⁸⁵ (Stadt Kehl 2016: 5) abgehandelt. Hierzu positioniert sich die *Charte qualité* expliziter, wenn sie die Prinzipien einer gelingenden „transmission de règles sociales faites de principes et de valeurs“ (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 30) im Einzelnen vorstellt und auf *bienveillance*, *fermeté*, Lernen in der Gruppe und Lernen am Modell setzt (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 30).

Der Aspekt Teamqualität wiederum wird von beiden Selbstverpflichtungen sehr ernst genommen, wobei die trägerübergreifenden Eckpunkte vor allem die verschiedenen Kooperationspartner (Teamkollegen, Träger⁶⁸⁶, externe Akteure) fokussieren, während der

⁶⁸³ Vgl. Engagement 7 „Développer la coopération entre professionnels-les et parents“, zu dem es heißt: „Petit à petit, parents et professionnels-les cheminent vers une **co-éducation, une attitude d’écoute et de considération des demandes/propositions des uns et des autres**, au regard de l’intérêt pour l’enfant [eig. Fettdruck; É.F.]“ (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 33).

⁶⁸⁴ Vgl. die entsprechenden Ausführungen zu Engagement 8: „**La formation, le management ainsi que l’organisation interne des établissements** contribuent de façon déterminante **à la performance des équipes** en charge des enfants et **à la qualité de l’accueil** [eig. Fettdruck; É.F.]“ (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 35; vgl. 35–36). Das Kehler Dokument betont seinerseits: „Teamentwicklung in den Kitas zielt darauf ab eine Teamatmosphäre zu schaffen, aus der heraus **Vertrauen, Kooperation und Leistung** erwachsen kann. Die Teammitglieder beherrschen die grundlegenden Regeln der **empathischen Kommunikation** und arbeiten in einem Klima von **gegenseitiger Wertschätzung**. Alle pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden im Rahmen des jeweiligen Qualitätsmanagementsystems **kontinuierlich qualitativ weitergebildet** [eig. Fettdruck; É.F.]“ (Stadt Kehl 2016: 7).

⁶⁸⁵ „Die Kehler Kindertageseinrichtungen verstehen unter dem Begriff der interkulturellen Erziehung das aktive Auseinandersetzen des Einzelnen mit seiner Umwelt und Kultur als gesamten Lebensraum des Menschen. Sie wird als Teil des pädagogischen Alltags verstanden, um die kulturelle, individuelle und soziale Identität der Kinder zu fördern.“ (Stadt Kehl 2016: 5)

⁶⁸⁶ Der Träger wird dabei als besonders wichtiger Akteur in der Sicherstellung der angestrebten Struktur- und Prozessqualität, aber auch der Teamqualität gewürdigt und im Leitbild der städtischen KiTas in Kehl entsprechend in die Pflicht genommen, wenn dort steht (2017: 2):

Der Träger **stellt genügend Personal** zur Verfügung.

Er sorgt für **gute Rahmenbedingungen** und ist im **kontinuierlichen Dialog mit Eltern, Leitungen, Teams, Ortsvorsteher*innen und den Kooperationspartner*innen**.

Der Träger begleitet und **unterstützt** die Arbeit in den städtischen Kindertageseinrichtungen. Er sorgt für eine **gute Arbeitsatmosphäre** [eig. Fettdruck; É.F.].

Charte qualité die Aspekte Absprache, Kohärenz und Kongruenz im Team wichtiger sind⁶⁸⁷. So heißt es im Leitbild der Stadt Kehl (2017: 2):

Die Fachkräfte arbeiten **Hand in Hand**, engagiert und kompetent.

Die Zusammenarbeit ist geprägt von **Wertschätzung, Toleranz, Offenheit**, und einer **förderlichen Streitkultur**.

Alle Fachkräfte **bilden sich fort und integrieren neue Anforderungen und neue wissenschaftliche Erkenntnisse in die Arbeit**.

Die Leitung und die Mitarbeiter*innen sorgen für ein **gutes Teamklima** [eig. Fettdruck; É.F.].

Auf französischer Seite fordert die *Charte qualité* (2017: 8) ihrerseits:

- „un vrai travail d'équipe **pour ne jamais être confronté à la solitude**, au face à face“;
- „[l]a **répartition précise des rôles** entre différents-es professionnels-les clairement identifiés-es (référents, relais, autres membres de l'équipe pluriprofessionnelle) [qui] donne à l'enfant des interlocuteurs-trices et partenaires de relation stable“ (2017: 25).
- „[d]es **réunions régulières de toute l'équipe** (équipe d'encadrement, personnels techniques et accueillants-es) [...] en dehors de la présence des enfants [car] [c]es réunions permettent **d'impliquer et de responsabiliser chaque professionnel**“ (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 35)
- „[d'i]ntégrer les **nouveaux membres** de l'équipe. Au moment de l'accueil d'un nouveau membre de l'équipe dans l'établissement, la charte qualité et le projet pédagogique lui sont communiqués et expliqués afin de **soutenir une culture professionnelle commune**. **Un tutorat** est mis en place **avec une accueillante expérimentée** pour accompagner le / la nouveau-elle professionnel-le pendant une **période d'adaptation à l'emploi**.“ (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 35)
- „un **questionnement régulier** et un **ajustement des attitudes professionnelles** ainsi que la **mise en valeur des compétences**. L'entretien annuel individuel, entre l'agent-e et le / la supérieur-e hiérarchique, permet de **fixer des objectifs réalistes** pour la période à venir et **d'évaluer les besoins en terme de formation individuelle**“ (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 36);
- „[que d]ans **toutes les situations difficiles** où il / elle se trouve, tout-te professionnelle doit pouvoir trouver **un interlocuteur-trice pour analyser la situation et ses effets de risque de maltraitance** afin d'y remédier, **en équipe si nécessaire**, et d'éviter la répétition des faits“ [eig. Fettdruck; É.F.] (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 36).

⁶⁸⁷ So heißt es dort u.a. (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 30):

- „les règles – liées au projet éducatif et pédagogique – sont **définies en équipe**“
- „Ils seront d'autant plus facilement intégrés par l'enfant **si l'ensemble de l'équipe les pratique également**.“
- „Périodiquement **revisitées et interrogées en équipe** dans leur pertinence au regard des besoins et capacités évolutives des enfants concernés, ces règles sont réajustées et entérinées **par l'ensemble des adultes responsables du groupe**. Elles sont ainsi **cohérentes et fiables** et ne reflètent pas, aux yeux des enfants, l'arbitraire de l'adulte qui les énonce [eig. Fettdruck; É.F.]“.

Als Besonderheiten fallen damit auf deutscher Seite zudem die Streitkultur und die Integration wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Arbeit der PraktikerInnen auf, während auf französischer Seite die Aspekte Einarbeitung neuer Kollegen, gemeinsame Teamkultur (vs. gutes Teamklima in Deutschland), Zuweisung fester Verantwortlichkeiten sowie die Identifizierung individueller Weiterentwicklungsbedarfe und -ziele ins Auge fallen. Auch die Erwähnung eines individuellen Ombudsmanns zur Sicherstellung eines guten Konfliktmanagements ist mit ihrem Mediationsansatz nicht komplett identisch mit der deutschen Streitkultur, die auf die Idee flacher Hierarchien und eines aktiven Aushandlungsraums zwischen den Teammitgliedern verweist.

Zur Bestimmung der individuellen Bedürfnisse des Kindes und damit Sicherstellung der pädagogischen Qualität setzen beide Einrichtungen auf Beobachtungen (*observations*⁶⁸⁸). Dennoch unterschieden sich auch hier die Schwerpunkte: Während die *Charte qualité* vor allem die Wichtigkeit genauer Absprachen im Team („qui observe, quand, où et à quel rythme“) (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 36) unterstreicht und Regelmäßigkeit sowie Angemessenheit der Beobachtungsinstrumente einfordert⁶⁸⁹, legt die deutsche Qualitätscharta fest: „Alle Einrichtungen arbeiten diesbezüglich mit schriftlichen Beobachtungsinstrumenten“ (Stadt Kehl 2016: 5). Welche Beobachtungsbögen hierfür verwendet werden sollen, wird dennoch nicht präzisiert. Dafür entscheidet man sich bezüglich der Eingewöhnung verbindlich für das Berliner Modell⁶⁹⁰, während in der *Charte qualité* (2017: 23–24) nur ganz allgemein die Verpflichtung zur Umsetzung einer Eingewöhnungsphase (*période d'adaptation*) unter Beteiligung der Eltern eingegangen wird (vgl. S. 389).

Damit greift die Selbstverpflichtung der Kehler Trägereinrichtungen einerseits Aspekte auf und konkretisiert sie, die in Frankreich bereits in den Gesetzesvorgaben festgelegt sind und daher nicht mehr expliziert werden müssen (e.g. die Vernetzung mit anderen Akteuren sowie dem Sozialraum). Andererseits wird in der Schwerpunktsetzung auf deutscher Seite eine stärker teleologische Ausrichtung auf die Schule hin deutlich, während in der *Charte qualité* ein solcher Bildungsauftrag systemkonform der *école maternelle* überlassen und zugunsten einer Fokussierung auf die beginnende Integration des Individuums in die Gesellschaft hintangestellt wird. Förderung, Chancengleichheit, die Entwicklung von (Lern)Kompetenzen und eine gelingende kognitive sowie emotional-affektive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten der

⁶⁸⁸ „L'observation de l'enfant durant ses activités permet au / à la professionnel-le de connaître son intérêt aux jeux et d'ajuster les propositions“ (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 27).

⁶⁸⁹ „Chaque membre de l'équipe est amené à pratiquer des observations selon un rythme défini en équipe et/ou à la demande. Les observations sont régulières et donnent lieu à des écrits.

Des outils d'évaluation internes adaptés à la réalité du terrain, qui permettent de mesurer les résultats et d'ajuster les actions liées aux objectifs pédagogiques et institutionnels fixés par l'équipe et les services gestionnaires.“ (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 36)

⁶⁹⁰ Für mehr Informationen hierzu vgl. Niesel/Griebel (2013: 287), Laewen/Andres/Hédervári-Heller (2013) und Braukhane/Knobeloch (2011).

kindlichen Umwelt stehen auf diese Weise dem *développement des capacités* und den *désirs d'exploration de l'enfant* sowie den Zielkonzepten *éveil*, *bien-être*, *sécurité* und *bons soins* als Schlagwörter der Selbstverpflichtungen gegenüber. Ob jedoch die aktuellen gesellschaftlichen, politischen und pädagogischen Vorstellungen bei den weitgehend synonym klingenden Begriffspaaren⁶⁹¹ wie etwa *santé* und Gesundheit oder *bien-être* und Wohlergehen stets dieselben sind, oder ob sich hier nicht vielleicht ganz andere Scripts und Frames sowie ein kulturell bedingt divergierendes Bild vom Kind verbirgt, ist damit noch nicht beantwortet. Hier wird die Analyse des öffentlichen Diskurses zur frühkindlichen Pädagogik und zum Bild des Kindes in der Gesellschaft eine erste Annäherung an die deutsch-französische Wirklichkeit bringen, die es schließlich anhand der konkreten Fallanalyse von 4 Krippen zu präzisieren und zu ergänzen gilt.

5.2.3 Erste offizielle Leitlinien: Die Deutsch-Französische Qualitätscharta für bilinguale Kindertageseinrichtungen (Élysée-KiTas 2020)

Die 2013 unterzeichnete „Deutsch-Französische Qualitätscharta für bilinguale Kindertageseinrichtungen (Élysée-KiTas 2020)“ beschreibt erste Zielsetzungen und Leitlinien für deutsch-französische Strukturen, die das Gelingen des gemeinsamen pädagogischen Programms zwischen Frankreich und Deutschland sichern sollen. Die dort geltend gemachten Qualitätsanforderungen und Vorgaben können dabei zwar grundsätzlich allen deutsch-französischen Einrichtungen für frühkindliche Betreuung und Bildung Orientierung bieten, de facto entfalten sie ihre Verbindlichkeit im Bereich der Frühpädagogik jedoch nur auf deutscher Seite, da auf französischer Seite bisher nur *écoles maternelles* zum Netzwerk gehören. Auf deutscher Seite hingegen gehören am Oberrhein immerhin acht Strukturen zum Verbund der Élysée-KiTas 2020, nämlich die 7 awo-Kindergärten in Karlsruhe sowie der Bilinguale deutsch-französische Kindergarten St. Josef in Kehl. Auf französischer Seite ist 2019 mit der *Buissonnière de l'Aar* die erste Einrichtung mit Kindern im U3-Bereich hinzugekommen, die sich ebenfalls um eine Aufnahme in das Netzwerk bemüht.

Wenn daher an dieser Stelle kurz auf die wichtigsten Grundsätze der Qualitätscharta eingegangen werden soll, dann geschieht dies in Vorbereitung auf die abschließende Analyse möglicher Synergie- und Konfliktquellen (vgl. Kap. 5.2.4), da entsprechende Spannungsfelder bereits in der Charta berücksichtigt und mit angemessenen Strategien entschärft werden müssten.

⁶⁹¹ Zu den entsprechend analog anmutenden Konzeptpaaren gehören u.a. die *besoins de vie quotidienne* vs. die individuellen Bedürfnisse, *alimentation* und *santé* vs. Bewegung/Gesundheit/Ernährung, *bien-être* vs. Wohlbefinden, *autonomie* vs. Selbständigkeit, kultureller Aufgeschlossenheit vs. „[la volonté de r]econnaître, respecter et soutenir la diversité linguistique et culturelle“ (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 38).

Als Zielsetzung der deutsch-französischen Einrichtungen beschreibt die Qualitätscharta das Vorhaben,

neben der Landessprache (Deutsch in Deutschland, Französisch in Frankreich) einen **regelmäßigen und altersgerechten Gebrauch** der Partnersprache als Kommunikationssprache **zwischen Erwachsenen und Kindern** einzuführen. Dies kann **in Form regelmäßiger Angebote während der Woche bis hin zu einer mehr oder weniger vollständigen Immersion** geschehen [eig. Fettdruck; É.F.]. (Dt.-frz. Qualitätscharta 2013: 1)

Eine Elysée-KiTa strebt also lediglich die Implementierung der Sprache des Nachbarn im Austausch zwischen Fachkraft und Kindern an, besteht aber nicht notwendigerweise auf der Zielsetzung, dass diese Sprache auch Kommunikationsmittel unter den Kindern sein muss. Daher akzeptiert sie auch von regelmäßigen wöchentlichen Angeboten bis hin zur Vollimmersion unterschiedlich intensive Formen des Sprachbades.

Daneben streben Elysée-Kitas danach,

- durch das Angebot des Erwerbs der Partnersprache frühzeitig **die Fähigkeit der Kinder zum Erlernen von Fremdsprachen** zu fördern;
- durch die frühzeitige Einführung der Sprache des Partners einen Beitrag zur Entwicklung eines **Europas der Mehrsprachigkeit** zu leisten;
- die Bereicherung bereits bestehender Angebote zum **frühkindlichen Erwerb mehrerer Sprachen**, wobei die bereits zweisprachig arbeitenden Einrichtungen oder Institutionen die Möglichkeit haben, sich diesem Netz anzuschließen. Eine besondere Aufmerksamkeit gilt dabei den Standorten, die bereits ein Konzept zur Sprachvermittlung umsetzen, insbesondere wenn dieses Konzept **die Herkunftssprachen der Kinder wertschätzend einbezieht**.
- eine Struktur zu schaffen, die bei allen Kindern schrittweise und unter Berücksichtigung ihres Alters und ihrer Entwicklung, Interesse weckt und Möglichkeiten bietet, **ein hohes Kompetenzniveau in der Partnersprache sowie grundlegende Kenntnisse der sozialen und kulturellen Merkmale des Nachbarlandes** zu erlangen;
- mit dem Erwerb dieser Sprache **einen schrittweisen lebenslangen Kompetenzaufbau in anderen Sprachen** und die Entwicklung von **Interesse an sprachlichen und interkulturellen Erfahrungen und Kenntnissen** anzuregen [eig. Fettdruck; É.F.]. (Dt.-frz. Qualitätscharta 2013: 1)

Dieses Programm bedeutet, dass Elysée-KiTs 2020 sich auch dem Prinzip des *éveil aux langues* verschreiben bzw. das Profil einer plurilingualen Einrichtung anstreben dürfen⁶⁹², wobei die Familiensprachen, die nicht zu den großen National- und Schulsprachen gehören, mit derselben Wertschätzung miteinbezogen werden sollen wie jene. So verweist auch die *Inspection générale de l'Éducation nationale* (igen) in ihrem „Rapport N° 2018-113“ auf die

⁶⁹² Vgl. die unter der Überschrift „Besonderheiten des Systems“ genannte „Erziehung zur Wertschätzung der Diversität“ (Dt.-frz. Qualitätscharta 2013: 2).

fluctuations d'une terminologie qui varie entre « **initiation** », « **éveil** », « **sensibilisation** à la langue allemande », « **immersion** en langue allemande », « **apprentissage** de la langue étrangère » et « **bilinguisme** » [eig. Fettdruck; É.F.]. La diversité des dénominations reflète la variété des mises en oeuvre du dispositif et les diverses modalités d'intégration de la langue allemande dans les écoles visitées ou ayant répondu à l'enquête [eig. Fettdruck; É.F.]. (igen - Inspection générale de l'Éducation nationale 2018: 13)

und erklärt weiterführend: „C'est le cadre horaire qui permet d'expliquer les différences pédagogiques et didactiques entre les situations observées ou relatées“ (igen - Inspection générale de l'Éducation nationale 2018: 13). Dementsprechend wird die verwendbare Terminologie auf Basis der Inputzeit und -art genau definiert (s. Tabelle 7).

Inputzeit	Terminus
1 Std./Woche	<i>éveil aux langues</i>
Paritätisch: je 12 Std./Woche auf Dt. und Frz.	<i>dispositif bilingue</i>
3 Std. bewusstes Sprachlernen auf Dt./ 9 Std. Sprachbad auf Dt.	<i>dispositif en immersion</i>

Tabelle 7: Bezeichnungen für frühkindliche zweisprachige Lernsettings (nach igen - Inspection générale de l'Éducation nationale 2018: 13)

Darüber hinaus wird von vorneherein klargestellt, dass die Formate *éveil aux langues* und *sensibilisation* zunächst nur ein Bewusstsein für das Nebeneinander verschiedener Sprachen im Leben des Kindes schaffen sollen⁶⁹³ und daher in erster Linie in Form einer spielerischen Annäherung an die fremde Sprache umzusetzen sind. Ziel ist damit

le souci de développer dès le plus jeune âge chez les enfants une conscience linguistique **par des chansons, des jeux, des comptines, des éléments culturels** de nature festive, **des activités** artistiques ou manuelles. **Il ne s'agit pas à proprement parler d'un enseignement de la langue** construit selon une progression et soumis à évaluation [eig. Fettdruck; É.F.]. (igen - Inspection générale de l'Éducation nationale 2018: 13)

Im Zentrum stehen damit bei diesen Formaten des frühkindlichen institutionellen Bilinguismus immer das Interesse und die Neugier, die Lust am Kennenlernen anderer Sprach-Kulturräume⁶⁹⁴ mit ihren spezifischen Interaktionsformen und -kodes sowie der Aufbau einer kognitiven Fähigkeit, die den weiteren Lernweg des Kindes positiv beeinflussen wird⁶⁹⁵. Eine doktrinäre Verpflichtung zur Strategie *one person – one language* oder zur Vermittlung doppelt muttersprachlicher Kommunikationskompetenz kann damit ebenso wenig festgestellt werden,

⁶⁹³ „Ce dispositif vise davantage à faire en sorte que les élèves se familiarisent très tôt avec les notions de langue maternelle, langue seconde, langue étrangère“ (igen - Inspection générale de l'Éducation nationale 2018: 13).

⁶⁹⁴ So heißt es zum Programm des *éveil aux langues* trotz seines Zweitnutzens, späteres Sprachlernen zu begünstigen: „[S]a finalité [est] [...] surtout de susciter chez les élèves une curiosité et un intérêt pour une langue“ (igen - Inspection générale de l'Éducation nationale 2018: 13–14).

⁶⁹⁵ „Les enseignements s'inscrivent le plus souvent dans un contexte de jeux, l'allemand étant davantage perçu comme **un support d'apprentissage et de développement cognitif** que comme une discipline à part entière. La « plus-value » de cet éveil précoce est ainsi de **renforcer ou d'élargir les compétences cognitives** des jeunes enfants et de **développer chez eux une compétence langagière globale** qui facilite la construction de compétences [eig. Fettdruck; É.F.]“

wie eine obligatorische Anbindung des Entwicklungs- und Lernweges an das Schulsystem des Nachbarlandes oder eine entsprechende Auslandsschule/internationale Schule im eigenen Land.

Soll eine solche « *initiation à la langue allemande* » – bzw. für das Französische – stattfinden, so ist sie als erster Grundpfeiler eines fortschreitenden Lernprozesses zu denken, der sich an einen curriculären Rahmen und entsprechende Indikatoren – konkret die *savoirs*, *savoir-être* und *savoir-faire* (igen - Inspection générale de l'Éducation nationale 2018: 14) – halten muss. Die Umsetzung ist folglich anhand geeigneter Lehrmaterialien zu planen und die Lernfortschritte sind dann auch in Form eines Evaluationsprotokolls nachzuhalten (igen - Inspection générale de l'Éducation nationale 2018: 14).

Dabei vergisst die Qualitätscharta der Élysée-Kitas 2020 jedoch nie die Wichtigkeit entsprechender Förderfaktoren und Rahmenbedingungen, zu denen sie neben der Kenntnis und Anerkennung⁶⁹⁶ der aktuellen neurolinguistischen Erkenntnisse zum Spracherwerbsprozess des Kleinkindes und speziell des emergent bi- oder plurilingualen Kindes auch und gerade die Einbeziehung der psycholinguistischen und entwicklungspsychologischen Aspekte einfordert, wenn sie postuliert:

Der frühkindliche Erwerb der Erstsprache sowie der gleichzeitige Erwerb von zwei oder mehr Sprachen setzt voraus, dass die erforderlichen Bedingungen auf sprachlicher, **sozialer und emotionaler** Ebene erfüllt sind. (Dt.-frz. Qualitätscharta 2013: 2)

Spracherwerb wird dabei als „ein multidimensionaler Prozess [verstanden], der mit der Geburt des Kindes und den ersten non-verbale Wechselwirkungen mit seiner Bezugsperson beginnt und sich bei komplexeren Formen bis ins Erwachsenenalter fortsetzt“ (Dt.-frz. Qualitätscharta 2013: 4), dies jedoch nur, wenn „neben der Berücksichtigung der neuronalen und kognitiven Fähigkeiten des Kindes eine angemessene Qualität der sozialen und emotionalen Beziehungen in seinem täglichen Umfeld“ (Dt.-frz. Qualitätscharta 2013: 4, Anhang 1) gegeben ist. Dabei schreibt die Dt.-frz. Qualitätscharta der Elysée-KiTas 2020 jedoch kein konkretes pädagogisches Programm vor, sondern respektiert die Diversität der Einflussfaktoren jeder Struktur, solange eine entsprechende Betreuungs- und Bildungsqualität gewährleistet wird. So gilt für alle Elysée-KiTas 2020:

Die Umsetzung der genannten Ziele auf lokaler Ebene kann nach unterschiedlichen Konzepten geschehen, wobei die zur Verfügung stehenden personellen, materiellen und finanziellen Ressourcen sowie die Rahmenbedingungen zur Bildung und Betreuung der Kinder unter sechs Jahren zu berücksichtigen sind. (Dt.-frz. Qualitätscharta 2013: 2)

⁶⁹⁶ Die Qualitätscharta der Elysée-KiTas 2020 (2013: 2) fordert dementsprechend: „[D]urch die konkrete Information aller pädagogischen Mitarbeiter [ist] die wertschätzende Umsetzung aller Ziele und Grundprinzipien des frühkindlichen Erwerbs einer Fremdsprache sicherzustellen“.

Als weitere Umsetzungsvorgaben im Sinne der gewünschten Lernerautonomie wird die Verwendung des situationsorientierten Ansatzes genannt, es wird die Notwendigkeit der Verbindung sprachlicher und kultureller Lerninhalte sowie der Einbindung von Muttersprachlern⁶⁹⁷ unterstrichen und immer wieder daran erinnert, dass die pädagogische Arbeit sich in erster Linie am Alter und Entwicklungsstand des Kindes orientieren muss (Dt.-frz. Qualitätscharta 2013: 2). Dennoch gilt immer:

Die für die betreffende Kindertageseinrichtung auf nationaler oder regionaler Ebene geltenden jeweiligen Vorgaben für die Umsetzung der pädagogischen Programme sind die verpflichtende Voraussetzung für das pädagogische Angebot. (Dt.-frz. Qualitätscharta 2013: 5)

Damit kann man das pädagogische Grundsatzprogramm der Elysée-KiTas 2020 – soweit ein solches angesichts der Länderspezifika überhaupt formuliert werden kann – als multisensorischer lebensbezogener Ansatz nach Huppertz (2010) klassifiziert werden⁶⁹⁸, der sich dank seiner Kind- und Bedürfnisorientierung, vor allem aber auch durch die alltagsintegrierte Sprachförderung und Offenheit gegenüber anderen Ansätzen als erfolgversprechende Strategie für eine harmonische und kongruente Vermittlung emergenter Zweisprachigkeit/Bikulturalität erweist.

Hinsichtlich geeigneter Sprachvermittlungsstrategien plädiert die Charta der Elysée-KiTas letztlich doch dafür, die als Qualitätsstandard verstandene Immersionsmethode „möglichst nach dem Prinzip ‚Eine Person – eine Sprache – eine Situation‘“ umzusetzen und fordert langfristige Kontinuität sowohl im Sprachangebot als auch in der Zusammensetzung des Teams (Dt.-frz. Qualitätscharta 2013: 3).

Damit wurde für die Elysée-KiTas2020 ein Programm entwickelt, das sowohl für die Strukturqualität (Qualifizierung der Fachkräfte, zeitl. Rahmen, Angebotskontinuität) als auch für die Orientierungsqualität (Einstellung der Fachkräfte) und Teamqualität (Stichwort: geringe Mitarbeiterfluktuation) Maximen identifiziert, die mit den Ausbildungs- und Betreuungsvorgaben beider Länder kompatibel sind. Die für die Prozessqualität gewünschte anregende Fachkraft-Kind-Interaktion zur Gewährleistung eines aktiven Sprachbades sollte

⁶⁹⁷ Die Charta fordert entsprechend „die Kontaktaufnahme mit Sprechern der Zielsprache“ (Dt.-frz. Qualitätscharta 2013: 2) und definiert als Sprachniveau der Repräsentanten des jeweils anderen Sprach-Kulturraums: „Die für die Vermittlung der Partnersprache verantwortliche Personen sollten Muttersprachler/innen sein oder in der mündlichen Kommunikation ein Sprachniveau aufweisen, das mindestens dem Niveau C1 des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen entspricht“ (Dt.-frz. Qualitätscharta 2013: 2).

⁶⁹⁸ „Die Verwendung der Sprache des Partners findet im Rahmen von Angeboten statt, die sensorische Wahrnehmungen, insbesondere Hören und Sehen, mit dem Aktivitäts- und Forscherdrang der Kinder in authentischen und altersgerechten Situationen (sprachliches Handeln) eng verknüpfen: gemeinsames Lesen von Bilderbüchern, dialogisches Vorlesen von Erzählungen und Geschichten, Auswendiglernen von Abzählreimen und Liedern, Kommunikation in Situationen des täglichen Lebens usw. Die Methodik zur Vermittlung der Partnersprache verbindet auf mehreren Ebenen sensorische, affektive, körperliche und kognitive Aspekte.“ (Dt.-frz. Qualitätscharta 2013: 5)

angesichts dieser Faktoren gut umsetzbar sein und die den beiden Ländern wichtige frühkindliche Entwicklung störungsfrei garantieren.

5.2.4 Synergie- und Konfliktpotenziale in deutsch-französischen Krippen und Teams

Betrachtet man die Anforderungen, die die „Deutsch-Französische Qualitätscharta für bilinguale Kindertageseinrichtungen (Élysée-KiTas 2020)“ explizit an die Fachkräfte beider Sprach- und Kulturkreise stellt, so ist auffällig, dass hier vor allem die Orientierungsqualität und die volle Identifikation mit dem bilingual-bikulturellen Projekt als zentral erachtet wird. So heißt es dort:

Die erfolgreiche Umsetzung dieses Konzeptes setzt voraus, dass sich alle Mitarbeiter/innen der Kindertageseinrichtung **mit dem pädagogischen Konzept und dem zweisprachigen Profil der Einrichtung identifizieren** [eig. Fettdruck; É.F.].(Dt.-frz. Qualitätscharta 2013: 3)

Bei der Vorbereitung und Umsetzung des pädagogischen Konzeptes ist dafür zu sorgen, dass **alle Personen**, die mit den Kindern arbeiten, die Ziele und Prinzipien des frühkindlichen Erwerbs einer ersten Sprache und weiterer Sprachen kennen, **sich mit ihnen identifizieren** und sie beachten [eig. Fettdruck; É.F.]. (Dt.-frz. Qualitätscharta 2013: 5)

Das bedeutet für die Untersuchung der Transmission sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenz in den Krippen am Oberrhein, dass jenseits der national geprägten Auffassungen und Überzeugungen zur FBBE ein starker Konsens zwischen den Teammitgliedern hinsichtlich der Umsetzung des gemeinsamen Betreuungs- und Bildungsauftrages herrschen sollte. Um diese jenseits der konsensfähigen Leitlinien in der täglichen Praxis zu erreichen, sollen hier vorab die Synergie- und Konfliktpotenziale vorgestellt werden, die sich aus divergierender Gesetzgebung und Ausbildungsordnung dennoch ergeben können.

5.2.4.1 Synergiepotenziale

Als analoge und Synergien schaffende Aspekte der EAJE/FBBE lassen sich folgende Betreuungsstandards identifizieren:

1. Eine der Gesundheit und dem körperlichen Wohlergehen des Kleinkindes zuträgliche räumliche, personelle und prozessuale Umsetzung von Betreuung unter Berücksichtigung der altersbedingten und individuellen Bedürfnisse hinsichtlich der Aspekte Schlaf, Ernährung und Bewegung⁶⁹⁹.
2. Eine emotional und materiell Sicherheit gebende Umgebung, die den Aufbau einer sicheren Bindung zu einem Bezugserzieher/einer Bezugserzieherin als Voraussetzung für die Exploration und Entwicklung des Kindes ermöglicht.

⁶⁹⁹ Die Faktoren Umgebungstemperatur und Körperhygiene werden nur auf französischer Seite genannt.

3. Ein Fachkraft-Kind-Schlüssel, der die individuelle Förderung und Begleitung der Lernprozesse des einzelnen Kindes zulässt.
4. Eine räumliche Umgebung, die der Umsetzung des pädagogischen Konzeptes und der Entfaltung der Fähigkeiten des Kleinkindes zuträglich ist.
5. Ein wertschätzender und fördernder Umgang mit Sprache, Kultur und Diversität – speziell vor dem Hintergrund der Familienkulturen der betreuten Kinder.
6. Ein Team, das kohärent und kongruent dieselben Prinzipien und Regeln lebt.
7. Eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern bzw. maßgeblichen Bezugspersonen.
8. Eine sozialräumliche und institutionelle Vernetzung mit anderen relevanten Akteuren wie Familienhilfen und Schulen.
9. Eine Balance zwischen Anregung und Freiraum zur Förderung der Interessen und Begabungen der Kinder sowie als Voraussetzung für das Selbständig-Werden und Hineinwachsen in die Welt.
10. Eine regelmäßige Überprüfung und Evaluation der Qualität (speziell der Strukturqualität).
11. Eine gezielte Weiterbildung der Fachkräfte.

Obwohl dieser Maßnahmen- und Zielekatalog damit von jeder Fachkraft und jeder Leitungsperson deutscher oder französischer Herkunft akzeptiert und vor dem Hintergrund der eigenen Ausbildung als sinnvoll erachtet werden wird, ergeben sich aus der unterschiedlichen Konkretisierung dieser Oberziele sowie aufgrund der ergänzenden Maxime in den unterschiedlichen Gesetzestexten und Verträge abweichende Erwartungshaltungen und ein anderes berufliches Selbstverständnis, die die konkrete Zusammenarbeit vor Ort dennoch beeinträchtigen können.

5.2.4.2 *Konfliktpotenziale für französische Fachkräfte in deutschen Strukturen*

Französische Krippenmitarbeiter bilden – wie die Analyse der Gesetzesvorgaben ergeben hat (vgl. S. 376) – per definitionem pluridisziplinäre Teams, in denen sich die EJE und *auxiliaires de puériculture* verstärkt um die pädagogische Anregung und Begleitung der frühkindlichen Entwicklung kümmern, während die *puéricultrices* oder *puériculteurs* die Körperhygiene, das Füttern und Wickeln sowie die Versorgung kranker Kinder übernehmen. Je nach Berufsprofil und Ausbildung der französischen Fachkraft, die in der deutsch-französischen Krippe in Deutschland arbeitet, kann es so zu Missverständnissen und Missstimmungen im Team kommen. Während ein deutsches Team unter Umständen sehr gerne die Wickel- und Fütterertätigkeit der französischen *puéricultrice* oder auch *auxiliaire de puériculture* überlassen wird, da sich eine deutsche Krippenfachkraft eher im Tätigkeitsfeld der (Früh)Pädagogik

verorten wird, kann es umgekehrt zu Enttäuschungen und abschätzigen Bewertungen der französischen Fachkraft führen, wenn sie weniger Ideen im Bereich der spielerischen Anleitung des Kleinkindes vorweisen kann. Scheut sich beispielsweise die *puéricultrice* zu Beginn, einen Morgenkreis zu moderieren, da sie hierfür keine Anleitung in ihrer Ausbildung in Frankreich erhalten hat, kann dies schnell dazu führen, dass man die Zurückhaltung als Unwillen oder fehlendes Engagement interpretiert, anstatt beratend und helfend im Team unter die Arme zu greifen. Das Resultat wird eine reduzierte bzw. abnehmende Interaktionshäufigkeit mit den Kindern auf Französisch sein, wodurch das Projekt deutsch-französische KiTa komplett scheitern kann.

Umgekehrt wird eine EJE nicht unbedingt die Körperhygiene zu ihrem Aufgabengebiet zählen – schließlich hat sie eine Ausbildung mit pädagogischer Schwerpunktsetzung gewählt – und tendenziell das Windelwechseln den deutschen KollegInnen überlassen, für die dies ja offensichtlich zu den Aufgaben gehört. Eine solche Haltung wird ebenfalls für Unmut bei den KollegInnen sorgen und dazu führen, dass “die Französin” als Drückeberger wahrgenommen wird. Ein entsprechend spürbares Engagement in der Anleitung und Erziehung der Kinder wird vor diesem Hintergrund ebenfalls nicht mehr positiv wahrgenommen werden, sondern zu dem Gefühl führen, die französischsprachige Kollegin reiße die Gruppe an sich, kümmere sich nur um die schönen Aufgaben oder mische sich übermäßig in das Freispiel der Kinder ein.

Eine weitere Problematik kann aus der unterschiedlichen Sicht auf die Schutzbedürftigkeit des Kleinkindes erwachsen. Starke Kontrollen zu den Themen Hygiene, HACCP⁷⁰⁰ und Sicherheit im französischen System sowie die jährlichen Schulungen, die regelmäßigen Inspektionen durch den zuständigen Amtsarzt etc. sensibilisieren und konditionieren die französischen Fachkräfte auf eine penible Einhaltung von Temperatur- und Reinigungsvorgaben und sorgen beispielsweise dafür, dass die Supervision der Kinder beinhaltet, das Kind von potentiell verletzungsbedingenden Situationen fernzuhalten bzw. entsprechende Spielgeräte/Alltagsgegenstände sofort aus dem Zugriffsradius des Kleinkindes zu entfernen. Die deutschen Statuten sind diesbezüglich wenig explizit, was zu dem Rückschluss führen kann, dass ein gewisses Alltagsrisiko, wie es in jedem familiären Haushalt besteht, als zur Umwelt gehörend vor dem Hintergrund des lebensbezogenen Ansatzes (Huppertz 2015) akzeptiert wird. Dadurch kann eine französische Fachkraft schnell den Eindruck gewinnen, die deutschen KollegInnen seien nachlässig und passten gar nicht ordentlich auf die Kinder auf, die deutschen ErzieherInnen können dazu tendieren, die französische Fachkraft als überbehütend, penibel, “obsessiv” mit der Hygiene beschäftigt wahrzunehmen und in ihren

⁷⁰⁰ HACCP ist die Abkürzung für den englischen Terminus *hazard analysis and critical control points*, der im Umgang mit Lebensmitteln beschreibt, welche Hygiene-, Lagerungs- und Lieferkettenanforderungen erfüllt werden müssen.

Eingriffen ein schädliches Hemmnis für die Entdeckerfreude und freie Entwicklung des Kindes zu sehen.

Ein drittes Konfliktfeld eröffnet sich hinsichtlich der Thematik der *sociabilité*. In den offiziellen Dokumenten auf französischer Seite wird die institutionelle Betreuung als sekundäre Sozialisierung beschrieben und damit als erster Schritt hin zum *citoyen* wahrgenommen, was bedeutet, dass bereits das Kleinkind mit Nachdruck und Konsequenz (*fermeté*) dazu gebracht werden soll, sich an die Regeln der Gesellschaft zu halten. Dieses ist nämlich „une personne **en devenir, dépendante** de son environnement humain et matériel tant pour sa survie physique que pour sa construction psychique en tant que personne, précisément [eig. Fettdruck; É.F.]“ (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 14). Die EAJE hat dementsprechend die Aufgabe, die „transmission de règles sociales“ (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 44) zu leisten und das Kind angemessen anzuleiten und zu lenken. Auf deutscher Seite wird demgegenüber vornehmlich das kindliche Bedürfnis nach Gemeinschaft thematisiert sowie das Recht betont, in dieser Gemeinschaft mitzubestimmen⁷⁰¹. Hier geht es folglich primär um den Erwerb sozialer Kompetenzen (Stadt Kehl 2016: 5), was zwar die Einhaltung von Regeln impliziert, diesen sowie den Verpflichtungen gegenüber den anderen Mitgliedern der Gemeinschaft jedoch weniger Gewicht einräumt und mehr Raum für Rechte lässt⁷⁰². Auch der Kontrast zwischen *société* als primär politischem Konzept und der *Gemeinschaft* als „Zusammensein, -leben in gegenseitiger Verbundenheit“ (DUDEN online: s.v. Gemeinschaft) deutet hier auf einen etwas anderen Blickwinkel hin. Zudem werden in den deutschen Texten hinsichtlich des Alters bei der Heranführung an das Agieren in Gemeinschaft keine Einschränkungen gemacht, während die *Charte qualité* deutlich zwischen der stark egozentrischen Phase des Krippenkindes (0-3 Jahre) und der daran anschließenden Phase expandierender Kontaktaufnahme und Eingliederung in Peergroups unterscheidet:

Le jeu de l'enfant évolue : surtout individuel aux tout premiers âges, il s'associe très progressivement à celui des autres. L'autonomie réelle dans le jeu est la condition d'une ouverture et de relations authentiques à l'autre. Le jeu élaboré et **les activités partagées à plusieurs ne seront prioritaires pour l'enfant qu'après l'âge de trois ans** [eig. Fettdruck; É.F.] (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 27)

Damit wird eine französische Fachkraft der frühen Kindheit voraussichtlich schon mit den Ein- und Zweijährigen daran arbeiten, Regeln des höflichen Miteinanders, des Wartens und Rücksichtnehmens zu trainieren und in entsprechenden Situationen die Unterordnung des Individualwillens unter ein gemeinsames Gruppenziel einfordern, daneben jedoch keine Anstrengungen zur Anregung kooperativer Spielsituationen unternehmen. Ein

⁷⁰¹ „Kinder haben Rechte. Sie lernen diese individuell wahrzunehmen und **bestimmen in der Gemeinschaft mit** [eig. Fettdruck; É.F.]“ (Stadt Kehl 2017: 1).

⁷⁰² „**Gemeinsam mit den Kindern aufgestellte Regeln** geben der Nutzung und dem freien Zugang zu allen Räumen einen verbindlichen Rahmen [eig. Fettdruck; É.F.]“ (Stadt Kehl 2016: 5).

entsprechendes Agieren der französischen Fachkraft kann seitens der deutschen Fachkräfte jedoch unter Umständen auf Unverständnis stoßen, ruft man sich in Erinnerung, dass in den deutschen Programmen das Kind als Lenker seiner eigenen Selbstbildung und Interaktionen mit der sozialen Umwelt über den Anforderungen steht, die die Außenwelt an es herantragen könnte. So heißt es u.a.:

[Das Kind] bringt Lebensfreude und entdeckende Neugierde mit. **Es findet seinen Weg, lernt aus eigener Erfahrung und entwickelt sich in seinem eigenen Tempo** am besten [eig. Fettdruck; É.F.]. (Stadt Kehl 2017: 1)

Dem Kind werden Lebensbedingungen gewährt, **die seinem inneren Entwicklungsbedürfnis** entsprechen [eig. Fettdruck; É.F.]. (Stadt Kehl 2016: 5)

Alle Kinder können **ihre individuellen Fähigkeiten einbringen** und **sich als aktiven Teil** der Gesellschaft **erleben** [eig. Fettdruck; É.F.]. (Stadt Kehl 2016: 7)

Deutsche Fachkräfte werden damit tendenziell immer eher dazu bereit sein, Sonderwege und Verweigerungshaltungen einzelner Kinder als Ausdruck ihrer individuellen Persönlichkeit und Willensbildung zu interpretieren und auf eine Eingliederung in das Gruppengeschehen verzichten. Der Vorwurf eines die Entwicklung negativ beeinflussenden *laisser-faire* sowie das Gefühl, mit dem (undankbaren) Erziehungsauftrag von den deutschen KollegInnen alleine gelassen zu werden, kann damit bei der französischen Fachkraft ebenso schnell entstehen wie die Empörung bei den deutschen ErzieherInnen, wenn diese trotz heftiger Proteste des Kleinkindes eine für die gesamte Gruppe getroffene Entscheidung durchzusetzen versucht. Die Maxime „de doser l'aide qui leur [scil.: aux enfants] est apportée [...] sans anticipation excessive ni sollicitation prématurée de capacités non acquises [...] sans maintenir l'enfant dans une situation qui n'a plus lieu d'être“ (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 26) lässt hier zwar supponieren, dass auch die französische Fachkraft mit Augenmaß und Sensibilität zwischen Durchsetzungskraft und Verständnis abwägen wird, die jeweils getroffene Entscheidung könnte jedoch dennoch nicht in jeder Situation auch dieselbe sein, die die deutsche Fachkraft getroffen hätte.

Es bleibt also abzuwarten, ob sich ein System (Frankreich), in dem die kindheitspsychologisch dominierte Aufgabe des *accueil* (in etwa: umsorgende Betreuung) gegenüber der *éducation* (also: Erziehung) in den ersten zwei bis drei Lebensjahren vorangestellt – nicht jedoch vernachlässigt⁷⁰³ – wird (Garnier 2017; vgl. Lesur 2008: 154–156), und einem System, in dem die Betreuung des Kleinkindes primär von der Seite der (Selbst)Bildung, also pädagogisch gedacht wird (Deutschland) (Fölling-Albers 2013: 38), gut miteinander kombinieren lassen

⁷⁰³ Die Auswertung der *Mémoires* angehender EJE von Lesur (2008: 156) konnte dementsprechend eine Priorisierung der Konzepte "Bedürfnisse" (*besoin*) mit 15,77 % und "Beziehungsarbeit" (*relation*) mit 13,36 % nachweisen, doch auch die französischen ErzieherInnen sehen ihre Aufgabe deutlich stärker in der Anbahnung und professionellen Begleitung der Verstandesentwicklung (*cognition*) mit 12,69% als in der Bindungsarbeit und Bewältigung der ersten Trennung (*séparation*) mit 9,62 %.

oder in der Praxis doch einen erhöhten Aushandlungsbedarf generieren. Die Statuten beider Länder lassen mit dem Berufsbild der *éducateurs de jeunes enfants* auf französischer Seite bzw. den aus der Bindungstheorie gespeisten Eingewöhnungsmodellen auf deutscher Seite in beiden Fällen eine umfassende Sicht auf das Kleinkind erkennen, die dem Projekt der deutsch-französischen Krippe grundsätzlich zuträglich zu sein scheint. Der sprichwörtliche Teufel wird damit im Detail zu suchen sein.

5.2.4.3 *Konfliktpotenziale für deutsche Fachkräfte in französischen Strukturen*

In Deutschland gehören die Handlungsfelder „Unterschiedlichkeit und Vielfalt leben“ (Kultusministerium Baden-Württemberg - Sozialpädagogik 2017: 22, Anlage zu §3) als Pflichtfach sowie „Forschen und experimentieren“ (Kultusministerium Baden-Württemberg - Sozialpädagogik 2017: 22, Anlage zu §3) als Wahlpflichtfach zur Ausbildung der staatlich anerkannten Erziehungsfachkraft und auch der „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen“ (2011: 28–47, Teil B-Absatz 3) greift mit den Bildungs- und Entwicklungsfeldern „Denken“ (Absatz 3.4.) und „Sinn, Werte und Religion“ (Absatz 3.6.) dieselben Themen als wichtige Aufgaben des frühpädagogischen Handelns auf.

Längere dialogische Interaktionen zwischen der frühpädagogischen Fachkraft und dem Kind, bei denen die Fachkraft die Aktivitäten, Äusserungen und Interessen des Kindes wahrnimmt und ihm eigene Gesprächsbeiträge ermöglicht, sind ein bestimmendes Qualitätsmerkmal frühkindlicher Bildung. (Vogt et al. 2015a: 95),

weiß man heute im Bereich des ECER. Eine Erzieherin aus Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz oder Nordrhein-Westfalen, wo das Weiterbildungsprogramm für pädagogische Fachkräfte *Mit Kindern im Gespräch* (2017) implementiert ist, wird sich daher unter Umständen in besonderem Maße im Sinne einer gelingenden Sprach- und Kulturtransmission darum bemühen, mit den Kindern viel und häufig zu sprechen. Ein solches Engagement wird dabei immer eine 1:1-Relation zwischen Fachkraft und Kind oder den Austausch in Kleingruppen bevorzugen, wodurch die *vigilance*⁷⁰⁴ als die der gesamten Gruppe geltende Aufmerksamkeit beeinträchtigt sein wird. Müssen dementsprechend regelmäßig die französischen KollegInnen diese Supervisionsaufgabe übernehmen und kommen darüber selbst nicht oder kaum zu pädagogischen Interventionen, kann die gut gemeinte und wirksame Fachkraft-Kind-Interaktion bei den Teammitgliedern dennoch schlecht ankommen.

Dasselbe gilt für die Auseinandersetzung mit Sinn, Werten und Religion.

⁷⁰⁴ „La vigilance peut être comparée à un radar dont le but principal est la surveillance générale et la réaction instinctive aux situations « particulières » (séparer deux enfants qui se disputent, moucher un enfant, consoler un autre qui pleure...)“ (CAF de l’Aveyron 2014: 11).

Interkulturelle Arbeit eröffnet Kindern unterschiedlicher kultureller Herkunft die Chance, Bildungszugänge zu ihrer eigenen Kultur und zu anderen Kulturen zu finden und die Vielfalt der Kulturen als Bereicherung zu erfahren. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2011: 14, Kapitel 1.6)

Die pädagogische Fachkraft in Deutschland soll daher wissen, wie „Kinder dabei unterstützt [werden], mit unterschiedlichen Werthaltungen und Regeln in Elternhaus und Kindergarten umzugehen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2011: 46, D6), und es wird von ihr erwartet, Verständnis für verschiedene ethnotheoretische Überzeugungen zu haben (Borke et al. 2011: 10, 14). Der *Arrêté du 16 novembre 2005 relatif au diplôme d'État d'éducateur de jeunes enfants* kennt dagegen nur die Konzepte der *acculturation* und *socialisation*, die darauf abzielen, als kompetenter Interaktionspartner in die umgebende (Mehrheits-)Gesellschaft hineinzuwachsen⁷⁰⁵. Sollte folglich die deutsche Fachkraft im Umgang mit Kindern und Familien anderer kultureller Traditionen eine ausgeprägte Bereitschaft zeigen, den französischen Werten und Regeln zuwiderlaufende Verhaltensweisen zu akzeptieren und beispielsweise auch gegenüber den französischen KollegInnen zu entschuldigen, so könnte dies bei allem geforderten Respekt vor den Familiensprachen und -kulturen dazu führen, dass sich die französischen Fachkräfte in ihrer Autorität unterminiert fühlen. Speziell die Frage, in welchem Umfang auch Aspekte der Familienreligionen offensiv in die Betreuungseinrichtung hineingetragen und mit den Kindern – beispielsweise im Rahmen von Bilderbuchlektüren oder dem *regroupement du matin* – behandelt und als Anlass zur „Toleranzerziehung“ genutzt werden, kann hier als entscheidende Störung des französischen Prinzips des Laizismus empfunden werden.

Weitere kultursensible Konzepte sind die Umsetzung der Erkenntnisse aus der Bindungstheorie sowie die „transmissions quotidiennes“ (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 24), d.h. der tägliche Informationsaustausch mit den Eltern. „Entendre parler de leur enfant de façon vivante, concrète et individualisée et sentir ainsi l'intérêt et l'attention qui lui sont portés“ (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 14) ist dabei eine Zielvorgabe, mit der sich französische und deutsche frühpädagogische Fachkräfte mit Sicherheit gleichermaßen identifizieren können. In welchem Umfang jedoch bei jedem Übergang des Kindes zwischen Krippe und Eltern (*accueil du matin, accueil du soir*) über welche Aspekte Bericht erstattet wird, kann ganz unterschiedlich sein. Berichtet beispielsweise die deutsche Erzieherin nur über besondere Entdeckungen, Interessen, Spiele und Entwicklungsfortschritte, vergisst jedoch Angaben zu den physiologischen Komponenten des *bien-être* wie Schlaf, Nahrungsaufnahme und Ausscheidungsvorgänge, kann dies bei französischen Eltern und

⁷⁰⁵ Vgl. die Definition der CNRTL (en ligne: v. *acculturation*): „**2. SOCIOL.** ‚Processus par lequel **un individu** apprend les modes de comportements, les modèles et les normes d'un groupe **de façon à être accepté dans ce groupe et à y participer sans conflit.**‘ (Mucch. Sc. soc. 1969) [eig. Fettdruck: É.F.]“.

KollegInnen als unprofessionell und achtlos gegenüber dem Kind empfunden werden. Die deutsche Fachkraft wiederum mag eine gewisse Scheu empfinden, den Eltern Uhrzeit, Konsistenz und Menge des Stuhlgangs zu kommunizieren und eine entsprechende Dokumentations- und Informationsroutine innerlich ablehnen. Auch die Frage, in welchem Umfang sie die Tür- und Angelgespräche mit den Eltern als tägliche Routine versteht oder nur bei Bedarf anbietet, kann von der Auffassung der französischen Fachkräfte abweichen. Umgekehrt kann die deutsche Erzieherin unter Umständen aufgrund ihres gewohnten Auftrages, Elternbildungsangebote zu entwerfen, der damit einhergehenden Beratungsfunktion mehr Raum einräumen, als dies auf französischer Seite erwartet oder als angenehm empfunden wird. Die Vorgabe „[de] bénéficiaire éventuellement d’indications concrètes et de conseils pratiques [...] **sans toutefois se sentir jugés ni même « enseignés »** par les professionnels-les [eig. Fettdruck; É.F.]“ ist damit ohne eine langjährige Interaktionserfahrung nicht einfach zu erfüllen.

Bezüglich der emotionalen Sicherung (*sécurisation émotionnelle*) weisen die Grundlegendokumente beider Systeme, also Frankreichs und Deutschlands, Passagen auf, die die aktuellen Erkenntnisse der Bindungsforschung berücksichtigen. Wie aber die „présence de l’adulte qui porte et enveloppe l’enfant de ses bras mais aussi du regard et de la voix, qui le porte « dans la tête »“ (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 15) konkret ausgelegt wird und wie viel körperliche Nähe in welchem Alter und für wie lange akzeptiert wird, kann – selbst innerhalb eines Landes – stark divergieren. Eine deutsche Erzieherin, die es beispielsweise gewohnt ist, sehr kleine Krippenkinder in einem Tragetuch mit sich herumzutragen oder diese Gewohnheit aus der Herkunftskultur des Kindes übernimmt, kann damit unter Umständen gegen ungeschriebene Gesetze in Frankreich verstoßen⁷⁰⁶. Auch der Wunsch, ein Bezugskind wickeln und füttern zu wollen, wird gegen die Aufgabenverteilung in französischen Krippen verstoßen und nur bei entsprechender Aushandlung und Aufgeschlossenheit im Team durchsetzbar sein.

Betrachtet man anhand dieser Beispiele die Schwierigkeit, selbst bei ähnlich lautenden Qualitätsstandards und Zielsetzungen vorherzusehen, wie die genaue Umsetzung im Alltag der FBBE bzw. der EAJE aussehen wird, und rechnet noch all jene Themen hinzu, zu denen

⁷⁰⁶ Die Tatsache, dass sich auf der Webseite des Fachkräfteforums *les pros de la petite enfance* immerhin zwei Artikel intensiv mit der Frage beschäftigen, ob das Tragen von Kleinstkindern in Tragetüchern oder dafür vorgesehenen Babytragen im Kontext institutioneller Betreuung angezeigt ist (Canonville 2016) bzw. sich ausdrücklich für diese Methode aussprechen (vgl. in einem anderen Blog Gropposo 2017; Marchal 2019), lässt darauf schließen, dass eine solche Praxis noch lange nicht bedenkenfrei unter den französischen Fachkräften anerkannt ist. So schreibt auch Groux (2016: online) in seinem Artikel für dieselbe Webseite *les pros de la petite enfance*: „La notion de la « bonne distance » avec les jeunes enfants a longtemps pesé sur la pratique des professionnels : « il ne faut pas trop s’investir », « s’attacher », « prendre du recul »“ und unterstreicht damit auch von Praktikerseite die Existenz professioneller Bedenken gegen zu große Nähe und Affektivität im Fachkraft-Kind-Verhalten, die Forscher wie Violon (2018: 386) aufgedeckt haben.

sich auf der Ebene der Textanalyse keine Parallelen in den Gesetzen und amtlichen Vorgaben identifizieren lassen, dann wird deutlich, welcher Abstimmungs- und Sensibilisierungsbedarf in binationalen Teams besteht, soll das Projekt einer frühen zweisprachigen Betreuung und Bildung des Kleinkindes nicht scheitern. Eine genaue Feldstudie zu den Praktiken der Fachkräfte in den vier besuchten deutsch-französischen Krippen am Oberrhein erscheint somit unabdingbar, will man aus den *promising practices* und Deeskalationsstrategien funktionierender Teams lernen und anhand eventuell schwelender oder unbewusster Konflikte verstehen, zu welchen Themen noch ein konstruktiver Austausch und Aushandlungsraum eröffnet werden muss.

6 Analyse des Feldes

6.1 Deutsch-französische Krippen am Oberrhein: eine Online-Diskursanalyse für den Zeitraum 2018-2109

Die Grundgesamtheit aller deutsch-französischen Betreuungseinrichtungen am Oberrhein mit Gruppen für unter 3-Jährige (Krippengruppe, U3-Gruppe, *crèche*) stellt den realweltlichen Bezugsrahmen dieser Analyse dar. Es handelt sich dabei um jene Einrichtungen, die potentiell für eine Fallanalyse zur Verfügung gestanden hätten und die mit ihren Internetauftritten, pädagogischen Programmen und Pressemitteilungen als eigenes kleines Diskursuniversum die Vorstellungen der Öffentlichkeit von einer frühkindlichen bilingual-bikulturellen deutsch-französischen Betreuung und Bildung im Grenzraum zwischen Frankreich, Deutschland und der Schweiz prägen. Dieses Kapitel soll daher nach einer kurzen Inventarisierung der zu berücksichtigenden Einrichtungen (s. Kap. 6.1.1) anhand einer Namens-, Bild- und Diskursanalyse aufzeigen,

- welches Bild vom Kind in diesen Strukturen dominiert,
- welche Konzeption von emergenter Zweisprachigkeit vertreten wird,
- welche Zielvorstellungen für das jeweilige pädagogische Projekt definiert werden,
- welche Strategien dafür vorgesehen sind und
- wie man sich vor der Öffentlichkeit in Szene setzen möchte.

Auf diese Weise soll herausgefunden werden, welche Diskurszentren und Argumente die Wahrnehmung der Öffentlichkeit und die Erwartungen der Eltern steuern und ob es bereits hier länder- oder vielleicht doch nur strukturspezifische Besonderheiten zu entdecken gibt, vor deren Hintergrund die Fallstudien zu interpretieren und umgekehrt die Vorannahmen von der frühkindlichen Betreuung in jedem Land gegebenenfalls zu revidieren sein werden.

6.1.1 Übersicht über die deutsch-französischen Krippen am Oberrhein

Im Zeitraum 2018-2019 gab es im Bereich des Oberrheins (F – D – CH) insgesamt 30 deutsch-französische Krippen bzw. U3-Gruppen in Kindergärten oder Kindertageseinrichtungen, bei denen die Kinder permanent von mindestens einer französischsprachigen und einer deutschsprachigen Fachkraft betreut wurden. Einrichtungen, in denen eine Fachkraft des Landes die Aufgabe übernimmt, im Morgenkreis oder vor dem Schlafengehen Lieder zu singen oder Fingerspiele und Bilderbuchlektüre in der Sprache des Nachbarlandes anzubieten, wurden dabei nicht berücksichtigt, da hier das volle Immersionsprinzip nicht erfüllt war.

Zu berücksichtigen sind daher für die vorliegende Arbeit folgende Strukturen:

6.1.1.1 Frankreich

In Frankreich gibt es am Oberrhein zwölf deutsch-französische Krippen, die sich jedoch alle auf den Großraum Strasbourg konzentrieren. Acht dieser Einrichtungen sind als Micro-crèches zu klassifizieren und gehören zum selben gemeinnützigen solidarischen Unternehmen namens Krysalis⁷⁰⁷, die einen „Accueil franco-allemand des tout petits“ bieten will. Die achte Krippe mit Namen *bim-bam* war zu Beginn der vorliegenden Untersuchung zunächst nur in Planung und wurde am 1. März 2020 in 67210 Valff eröffnet (KRYVALIS 2020).

Alle Strukturen bieten nach französischem Recht eine Betreuung ab 10 Wochen an – sofern das Kind die obligatorischen Impfungen bereits erhalten hat⁷⁰⁸ – und erfüllen mit dem Höchstalter von 3 Jahren als Übergang zur seit der *rentrée* 2019 obligatorischen *école maternelle* das klassische Format einer Krippe. Als Sprachvermittlungsstrategie nennen alle Einrichtungen das Prinzip OPOL und betonen, dass für jede Sprache eine frühpädagogische Fachkraft zur Verfügung steht, die Muttersprachler ist.

⁷⁰⁷ Für weitere Informationen s. www.krysalis.eu.

⁷⁰⁸ So heißt es zu den entsprechenden Zulassungsmodalitäten auf der offiziellen Webseite Service-Public.fr der République Française (2020: online):

Pour être admis en crèche, votre enfant doit répondre aux 2 conditions suivantes :

- Avoir entre 2 mois et 3 ans
- Être en règle au regard des vaccinations obligatoires (sauf contre-indication attestée par la présentation d'un certificat médical).

Adresse	Name	Typus	Anzahl Kinder	Anzahl Gruppen	Altersspanne	Sprachpolitik	Öffnungszeit
67000 Strasbourg 11 Quai Zorn	La Buissonnière de l'Aar	Crèche/ Jardin d'enfants	24 Kinder	2-gruppig	2-6 ans	OPOL	7:45-18:00 Mittwochs: bis 13:30
67000 Strasbourg 61 Allée de la Robertsau	La Souris Verte	Crèche parentale	25 Kinder	2-gruppig	12 Wochen – 3 Jahre	OPOL	7:30-19:00
67000 Strasbourg 21, rue Vauban	Les Tout Petits d'Alsace Bilinguisme français / allemand	Jardin d'enfants	44 Kinder	2-gruppig	2-6 Jahre	OPOL	7:45-18:15
67000 Strasbourg 172 route du Rhin	Strasbourg Maison de la Petite Enfance franco-allemande - Deutsch-französische Kinderkrippe	Jardin d'enfants multilingue	80-90 Kinder ⁷⁰⁹	4-gruppig	10 Wochen – 4 Jahre	OPOL	7:30-18:30
KRYVALIS							
67000 Strasbourg 11 rue de Bruxelles	ratz-fatz	Micro-crèche	10 Kinder	1-gruppig	10 Wochen -3 Jahre	OPOL	7:30-19:00
67000 Strasbourg 9 rue Verdun	tick-tack	Micro-crèche	10 Kinder	1-gruppig	10 Wochen -3 Jahre	OPOL	7:30-19:00
67000 Strasbourg 7 rue Castelnau	flick-flack	Micro-crèche	10 Kinder	1-gruppig	10 Wochen -3 Jahre	OPOL	7:30-19:00
67000 Strasbourg 9 Rue Sleidan	plitsch-platsch	Micro-crèche	10 Kinder	1-gruppig	10 Wochen -3 Jahre	OPOL	7:30-19:00
67200 Strasbourg 1 rue Jacob	tam-tam	Micro-crèche	10 Kinder	1-gruppig	10 Wochen -3 Jahre	OPOL	7:30-19:00
67380 Lingolsheim 65 rue du Maréchal Foch	schnipp-schnapp	Micro-crèche	10 Kinder	1-gruppig	10 Wochen -3 Jahre	OPOL	7:30-19:00
67800 Hœnheim 41 Rue de la République	tatü-tata	Micro-crèche	10 Kinder	1-gruppig	10 Wochen -3 Jahre	OPOL	7:30-19:00
67210 Valff	bim-bam	Micro-crèche	10 Kinder	1-gruppig	10 Wochen -3 Jahre	OPOL	7:30-19:00

Tabelle 8: Übersicht über die deutsch-französischen Krippen am französischen Oberrhein (Stand: August 2020)

Bei den Öffnungszeiten fällt auf, dass alle Strukturen mindestens bis 18:00, oft jedoch sogar bis 19:00 die Kinder betreuen und in der Regel bereits ab 7:30 öffnen. Damit steht den Eltern ein Betreuungsfenster von 10-12 Stunden regulär zur Verfügung, was dem Anspruch, die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu unterstützen, voll gerecht wird.

⁷⁰⁹ Das Konzept umfasst 1 classe française, 1 classe bilingue franco-anglaise und 2 classes bilingues franco-allemande (<http://toutpetitsdalsace.fr/> 2020).

6.1.1.2 Deutschland

In Deutschland gibt es ebenfalls zwölf deutsch-französische Strukturen am Oberrhein, die eine bilinguale Betreuung und Bildung für unter 3-Jährige anbieten. Sieben Einrichtungen gehören dabei – genau wie acht Strukturen in Frankreich – zu einem gemeinsamen Träger, doch während es sich im Nachbarland bei Krysalis um eine private Elterninitiative mit öffentlicher Anerkennung handelt, die ein Netzwerk aus bilingualen Mikrorippen mit je 10 Kindern aufgebaut hat, gehört die *awo* (Arbeiterwohlfahrt) „zu den sechs Spitzenverbänden der Freien Wohlfahrtspflege in Deutschland“ (<https://www.awo.org/ueber-uns> 2020) und ist neben Caritas, Diakonie und dem Paritätischen Wohlfahrtsverband der viertgrößte freie Anbieter von Kindertagesbetreuung in Deutschland (vgl. Fußnote 649).

Adresse	Name	Typus	Anzahl Kinder	Anzahl Gruppen	Altersspanne	Sprachpolitik	Öffnungszeit ⁷¹⁰
79115 Freiburg Feldbergstrasse 20-22	Ecole e.V. 92	Dt.-frz. Kindertagesstätte ⁷¹¹	20 Kinder ⁷¹²	2-gruppig	1-3 Jahre	OPOL	7:30- 16:30
65185 Wiesbaden 713 Adolfsallee 27/29	Les Canetons – Die Entchen	Kindertagesstätte Elterninitiative	k.A.	k.A.	11 Monate-6 Jahre	OPOL	7:45-17:00 Freitags: bis 16:00
77654, Offenburg Hausener Straße 28	Stadtteil- und Familienzentrum Oststadt	U3-Gruppe im Familienzentrum	20 Kinder	1-gruppig (Doppelgruppe)	1-3 Jahre	Bilinguale Sprachkita ⁷¹⁴	7:30-17:30
77694 Kehl Kanzmattstraße 2a	Bilinguale Kita St. Josef	U3-Gruppe im Kindergarten	10 Kinder	1-gruppig	1-3 Jahre	Bilingual Élysée	7:30-17:00 Freitags: 7:30-13:30

⁷¹⁰ Für die deutschen Einrichtungen wird immer nur die Öffnungszeit für die Ganztagsbetreuung berücksichtigt.

⁷¹¹ Die französische Version der Webseite spricht hier von „école maternelle et [...] crèche franco-allemande“, was das doppelte Alters- und Lernprofil der Einrichtung transparent macht.

⁷¹² 10 Kinder im Alter von 1 bis 2 Jahren und 12 Kinder im Alter von 2 bis 3 Jahren. Zur Umsetzung des Krippenkonzeptes heißt es: „Die Kinderkrippe nimmt 20 Kinder im Alter von 1 bis 3 Jahren auf. Diese Kinder werden in zwei Gruppen aufgeteilt: 5 Kinder im Alter von 1 bis 2 Jahren und 5 Kinder im Alter von 2 bis 3 Jahren in jeder Gruppe. Jede Gruppe wird von zwei Erziehern mit einer Qualifikation im Bereich Frühpädagogik betreut, davon je ein deutscher und ein französischer Pädagoge. Diese werden von Praktikanten unterstützt.“ (<https://ecole92.net> 2015)

⁷¹³ Je nach Grenzziehung und Karte gehört Wiesbaden bereits zum Mittelrhein oder – dank der Gemeinde Wiesbaden-Biebrich (https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Biebrich_in_Wiesbaden.svg), in der die Salzbach und der Mosbach in den Oberrhein münden – noch zum Oberrhein. Hier wurde die Entscheidung zugunsten einer Zurechnung zum Oberrhein getroffen (vgl. die Karte von Alice F.A. Mutton/Karl A. Sinnhuber (Enc. Britannica), online unter <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rhein-Karte.png>).

⁷¹⁴ „[M]ehrere französischsprachige Erzieherinnen bringen ihre Muttersprache und Kultur in die pädagogische Arbeit ein“ (<https://sfz-offenburg.de/html/kindertagesstaette823.html> o. J.).

Adresse	Name	Typus	Anzahl Kinder	Anzahl Gruppen	Altersspanne	Sprachpolitik	Öffnungszeit 710
76456 Kuppenheim In der Kleinau 3	Bilinguale Kindertages stätten (Kinderkrippen & Kindergärten) Kindertages stätte <i>Little Giants</i> - Kleine Riesen	Kinder- krippe	k.A. ⁷¹⁵	3-gruppig (+ 1 Kinder- garten- gruppe)	8 Wochen- 3 Jahre (4-6 Jahre)	Bilingual- immersiv	k.A. „bedarfs- gerecht“
awo							
76131 Karlsruhe Theodor- Rehböck- Str. 2	AWO Kita Mikado	Kinder- tagesstätte	55 (Stand: 2010)	1 Gruppe 1 Gruppe (Früh- gruppe) 2 Gruppen (Ganztage)	1-3 Jahre 1-6 Jahre 2-6 Jahre	Bilingual Élysée	7:00-17:30
76187 Karlsruhe G.-Braun- Straße 16	AWO Kita SieKids Villa Pusteblume	Kinder- tagesstätte	83 (Stand: 2010)	3 Gruppen 3 Gruppen	0-3 Jahre 2-6 Jahre	Bilingual Élysée	7:0-17:00
76187 Karlsruhe Hertzstraße 21b	AWO- e.V. Kita Pamina	Kinder- tagesstätte	73 (Stand: 2005)	1 Gruppe 4 Gruppen	1-3 Jahre 4-6 Jahre	Bilingual Élysée	7:0-17:30
76133 Karlsruhe Südliche Hildapromen- ade 5b	AWO - Kindertages stätte am Haydnplatz,	Kinder- tagesstätte	10 (Stand: 2015)	1 Gruppe 1 Gruppe à 15 Kinder (Frühgrup- pe) 3 Gruppen à 12 Kinder	1-3 Jahre 1-6 Jahre 2-6 Jahre	Bilingual Élysée	7:17:30
76137 Karlsruhe Welfenstraße 30a	AWO- Kindertages stätte <i>Les petits amis</i> – Die kleinen Freund	Kinder- tagesstätte	45 (Stand: 2005)	3-gruppig	1-6 Jahre	Bilingual Élysée	7:30-17:30
76227 Karlsruhe An der Raum Fabrik 8	AWO – Kindertages stätte <i>Les explorateurs</i> – Die Entdecker	Kinder- tagesstätte	90 (Stand: 2008)	1 Gruppe 5 Gruppen	1 Monat- 3 Jahre 4-6 Jahre	Bilingual Élysée	7:30-17:30 (Krippe)
76139 Karlsruhe Albert- Schweitzer- Str. 1a	AWO Kindertages stätte Polyglott	Kinder- tagesstätte	40 (Stand 2020)	2 Gruppen	2 Monate- 3,5 Jahre	Bilingual Élysée	7:30-17:30

Tabelle 9: Übersicht über die deutsch-französischen Krippen am deutschen Oberrhein (Stand: August 2020)

⁷¹⁵ Unter dem Stichwort „Gruppengröße/Betreuungsschlüssel“ heißt es auf der Homepage: „Forschungsergebnisse zeigen, dass eine kleine Gruppengröße und ein guter Betreuungsschlüssel die wichtigsten Qualitätskriterien in der Kindertagesbetreuung sind. [...] Unsere Richtlinie lautet: je jünger das Kind, desto kleiner die Gruppe. Kleine Gruppen unterstützen individuelle Betreuung und die Entwicklung einer vertrauten Beziehung zwischen Kind und Betreuerin.“ (<https://www.littlegiants.de> o. J.). Eine konkrete Angabe zur Gruppengröße wird jedoch nicht gemacht.

Hinsichtlich der Altersstruktur des Betreuungsangebotes auf deutscher Seite sind zwei Dinge auffällig: Zum einen bieten nur 4 Strukturen bereits Kindern unter einem Jahr eine Betreuung – konkret werden hier Babys ab 4 oder 8 Wochen aufgenommen –, und zum anderen führt die awo in zwei Einrichtungen in Karlsruhe (KiTa Am Haydnplatz und Mikado) eine Frühgruppe, in der Kinder von 1 Jahr bis 6 Jahren gemeinsam betreut werden. Alle anderen Einrichtungen präferieren das Angebot einer Krippengruppe für die 1- bis 3-Jährigen – wie es der deutschen Gesetzgebung mit Anspruch auf einen Betreuungsplatz ab 1 Jahr entspricht – und dehnen dabei das Konzept der Altersmischung in immerhin 3 Krippen auf die Spanne der 2- bis 6-Jährigen aus. Eine klassische Krippe, die mit dem Betreuungsangebot in Frankreich 1:1 vergleichbar wäre, findet man damit nur in der awo KiTa Polyglott, da auch dort Kinder bereits ab 2 Monaten⁷¹⁶ und bis zu einem Alter von 3,5 Jahren betreut werden.

Bei den Öffnungszeiten ergibt sich ein ähnliches Bild wie in Frankreich – man beginnt bereits um 7:30 –, hinsichtlich der Abholzeiten endet selbst das Ganztagsangebot jedoch bereits um 16:00 oder spätestens 17:30. Damit stehen den Eltern im Höchsthfall 10 Stunden Betreuung zur Verfügung, eine Betreuung bis 18:00 oder gar 19:00 sucht man dort jedoch vergeblich. Die Frage, wie sich diese unterschiedlichen zeitlichen Formate auf die Tagesgestaltung auswirkt und ob hier die berufliche Konditionierung im Rahmen von Ausbildung und/oder ersten Arbeitserfahrungen Auswirkungen auf die Erwartungshaltung und den Umgang der Fachkräfte zeitigt, wird damit im Rahmen der Feldstudie zu überprüfen sein.

6.1.1.3 Schweiz

Die Fokussierung der Feldstudie konzentriert sich grundsätzlich aus sachlichen Gründen (einsprachige Staaten, vergleichbare Krippenprofile) auf das Binom Frankreich-Deutschland. Wenn daher an dieser Stelle dennoch auch die schweizerischen Strukturen in die Rahmenanalysen miteinbezogen werden sollen, dann vor dem Hintergrund, zunächst die länderübergreifenden Topoi und Repräsentationen der frühkindlichen bilingual-bikulturellen Erziehung identifizieren und entsprechende Diskurszentren ausfindig machen zu wollen, vor denen sich dann individuelle Merkmale einzelner Strukturen oder eben doch “typisch” französische oder deutsche Eigenheiten besonders deutlich abzeichnen werden.

In der Schweiz gibt es im Gebiet des Oberrheins lediglich fünf, zwischenzeitlich sechs Kindertageseinrichtungen, die den U3-Bereich bedienen und dabei fast wie in Frankreich – mit einer Ausnahme (*Arc-en-Ciel*) – bereits Kinder ab 12 Wochen annehmen. Das klassische Krippenformat erfüllen damit nur *Les P'tits Lutins*, die allerdings ein zeitlich begrenztes Sprachbad offerieren, sowie die Krippenabteilung der *École française à Bâle (La Petite Bulle)*,

⁷¹⁶ Zu den entsprechenden Alters- und Impfvoraussetzungen in Frankreich s. Fußnote 708.

welche nach dem Prinzip des *éveil aux langues* eine spielerische *initiation à l'allemand* anstrebt.

Adresse	Name	Typus	Anzahl Kinder	Anzahl Gruppen	Altersspanne	Sprachpolitik	Öffnungszeit
CH-4053 Basel Gundel- dinger- strasse 197	Les P'tits Lutins	Crèche	28	4-gruppig: ■ bébés ■ trotteurs ■ marcheurs ■ explorateurs	3-36 Monate	„Deutsch- Atelier“ (<i>éveil aux langues</i>)	7:30- 19:00
CH-4056 Basel Entenweid- strasse 74	Kleiner Prinz – Petit Prince – Zwei- sprachige Kinderkrippe	KiTa	k.A.	1 Doppel- gruppe	3 Monate - 6 Jahre	OPOL Immersion	7:00-18:30
CH-4053 Basel Dornacherst- rasse 192	Crèche La Petite Bulle der Ecole française à Bâle	Crèche	max. 10 pro Gruppe	1 Gruppe 1 Gruppe	2-18 Monate 18-24 Monate	Éveil aux langues für das Dt.	7:30-18:30
CH-4055 Basel Spalenring 160	Kindergarten Arc-en- Ciel ⁷¹⁷	Jardin d'enfants/ Kinder- garten	max. 30	1 Doppel- gruppe	2,5-6 Jahre	Bilin- guisme	7:30-18:00
CH-4052 Basel, Schweiz Peter Merian- Strasse 22a	Petites pousses -- Kleine Sprösslinge)	Kita	max. 32	keine Angaben	3 Monate -7 Jahre	Vermutlich Bilin- guisme (keine expliziten Angaben, aber dt.-frz. Doppel- name	7:00-18:30
CH-4102 Binningen Basler- strasse 54	Kita Sonnen- blume- Tournesol	Kita	Keine An- gaben	keine Angaben	3 Monate -7 Jahre	OPOL ohne explizite Ver- wendung des Terminus	7:00-18:30

Tabelle 10: Übersicht über die deutsch-französischen Krippen am schweizerischen Oberrhein

Betrachtet man die zeitlichen Formate des Sprachbades in der Sprache, die im realweltlichen Umfeld unterrepräsentiert ist, so fällt einerseits auf, dass sich nur zwei Strukturen (*Petit Prince/Arc-en-Ciel*) als immersiv bilingual definieren und damit eine paritätische Interaktionspraxis zwischen beiden Sprachen (Französisch und Deutsch) nahelegen. Die *Petites pousses* suggerieren lediglich über den Doppelnamen und die deutsch-französische Webseite gelebte Bilingualität und die Kita Sonnenblume verspricht, dass „[d]ie deutschsprachigen und französischsprachigen Erzieherinnen [...] die Kinder in ihrer jeweiligen Muttersprache betreuen [werden], damit die Kleinsten und die Grösseren im Alltag auf eine ungezwungene Art die Sprachen hören und aufnehmen“. Dies entspricht dem OPOL-Prinzip, die Vermeidung einer expliziten Benennung des *One person – one language*-Prinzips lässt jedoch zusammen mit der Betonung der Ungezwungenheit des Spracherwerbs bis zu einem

⁷¹⁷ Hat die Corona-Zeit nicht überlebt. Die Einrichtung wurde 2020 geschlossen.

gewissen Grad offen, wie streng man diese Regelung leben will. Die anderen beiden Strukturen definieren sich als primär französischsprachige Betreuungseinrichtungen, in denen ein spielerischer Zugang zum Deutschen gegeben werden soll. Diese Prioritätensetzung ist so nicht erwartbar, gehört doch der Kanton Basel-Stadt in der Nordwestschweiz zu jenen Gebieten, in denen Deutsch mit 92,4% als Hauptsprache der Wohnbevölkerung über 15 Jahren (Statistisches Amt des Kantons Basel-Stadt o. J.: 2018) die Hauptsprache darstellt. Mit Blick auf die Öffnungszeiten fällt denn auch ins Auge, dass mit einer Betreuungszeit von 7:30-18:30/19:00 zwischen 11 oder sogar 11,5 Stunden den Eltern zur Verfügung stehen. Zudem unterscheiden zwei Strukturen zwischen *bébés*, *trotteurs* und *marcheurs* (*Les P'tits Lutins*) bzw. zwischen Krippenkindern unter oder über 18 Monaten (*La Petite Bulle*), was an die französische Einteilung der *non marcheurs* und der *marcheurs* mit ihren Auswirkungen auf den Fachkraft-Kind-Schlüssel erinnert. Diese Merkmale lassen damit eine starke Anlehnung an das französische Format erkennen, auch wenn insgesamt der Eindruck einer tatsächlich eklektisch zwischen beiden Kulturen oder Systemen verankerten frühkindlichen Betreuung entsteht.

Dieser janusköpfige Charakter macht die schweizerischen *crèches franco-allemandes* einerseits besonders interessant für die Analyse der frühkindlichen Aneignung von Sprach- und Kulturkompetenzen in einem institutionellen Rahmen. Andererseits macht die Sonderstellung des schweizerischen Systems jedoch auch deutlich, dass hier noch einmal ganz andere Dynamiken wirken könnten, da es sich beim realweltlichen Umfeld der deutsch-französischen Strukturen bereits um eine genuin plurilinguale und plurikulturelle Gesellschaft handelt, wodurch sowohl Sprachwahlstrategien als auch Identifizierungspotenziale, Inkulturationsprozesse und Sprechanreize von den stärker nationalsprachlichen Regionen des Elsass und vor allem Baden-Württembergs divergieren können. Speziell die Frage nach einem interdidaktischen Ansatz macht daher eine künftige Ausweitung der Untersuchung auf diese Sprach- und Kulturkontaktzone zu einem wichtigen Desiderat für die Folgeforschung.

6.1.2 Namens- und Bildanalyse

Die Verbindung von Namen und Vorbedeutung kannte bereits Plautus, als er das Dictum *Nomen atque omen*⁷¹⁸ formulierte. Doch Namen, wie sie Eltern oder Autoren bewusst für Kinder oder Figuren fiktiver Aktionszusammenhänge aussuchen, um bereits Deutungsanleitungen mitzuliefern, entfalten in der Welt von Unternehmen und Einrichtungen noch einmal eine weitere Funktionalisierung: Namen sind Werbemittel, die den potentiellen Nutzern – im hier untersuchten Bereich also den Eltern bzw. Familien – in aller Kürze die eigene Vision von der zu liefernden Dienstleistung vermitteln sollen. Denn „[s]tarke

⁷¹⁸ Plautus, *Persae*, Akt IV, Szene 4 (Plautus 1829: 1402).

Markennamen bieten großes Kino. Welcher Film dabei in unseren Köpfen abläuft, ist natürlich individuell sehr verschieden“ (Kircher 2017: VII), dass jedoch möglichst positive Vorstellungen und Erwartungen ausgelöst werden sollen und auch werden, um sich im Feld der Mitanbieter zu behaupten; ist unbestreitbar. Unterstützt werden diese meist stark ideologisch aufgeladenen Zeichen durch ebenso unterbewusst wirksam werdende Bedeutungsträger wie Logos oder Fotos, da auch „im Medium des Bildes, im Medium der Ikonizität, Prozesse der Verständigung und Sinnvermittlung sich vollziehen“ (Bohnsack/Krüger 2004: 3). Dabei gilt speziell für Fotografien, dass deren Doppelnatur als Ersatzreiz (Eco 2000: 404), also Abbild, und Interpretationsanlass, also Sinnbild immer eine polyseme Dynamik zwischen den Interpretationsintentionen des Fotografen bzw. des Bildauswählers sowie den Interpretationszuweisungen der Rezipienten in Gang bringt, die dazu führt, dass nie eine völlig eindeutige Rekonstruktion des intendierten Sinnes geliefert werden kann (Michel 2013: 99). Die nachfolgende Auseinandersetzung mit den Namen und dem visuellen Material, mit dem sich deutsch-französische Krippen am Oberrhein vorstellen, wird dabei immer unvollständig bleiben, soll jedoch einen ersten Eindruck davon vermitteln, welche Ideale evoziert, welche Deutungsentwürfe von früher Kindheit den Erwachsenen als Identifikationsangebote gemacht werden.

6.1.2.1 Namensanalyse

Vergleicht man die Namen aller 28 deutsch-französischen Krippen am Oberrhein, so fällt zunächst als länderübergreifende Tendenz auf, dass nur wenige Strukturen, genauer fünf,⁷¹⁹ einen rein funktionalen Namen tragen und auch nur vier Einrichtungen bereits in ihrem Namen auf die Zweisprachigkeit explizit durch den Hinweis *bilingual*⁷²⁰, *zweisprachig*⁷²¹ oder *franco-allemand*⁷²² (auf frz. Seite) bzw. sogar auf ein auf Mehrsprachigkeit angelegtes Konzept mit dem Namen *Polyglott* (awo-KiTa Karlsruhe) verweisen. Alle anderen Strukturen wählen Namen, die auf Inhalte der Kinderwelt verweisen, sei dies nun in Form von spielerischen Aktivitäten (z.B. *Mikado*, *Pustebblume*, *Les explorateurs – Die Entdecker*, *La Buissonnière de l'Aar*, *Souris Verte*, *La Petite Bulle*, *plitsch-platsch*, *tatü-tata*) oder in Form von Metaphern, die das Kind in seiner Bedeutung erhöhen (*Little Giants*, *Mikado*⁷²³) oder es verniedlichen (*Les Cantons – Die Entchen*, *Kleiner Prinz – Petit Prince*, *Les Petites Pousses – Kleine Sprösslinge*,

⁷¹⁹ Es handelt sich dabei um folgende 5 Einrichtungen: die *Maison de la Petite Enfance franco-allemande – Deutsch-französische Kinderkrippe Strasbourg* in Frankreich sowie in Deutschland das *Stadtteil- und Familienzentrum Oststadt*, die *Bilinguale Kita St. Josef Kehl*, die *awo - Kindertagesstätte am Haydnplatz* und die *Ecole 92 e.V.*

⁷²⁰ *Bilinguale KiTa St. Josef Kehl* und *Bilinguale Kindertagesstätte Little giants* auf dt. Seite.

⁷²¹ *Kleiner Prinz – Petit Prince* (Bâle) in der Schweiz.

⁷²² *Maison de la Petite Enfance franco-allemande – Deutsch-französische Kinderkrippe* auf französischer Seite.

⁷²³ DUDEN (en ligne: v. Mikado): „Herkunft: japanisch mikado = frühere Bezeichnung für den japanischen Kaiser; das Spiel ist nach dem Stäbchen mit dem höchsten Zahlenwert benannt“.

*Krysalis*⁷²⁴). Namen wie *Les petits amis – Die kleinen Freunde* oder *La Petite Bulle*, aber auch das Bild des Kokons (*Krysalis*) und die *Sonnenblume – Tournesol*, die ihr Gesicht immer der Sonne zuwendet und die Schatten hinter sich fallen lässt, zielen ihrerseits darauf ab, eine heile Kinderwelt, in der alle Freunde sind und alles schön ist, heraufzubeschwören. Damit stellt sich die deutsch-französische frühkindliche Betreuung und Bildung am Oberrhein als ein emotional stark positiv aufgeladenes Feld dar, das bei den erwachsenen Akteuren bereits über die Benennungspraktiken die Erwartung eines idyllischen Schutzraums schürt, in dem die Kinder sich entwickeln und entfalten dürfen, bevor sie als schöner Schmetterling schlüpfen.

Stellt man nun die Frage, ob es auch länderspezifische Tendenzen gibt, so muss als Erstes darauf hingewiesen werden, dass 30 Strukturen eine viel zu kleine Menge darstellt, um gültige quantitative Aussagen zu treffen. Ist man jedoch bereit, Beobachtungen zu potentiellen Vorlieben unter Vorbehalt als Arbeitshypothese zu akzeptieren, so fallen doch einige Spezifika auf. Zunächst ist hinsichtlich der Benennungsstrategie darauf hinzuweisen, dass die rein denotativen Benennungen auf deutscher Seite bzw. bei der städtischen Kooperation der *Twin Cities* Strasbourg und Kehl anzutreffen sind. Betrachtet man darüber hinaus, wer diese Einrichtungen führt, so stellt man fest, dass es sich hier mit der katholischen Kirche, der awo und zwei Stadtverwaltungen um große Träger handelt, die lediglich einzelnen ihrer Strukturen das deutsch-französische Profil als Zusatzmerkmal zuerkannt haben. Hier scheint also die FBBE im Vordergrund, die bilinguale Ausrichtung als Zusatznutzen hingegen stärker im Hintergrund zu stehen. Bedenkt man überdies, dass diese Einrichtungen ihre Plätze über eine von der Stadt verwaltete Warteliste sowie nach dem Kriterium des Wohnortes, im Fall der *Maison de la Petite Enfance* sogar nach einem strikten Länderkontingent (30 Kinder aus Strasbourg, 30 Kinder aus Kehl) vergeben müssen, wird verständlich, warum diese Prioritätensetzung unumgänglich ist.

Die französischen Strukturen sind demgegenüber – mit Ausnahme des deutsch-französischen Leuchtturmprojektes der *Maison de la Petite Enfance* auf der Insel *Deux Rives* zwischen Strasbourg und Kehl – alle aus Elterninitiativen hervorgegangen oder noch immer als Elternkrippe/Elternassoziations geführte Einrichtungen, die entweder über Zusatzgebühren (*Souris Verte*, *Les Tout Petits de l'Alsace*, *Krysalis*) und/oder Elterngespräche im Vorfeld (*Buissonnière de l'Aar*) eine Auswahl jener Kinder und Familien treffen können, die sich für die Umsetzung des deutsch-französischen Projektes besonders eignen. Dies vermag zu erklären, warum hier alle Namen bereits ein positiv konnotiertes, alternatives frühkindliches EAJE-Programm transportieren sollen. Dabei ist es nicht wichtig, ob es sich um die Anspielung auf ein bekanntes Kinderlied handelt (*Souris Verte*), ob man in der Kindersprache besonders

⁷²⁴ *Krysalis* ist die graphisch verfremdete Variante des englischen Nomens *chrysalis*, das für die Puppe des Schmetterlings steht.

beliebte binäre Onomatopöien der deutschen Sprache als Konzept für das gesamte Krippennetz nutzt (Krysalis)⁷²⁵, ob implizit darauf verwiesen wird, dass hier noch nicht der „Ernst des Lebens“ beginnt, sondern man vom üblichen Weg abweicht, indem man sich eine schöne Zeit fernab der (vorschulischen) Arbeit macht (*Buissonnière de l'Aar*), oder ob mit dem Namen *Les Tout Petits de l'Alsace* sowohl der affektive Charme der Aller kleinsten als auch der eigenen Heimat evoked wird: immer steht das ludische Element, das Bild des glücklich spielenden Kleinkindes im Mittelpunkt der Benennung. Dass dabei sogar bewusst von Krysalis deutsche Wörter gewählt werden, bestätigt den Eindruck, dass hier die Namen Programm sind und an einer deutsch-französischen EAJE interessierte Eltern bereits über die Namensgebung positiv auf das Betreuungsprojekt eingestimmt werden sollen.

Die schweizerischen deutsch-französischen KiTas schließlich weisen das stärkste ideologische Programm auf⁷²⁶. Dort trägt fast jede Struktur den Zusatz *petit.e/klein* im Namen (*Les P'tits Lutins*, *Le Petit Prince*, *La Petite Bulle*, *Les Petites Pousses*) und mit den Wichteln (*lutins*) und dem *Kleinen Prinzen* bzw. dem *Tournesol* ist die Welt der Kinderliteratur und der Phantasie sehr präsent. Ähnliche Assoziationen schafft auch das Bild vom Regenbogen oder die Seifenblase (*petite bulle*), bei denen man sofort an schillernde Luftigkeit, Wunder, Staunen und Zweckfreiheit denkt. Insgesamt vermitteln damit die schweizerischen Namen den Eindruck, den Aller kleinsten eine bunte Zauberwelt voller Phantasie und unbegrenzter Möglichkeiten zu bieten, in denen die Zweisprachigkeit, die sich primär um das im geographischen Umfeld unterrepräsentierte Französisch kümmert, natürlicher Teil dieser Diversität ist.

Diese unterschiedlichen Programme spiegeln sich am Ende sogar in der Gestaltung des Internetauftritts der Einrichtungen wider. Denn während die deutschen Strukturen ihre Homepages nur in der Landessprache anbieten, offerieren alle französischen Einrichtungen ihre Informationen konsequent auf Französisch und Deutsch und in der Schweiz können sich die Eltern sogar – mit Ausnahme der rein deutschen Webseite der KiTa *Kleiner Prinz – Petit Prince* – auf Französisch, Deutsch und Englisch informieren. Ob diese Schlussfolgerungen nach dem Prinzip „Der Name ist Programm“ auch die Betreuungsrealität wiedergeben, kann hier noch nicht beurteilt werden, die im Folgenden noch zu leistenden Analysen der bildlichen

⁷²⁵ Die Krippen heißen *ratz-fatZ*, *tick-tack*, *flick-flack*, *plitsch-platsch*, *tam-tam*, *schnipp-schnapp*, *tatü-tata* und *bim-bam*.

⁷²⁶ Man beachte beispielsweise die Klassifizierung der *Les P'tits Lutins* als „Crèche franco/suisse“, die nur dann im Sinne einer bilingualen Struktur interpretiert werden kann, wenn man das Adjektiv *suisse* im Sinne einer deutschsprachigen Schweiz decodiert. Welcher Stellenwert damit für das Französische innerhalb der (deutschsprachigen) Schweiz abgeleitet werden kann und in welchem Maße in der Deutschschweiz das Französische primär mit dem Nachbarn Frankreich gleichgesetzt, also exolingual verstanden wird, und eben nicht als genuin im Schweizerischen inbegriffen aufgefasst wird, lässt sich hieran nur erahnen. Entsprechend komplexe Verhältnisse für eine frühkindliche bilinguale und bikulturelle Identitätsbildung erscheinen jedoch wahrscheinlich.

Darstellung sowie der Diskurspraktiken und -zentren wird jedoch eine erste Validierung oder Korrektur der Interpretation ermöglichen.

6.1.2.2 Bildanalyse

„Bilder besitzen eine eigene, nur ihnen zugehörige Logik“ (Boehm 2004: 28), weshalb schon Imdahl (Imdahl 1994: 300) „das Bild als eine solche Vermittlung von Sinn [bezeichnete], die durch nichts anderes zu ersetzen ist“. Überdies sind Bilder „eingelassen in die vorreflexiven, impliziten oder ‚atheoretischen‘ Wissensbestände [...], in ein implizites oder inkorporiertes Wissen, welches vor allem auch das habituelle Handeln strukturiert [...]“ (Bohnsack 2011a: 19). Um die Konzeption der deutsch-französischen FBBE/EAJE und die dazugehörigen infrakulturellen Codes⁷²⁷ in den verschiedenen Strukturen und Ländern verstehen zu können, stellen damit die von den Kitas und Krippen bewusst für die eigene Webseite ausgewählten Fotos eine wichtige Quelle zusätzlicher Informationen dar. Denn nicht nur „die Deutung der Welt [vollzieht] sich wesentlich im Medium der Ikonizität“ (Bohnsack 2003b: 242), sondern es gilt, dass auch

soziale Situationen oder Szenerien in Form von ‚inneren Bildern‘ gelernt werden, dass sie u.a. im Medium des Bildes erinnert werden, in wesentlicher Hinsicht bildhaft im Gedächtnis sedimentiert sind. So verfüge ich über typenhafte ‚innere Bilder‘, die mir Aufschluss über die Bedeutung von Mimik und Gestik meiner jeweiligen Interaktionsgegenüber vermitteln. Wir sind ständig gefordert, Gesichtsausdruck und Körperhaltung der relevanten Anderen in adäquater Weise zu interpretieren, um Handlungssicherheit gewinnen zu können. Als Voraussetzung dafür müssen wir aber bereits über ‚innere‘ Bilder, über bildhafte, also ikonische Schemata verfügen, durch die Mimik und Körperhaltung für uns erst zu sinnvollen Zeichen werden. (Bohnsack 2003b: 243)

Dadurch sind Bilder handlungsleitend (Bohnsack 2003b: 242) und im Fall der Webpräsenz auch handlungskonstituierend, denn die Komposition, Auswahl und Positionierung von bildlichen Darstellungen des eigenen Betreuungsangebotes stellt bereits eine Kontaktaufnahme, Selbstvorstellung, Einladung und Aufforderung gegenüber dem Betrachter dar.

Speziell zur überzeugungs- und entscheidungsdeterminierenden Funktion von Logos lässt sich wiederum mit Celhay (2014: 1) feststellen:

Différentes recherches en marketing ont pu démontrer que l'aspect visuel d'une marque détermine fortement sa perception [...]. Elle permet de communiquer aux différents publics de la marque ou le positionnement voulu.

Damit wird auch im Bereich der Kindertageseinrichtungen und Krippen die Wahl von Symbol, Farbgebung, Abstraktionsgramm, Schrifttyp etc. des eigenen Logos eine maßgebliche

⁷²⁷ Der Begriff des „fondement sensoriel préculturel“ bzw. der Existenz einer Infrakultur als unbewusstes, aber von allen verstandenes Substrat einer Kultur geht auf Hall (1971: 129; vgl. auch 106) zurück.

Kommunikationsfunktion haben, wenn es darum geht, das pädagogische Programm sowie den besonderen Nutzen für die Klienten auf der bewussten und unbewussten Ebene zu vermitteln. Denn auch in der Logoanalyse sollte mit Celhay (2014: 4)⁷²⁸ in der Tradition von Blanchard (1998, 1980) die von Saussure eingeführte Unterscheidung zwischen Denotat und Konnotat übernommen und für die Entschlüsselung der visuellen bzw. Wort-Bild-Botschaft genutzt werden.

Bedenkt man zudem, dass seit der Entwicklung des Internets zum Massenmedium nicht nur von einer „(globalen) Online-Öffentlichkeit“ (Meier 2008: 182), sondern sogar von einer *Google-Öffentlichkeit* (Meier 2008: 187–188) gesprochen werden kann, da diese meistgenutzte Suchmaschine über das Ranking der Suchwörter und das Tagging von Bildern die „Relevanzsetzungen in der Netzkommunikation“ nachhaltig beeinflusst (Meier 2008: 188), ist nachvollziehbar, in welchem Maße jeder, der sich im Netz finden lassen möchte, seine Botschaft intentional und interessengetrieben in Wort und Bild umsetzen wird.

Sowohl eventuelle Logos der Betreuungseinrichtungen als auch die Farbwahl und Bilder der einzelnen Strukturen sollen daher kurz auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der ikonographischen Sprache hin analysiert werden.

Logos

Bei den Logos kann man drei Kategorien unterscheiden:

- a) stark stilisierte Wort-Bild-Logos
- b) konkret-zeichnerische Wort-Bild-Logos ohne Kinderdarstellung
- c) konkret-zeichnerische Wort-Bild-Logos mit Kinderdarstellung.

Welche Einrichtungen hier welchen Typus der Selbstinszenierung wählen und wie die verschiedenen Typen im Ländervergleich vertreten sind, wird nachfolgend aufgezeigt.

a) Stark stilisierte Wort-Bild-Logos

Hierzu gehören sechs Designs:

- der stilisierte Schmetterling oder Kokon am Blatt des Mikrorippennetzwerks *Krysalis* (Strasbourg) auf rotem, gelbem und hellblauem Hintergrund mit dem Verweis auf die Betreuungsform *Accueil franco-allemand des tout petits*:

⁷²⁸ Vgl. auch Celhay (2013) und Celhay/Folcher (2013).



- das angedeutete Herz-Logo der awo-Einrichtungen (Karlsruhe und Offenburg), das zum Slogan *Soziale Dienstleistungen mit Herz* passt, wobei sich das Herz in Bild- und Wortform rot von der schwarzen Schriftumgebung abhebt:



- das mit den Nationalfarben jeweils zur Hälfte gefüllte Herz der *Bilingualen KiTa St. Josef* (Kehl), das die programmatische Inschrift trägt: *Ein Herz – DEUX LANGUES*:



- das Logo der Trägerstruktur der Krippe *La Petite Bulle* in Basel, das eine angedeutete Weltkugel darstellt, über die Menschen Hand in Hand tanzen:



Bei diesen vier Logos dominieren die Farben Blau, Rot und Schwarz bzw. Weiß, die als verkürzte Repräsentanten für die Nationalfarben Frankreichs und Deutschlands verstanden werden könnten, im Fall der roten Farbe jedoch in jedem Fall Wärme und – passend zu den Slogans – Herzlichkeit symbolisieren.

Hiervon unterscheiden sich die beiden jüngeren schweizerischen Krippen deutlich:

Der stilisierte Sprössling in zarten Grün- und Grautönen der Krippe *Kleine Sprösslinge - Petites Pousses* suggeriert vor dem Hintergrund einer malerischen Blumenwiese vor allem Naturverbundenheit und Natürlichkeit. Dies passt ideal zu dem inhaltlichen Programm der wohlwollenden Pädagogik sowie dem Vorsatz, nur Bioahrung anzubieten. Hier sind die Farben sehr viel sanfter, eher im Aquarell-Stil gehalten und insgesamt eher assoziativ mit Steiner in Verbindung zu bringen denn mit der klassischen Bildsprache deutsch-französischer Einrichtungen:



Ähnlich gestaltet sich dies bei den stilisierten Sonnenblumen in warmen Gelb-Rot-Braun-Tönen der Schweizerischen Kita/Crèche *Sonnenblume – Tournesol*:



Dort wird die Doppelsprachigkeit, repräsentiert durch die integrierten Flaggenlogos, mithilfe eines sprachen- und kulturenüberwindenden Grundsymbols (der Sonnenblume) im Zentrum vereint und durch die Anspielung auf das harmonische Zusammen-Wachsen und die Geschichte von der optimistischen Sonnenblume wird der Eindruck eines fröhlichen, der (besseren) Zukunft zugewandten Ortes vermittelt.

b) Konkret-zeichnerische Wort-Bild-Logos ohne Kinderdarstellung

Zu den konkret-zeichnerischen Wort-Bild-Logos ohne Kinderdarstellung gehören ebenfalls fünf Logos, und zwar

- die grüne Maus der *Souris Verte* (Strasbourg) mit der angedeuteten Wiese, den bunten Blumen und dem deutsch-französischen Akkordeon sowie der weißen Silhouette der Maus vor grünem Hintergrund, deren Schwänzchen das -e von *Verte* abschließt und damit die mehrfache Spiegelung des Schlüsselthemas abrundet:



729

- die Entchen der Krippe *Les Canetons* (Wiesbaden), bei der die deutsche Schrift als Spiegelbild des französischen Namens im Wasser dargestellt wurde, was die organische Zusammengehörigkeit beider Sprachen in dieser Struktur symbolisiert:

⁷²⁹ Dieses unter <https://www.creche-lasourisverte.eu/deutsch/willkommen/> vorzufindende Logo beinhaltet de facto einen Grammatikfehler in der deutschsprachigen Unterschrift – „deutsch-französisches Elternkrippe [eig. Hervorhebung; É.F.]“ –, die die paritätische Beteiligung der deutschsprachigen Muttersprachler – zumindest mit Blick auf die Beteiligung am Aufbau der neuen Webpräsenz – tendenziell infrage stellt.



- die stilisierten schwarz-weißen Pandabären der Einrichtung aus dem Netzwerk *Little Giants* (Kuppenheim), die von einem vierfarbigen (rot, grün, gelb, blau) Schriftzug begleitet werden:



- der kleine Wichtel, der mit seinem Spielzeug und seinem *Doudou* auf der bunten Blumenwiese der schweizerischen Krippe *Les P'tits Lutins* (Bâle) sitzt:



Bei den Logos, die auf eine Integration einer Kinderdarstellung verzichten, fällt einerseits auf, dass sie stattdessen auf andere Figuren aus der Kinderwelt setzen: die grüne Maus, die Entchen, den Wichtel oder den Pandabären, wobei der Pandabär nicht wie bei den anderen Charakteren als lächelnder Sympathieträger dargestellt wird, sondern in seiner rein geometrischen Vorderansicht in Schwarz-Weiß geradezu ernst und hart wirkt. Die Tatsache, dass die Pupillen weiß und nicht schwarz sind, trägt hier ebenfalls dazu bei, dass das Tier seelenlos wirkt und keinerlei "Kuschelfaktor" entfaltet. Andererseits ist bei dieser Gruppe der Logos auffällig, dass Grün als Farbe der Natur in Form einer Wiese mit Blumen (*Souris Verte*, *P'tits Lutins*) oder als Farbe der kleineren Ente den Eindruck einer starken Naturverbundenheit seitens der Struktur vermittelt. Auch hier fällt wiederum das Logo der *Little Giants* aus dem Rahmen, da dort das zarte Hintergrundgrün eher an ein helles Grau erinnert, das starke Grün in den schwarz umrandeten Lettern hingegen keinerlei Assoziation zur Natur transportiert. Der Schriftzug der *Little Giants* erinnert damit zwar einerseits an den WWF, andererseits an den Spielzeug- und Kinderbedarfsversandhandel *mytoys* (s. Abbildung 35), durch den ausschließlichen Einsatz von Kardinalfarben und die scharfen Umrandungen sowie den

pupillenlosen Panda bleibt das Logo jedoch seltsam seelenlos und hart und transportiert weder die Sympathie der Umweltorganisation noch die verspielte Buntheit des Spielzeughändlers.

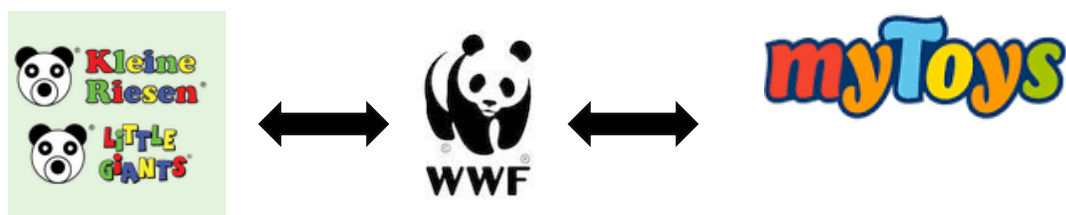


Abbildung 35: Vergleich Logos Little Giants - WWF - myToys

Auf der Wortebene ergänzen die *Souris Verte* und die *P'tits Lutins* die reine Namensdarstellung um einen Hinweis auf den spezifischen Charakter einer *Crèche parentale bilingue franco-allemande* bzw. einer *Crèche franco-suisse*, während *Les Canetons* und die *Little Giants* im Logo auf jegliche Zusatzinformationen verzichten. Da diese Zusätze in sehr kleiner Schriftgröße in der Wolke oder der Wiese in farblich passenden Pastelltönen (hellblau oder weiß) untergebracht werden, entsteht dennoch kein überladener oder aufdringlicher Eindruck. Die Transmission linguistischer Interaktionskompetenzen in der unterrepräsentierten Sprache scheint sich damit – so könnte man folgern – ebenso selbstverständlich in das Konzept der EAJE einzufügen wie die Hinweise in die graphische Darstellung des Internetauftritts.

c) Konkret-zeichnerische Wort-Bild-Logos mit Kinderdarstellung

Dieser Designtypus, der das Thema “ Kleinkinder” in Form von Strichmännchen, Silhouetten oder im Stil von Bilderbuchdarstellungen integriert, ist schließlich mit sechs Logos am beliebtesten. Zu dieser Gruppe zählen

- die lachenden Kinder der *Buissonnière de l'Aar* (Strasbourg), deren Hände sich in Herzform miteinander verbinden und die in ihren Kleidern das herzliche Rot des Namenszuges in Hose und Kleid aufgreifen⁷³⁰:



⁷³⁰ Dieselbe Idee des fröhlichen Kinder-Tandems, das sich für die Inszenierung von Bilinguismus besonders gut eignet, greift beispielsweise auch der französisch-englische Kindergarten *Playgroup* (<https://www.playgroup.fr/#/>) in Strasbourg auf, dort wird allerdings durch Integration der französischen Flagge in den Mützenbommel des Jungen und der britischen Fahne in die Schleife des Mädchens eine deutlich stärker nationalsprachlich stereotype Symbolik verwendet als bei der *Buissonnière de l'Aar*, die auf entsprechende Clichés völlig verzichtet.

- die fröhlichen unterschiedlich alten Kinder der *Maison de la Petite Enfance* (Strasbourg), die neben buntem Konfettiregen mit einem Teddy als *Doudou* auf den Buchstaben des Trägerakronyms tanzen und mit dem Slogan „l'enfance au cœur“ ebenfalls von einer Herzmetapher begleitet werden



- die zart mintfarbenen Silhouetten der Kinderschar der *Tout Petits d'Alsace*, die mit ihrer roten Blume und dem Kuschelhasen des Kleinsten vor gelb-orange-rotem Hintergrund Hand in Hand in aufsteigender Größe spazieren gehen:



- die deutsch und französisch angezogenen Strichmännchen vor dem sonnigen Himmel mit den bunten Ballonlampen der *École 92.e.v.* (Freiburg), die mit den Farben weiß, gelb, orange und rot ebenfalls vornehmlich warme Farben aktivieren



- der lächelnde Kleine Prinz vor dem dunkelblauen Sternenhimmel der Kinderkrippe *Kleiner Prinz* (Bâle) sowie



- die lachenden Kinder unter dem Regenbogen des Kindergartens *Arc-en-Ciel* (Bâle).



Des Weiteren fällt bei der Bildsprache der deutsch-französischen Krippen auf, dass in 6 Logos die Strichmännchen, Wichtel oder die Maus lachen oder lächeln, vier Logos nehmen das Herz als Symbol einer besonders positiven emotionalen Betreuung des Kleinkindes in Wort und Bild auf und immerhin vier Logos zeigen eine Bilderbuchlandschaft oder Wiese, vor der bunte Ballons, Männchen, der Regenbogen oder Blumen (3x) für einen farbenfrohen Auftritt sorgen. Die vier Kardinalfarben gelb, rot blau und grün dominieren dabei gerade die dinglichen Darstellungen in allen Ländern und Krippen, so dass die Einrichtung *Kleiner Prinz* mit dem dunklen Sternenhimmel aufgrund der Namensgebung tatsächlich eine Ausnahme darstellt.

Im Ländervergleich fällt auch hier auf, dass die Designs auf deutscher Seite am einfachsten und farbärmsten, man könnte auch sagen am erwachsensten oder – aus Kindersicht – am unattraktivsten sind, während die Schweiz die buntesten und ansprechendsten Bildwelten bietet. In Frankreich sind interessanterweise besonders bunte Strichmännchen beliebt, so dass man eine Opposition zwischen funktionaler germanischer FBBE und emotional-ludischer⁷³¹ alemannischer EAJE supponieren könnte. Für die Transmission sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenzen und die Umsetzung einer frühkindlichen Zweisprachigkeit/ Bilingualität könnte dies eine strengere, schulischere Herangehensweise in Deutschland, eine spielerischere und familiärrere Strategie in Frankreich und Schweiz erwarten lassen.

⁷³¹ Zu diesem Ansatz vgl. auch die Übernahme des englischen Terminus der *Playgroup*, also der Spielgruppe für die französisch-englische Alternative zur *école maternelle*.

Fotoanalyse

Bei den Fotos, die auf den französischen, deutschen und schweizerischen Homepages der deutsch-französischen Krippen zu sehen sind, kann man – ähnlich wie bei den Logokategorien – danach unterscheiden, in welchem Maße das Kind als Zentralfigur der Betreuung in Szene gesetzt oder eben zu dessen Eigenschutz versteckt und außen vor gehalten wird. So ergeben sich grundsätzlich drei Typen der *mise-en-scène* einer Kindertageseinrichtung durch

- a) Aufnahmen unbelebter Gebäude und Raumaufnahmen
- b) Kinderaufnahmen ohne Identifizierbarkeit der einzelnen Kinder durch Nutzung
 - der Vogelperspektive
 - von Detailaufnahmen (z.B. nur von Händen, Füßen etc.)
 - von Aufnahme von hinten
 - der Kameraeinstellung "Fernaufnahme" zur Erstellung eines Gruppenbildes
- c) Kinderaufnahmen mit hoher Identifizierbarkeit durch Porträtaufnahmen zur Illustration des gebotenen "Kinderglücks".

Hinsichtlich der Präferenz der verschiedenen Motive kann folgende Verteilung konstatiert werden:

KiTa-Name	unbelebt	mit Kind Identifizierung	ohne	mit identifizierbarem Kind
La Buissonnière de l'Aar				6 Großaufnahmen 2 Gruppenbilder draußen
La Souris Verte		20 Bilder, die das Spiel der Kinder zeigen und dabei über die Räumlichkeiten/Aktivitäten Auskunft geben (immer von oben oderhinten)		
Les Tout Petits d'Alsace Bilinguisme français / allemand ⁷³²				
Strasbourg Maison de la Petite Enfance franco-allemande - Deutsch-französische Kinderkrippe	8: 1 Außenaufnahme, 7 Detailaufnahmen von der Innen-architektur			
Krysalis	5: ■ gedeckter Tisch ■ Puppe ■ Bücherstapel ■ Hausschuhe ■ Schaukelpferd auf weichem Teppich			
Ecole 92 e.V.	2 Innenräume	1x Gruppenbild mit ErzieherInnen		

⁷³² Nur ein Zusatzbild, das vor demselben gelb-orange-roten Hintergrund Kinder verschiedener Ethnien als Federzeichnung darstellt.

KiTa-Name	unbelebt	mit Kind Identifizierung	ohne Kind	mit identifizierbarem Kind
Les Canetons – Die Entchen	5: <ul style="list-style-type: none"> ■ Großaufnahme Stifte ■ Wochenplan Essen ■ Pinnwand mit dem Loup ■ Erzieherin am Basteltisch ■ Erzieher beim Vorlesen 	19 Aufnahmen der spielenden Kinder von oben oder hinten bzw. der knetenden Hände		2x Gruppenbild mit Erzieherin bzw. bei gemeinsamem Auftritt; es sind jedoch je nur 2 oder drei Kinder in etwa erkennbar
Stadtteil- und Familienzentrum Oststadt	Gebäude Außenbereich Holzarbeit			
Bilinguale Kita St. Josef	Außenbereich			
Bilinguale Kindertagesstätten Little Giants - Kleine Riesen	1x Gebäude	1x Gruppenbild mit ErzieherInnen		10 Einzel- und Mehr-Kind-aufnahmen
awo-Kitas	4 Gebäude			
awo Kitas – Mikado – Les explorateurs – Polyglott	3 Aufnahmen vom Gebäude mit Außenbereich und dort spielenden Kindern, die jedoch nur zufällig mit auf dem Bild sind			
Les P'tits Lutins	10 Bilder von Räumen, Kuchen, Kinderbildern	10 Aufnahmen von Gruppenaktivitäten oder spielenden/ bastelnden Kindern (von hinten, in der Ferne)		8 Bilder als Nahaufnahme oder Bild mehrerer Kinder in Interaktion
Kleiner Prinz – Petit Prince – Zweisprachige Kinderkrippe	4 leere Räume	5 Innenraumbilder mit Kindern, die von hinten aufgenommen sind		
Crèche La Petite Bulle der Ecole française à Bâle	<ul style="list-style-type: none"> ■ Bobbycars ■ Bild auf Fenster 			1 Erzieherin mit 2 Kindern im Flur
Kindergarten Arc-en-Ciel		5: <ul style="list-style-type: none"> ■ kostümiert ■ hinter Blättern ■ Knie in Gummistiefeln ■ malende Hände (2x) 		
Petites pousses – Kleine Sprösslinge	16 Haus und Innenräume, Weihnachtsdeko	1: Spielende Kinder von oben		
Kita Sonnenblume-Tournesol	10: Außenaufnahmen, Kinderbilder			

Tabelle 11: Fotokorpus der deutsch-französischen Krippen am Oberrhein

Wenn man bei diesem Vergleich bedenkt, dass alle Strukturen, die zum selben Träger gehören, auch dasselbe Webseitenlogo verwenden, dann müssen für Frankreich 5, für Deutschland 6 und für die Schweiz 6 Designs ausgewertet werden. Diese Auswertung ergibt grundsätzlich drei Arten von Selbstinszenierung:

1) Selbstinszenierung der FBBE als (unbelebter) Raum

Von den zu analysierenden 15 Webauftritten setzen 10 Seiten auf rein unbelebte Darstellungen der Räumlichkeiten und architektonischen Besonderheiten, um den interessierten Eltern die KiTa als Raum näherzubringen, ohne das Recht des Kindes an seinem eigenen Bild auch nur annähernd in Gefahr zu bringen. Es handelt sich dabei um die

Maison de la Petite Enfance und das Netzwerk *Krysalis* in Frankreich (2 von 5) sowie in Deutschland um die awo-Kitas, das *Stadtteil- und Familienzentrum Oststadt Offenburg* und die *Bilinguale KiTa St. Josef* in Kehl (3 von 6). In der Schweiz verfolgen die Kitas *Petites Pousses* und *Sonnenblume – Tournesol* diese Politik. Diese Kategorisierung ist anfechtbar, da auf den Außenaufnahmen der awo-Kitas *Mikado*, *Les explorateurs* und *Polyglott* Kinder in der Außenanlage zu sehen sind. Da diese jedoch der Kamera zumeist den Rücken zuwenden und auch nur im Hintergrund sehr klein zu sehen sind, beleben sie zwar die Szenerie im Sinne eines Schnappschusses aus dem KiTa-Alltag, die Aufmerksamkeit des Betrachters liegt jedoch nach wie vor auf der architektonischen Anlage der Struktur und nicht auf dem kindlichen Spiel. Diese Fotos wurden daher der Kategorie "Selbstinszenierung als Raum" zugerechnet, der es primär darum geht, den Eltern einen ersten Außeneindruck von Größe, Naturnähe, Außengeländer und Platzangebot zu geben. Der Schutz des Kindes wird dabei über den Wunsch nach einer attraktiven Selbstvermarktung gestellt, was jedoch für die Eltern wiederum als Qualitätsmerkmal positiv zum Tragen kommen kann.

Einen etwas anderen Weg geht hier alleine das Netz der Mikrokippen von *Krysalis* mit seinen inszenierten Szenenbildern aus dem Alltag der Krippe: dem liebevoll gedeckter Tisch mit einem Lavendelzweig, der Reihe ausgetretener Hausschühchen an der Garderobe, dem Schaukelpferd auf dem weichen, weißen Lammfellimitat, der politisch korrekt aus dunkelbrauner Wolle gefertigten Strickpuppe oder dem Bücherstapel, der auf die Bedeutung der Buchkultur in dieser Einrichtung hinweist und mit dem Titel *Araignée Gipsy* ein weiteres Statement zugunsten von Toleranz im Sinne von Federico Mayor setzt⁷³³. Hier soll die Liebe zum Kind und zu einer freiheitlich-humanistischen Erziehung durch die kleinen Details kommuniziert werden, auf die man in diesen familiären Einrichtungen ganz besonders zu achten scheint. Auf diese Weise wird die Botschaft des Namens und des Logos konkretisiert, ergänzt und ein weiteres Mal für das Unterbewusste nonverbal kodiert. Vergleichbar mit diesem Ansatz ist nur die schweizerische Kita *Petites Pousses*, bei der die Bilder von der liebevollen Weihnachtsdekoration, den dekorierenden Händen oder den Händen, die den gesunden Korb voll Gemüse anrichten, in Szene setzen, dass hier das Kind "in guten Händen" ist.

2) *Selbstinszenierung der FBBE als Interaktion*

⁷³³ Die Autorin bezieht sich hier auf die Rede von Federico Mayor, die dieser als Hommage an Rajiv Gandhi am 1. Mai 1995 in Neu Delhi vor der UNESCO gehalten hat und in der er Toleranz definiert hat als „une prise de conscience des autres, une ouverture d’esprit, une soif de connaître, de comprendre les autres et d’apprendre d’eux, de l’autre“ (Gunpath/Gandhi 2014: 112–113, Fußnote 25).

Als Gegenpol zu diesem Vermarktungsprogramm können als Erstes alle anderen schweizerischen Krippen genannt werden, die alle auf Kinderdarstellungen in Großformat oder in Form von Schnappschüssen von Aktivitäten zu zweit oder in der Gruppe setzen.

Les P'tits Lutins bieten dabei die ungekünsteltsten Einblicke in den KiTa-Alltag, denn die beim Musizieren, Singen, Backen, Basteln, Yoga, Malen, Essen, Lesen und beim gemeinsamen Freispiel aufgenommenen Kinder (8 Bilder) sind in der Regel auf die die Aktivität moderierende Fachkraft oder die Tätigkeit selbst konzentriert, ein Lächeln ist kaum zu finden. Als Ergänzung zu den 10 Gruppenbildern, auf denen die Kinder nur von hinten oder oben abgebildet sind, sowie den 10 Raumbildern, ergibt sich ein ausgewogener Eindruck zwischen dem generellen Schutz des Kindes und einem dosierten Einblick in die Realität, der auch einmal einen Blick in ein Gesicht gestattet. Dadurch wirkt die Gesamtdarstellung authentisch, das Schutz- und Spaß- bzw. Bildungsversprechen wirkt überzeugend.

Die *Petite Bulle* der *École Française de Bâle* setzt zwar wie die deutschen Einrichtungen primär auf Innenaufnahmen der Räumlichkeiten und als Willkommensbild auf den Fuhrpark der aufgereihten roten Bobbycars als Hinweis auf Spiel und Spaß, die die Kinder dort erwarten, sie bereichert diesen Überblick jedoch um ein Interaktionsbild, das eine Erzieherin dabei zeigt, wie sie ein kleines Mädchen bei einem Fühlparcours für die nackten Füße an der Hand von Plastischale zu Plastischale führt. Beide Akteure (Erzieherin und das Mädchen mit den Füßen in der feuchten Erde) schauen sich an und freuen sich sichtlich, so dass hier mit einer einzigen Großaufnahme der positive Gesamteindruck einer kurzweiligen, warmherzigen, die Entdeckerfreude der Kleinsten individuell begleitenden Betreuung entsteht.

Auf deutscher Seite setzen *Les Canetons* und die *Little giants*, in Frankreich die *Buissonnière de l'Aar* auf Kinderbilder, auf denen man einzelne Kinder wiedererkennen kann. Dennoch lässt sich ein großer Unterschied zwischen diesen drei Strukturen feststellen: *Les Canetons* nutzen nur das Gruppenbild einer Tanzvorführung und einer Frühstücksrunde am Tisch, um damit zu illustrieren, was die Kinder an Gewöhnlichem und Außergewöhnlichem in der Einrichtung erleben können. Die *Buissonnière de l'Aar* wählt neben zwei Gruppenbildern im Außenbereich sechs Schnappschüsse spielender und vor allem beobachtender Kinder, um verschiedene Themenbereiche (ein Elternverein, ein Kindergarten, Kinderhort, Pädagogik etc.) ansprechender zu gestalten. In den Gesichtern all dieser Kinder spiegeln sich gebannte Konzentration, Interesse, Staunen und – nur bei zwei Kindern der *Buissonnière de l'Aar* – Amusement.

Ganz anders bei den *Little Giants*: Abgesehen von einer Außenaufnahme des Gebäudes mit Freigelände und Klettergerüsten findet man dort fast nur Fotos lachender, spielender, schmunzelnder und gemeinsam staunender oder lesender Kinder in Großaufnahme. Selbst

Themen wie "Liebevoller Betreuung", "Individuelle Betreuung", "Eltern sind Partner", "Angemessene Lernumgebung" oder "Pädagogische Fachkräfte sind Mentoren", bei denen man erwarten könnte, dass Fachkraft-Kind- oder Fachkraft-Eltern-Interaktionen abgebildet werden, werden ausschließlich Porträtaufnahmen von Kleinkindern präsentiert. Da es sich bei der KiTa *Little Giants* in Kuppenheim - wie bei *Les Canetons* – um das Angebot eines privaten Trägers handelt, der in besonderem Maße auf eine optimale Selbstvermarktung angewiesen ist, um zahlende Kunden zu gewinnen, liegt die Schlussfolgerung nahe, dass hier die gebotene Output-Qualität in Form von sichtbarem Kinderglück hautnah in Szene gesetzt werden soll.

3) *Selbstinszenierung der FBBE als Schutzraum*

Eine dritte Art der Selbstinszenierung kombiniert die faktische Information über die Räumlichkeiten und Angebote mit Szenen spielender Kinder, um das faktische und emotionale Informationsbedürfnis der Eltern zu befriedigen. Auf diese Strategie setzen vor allem drei Strukturen: die *Souris Verte* in Frankreich, *Les Canetons* in Deutschland und die Kindergärten *Kleiner Prinz* und *Arc-en-Ciel* in der Schweiz. Auch hier ähneln sich wiederum besonders zwei Strukturen – die französische und die deutsche Einrichtung –, da die gewählten Bilder immer in der Aufsicht oder Rückenansicht aufgenommen wurden. Diese Gesichtslosigkeit kann dabei jedoch nicht nur respektvoll dem Kind gegenüber wirken, sondern durch die verhältnismäßig große Anzahl von 19 Fotos bei *Les Canetons* (Wiesbaden) bzw. 20 Fotos bei der *Souris Verte* (Strasbourg) kann – ungewollt – eine etwas beklemmende Atmosphäre von Abschottung und Geheimhaltung entstehen. Dieser Effekt ist dabei bei der *Souris Verte* umso stärker, als diese Struktur – außer bei den Teambildern – ausschließlich und mit sehr vielen Bildern auf den hier beschriebenen Typ der Selbstinszenierung setzt, ungeachtet des Themas (Raumgestaltung, Außengelände, Ausflüge etc.), das illustriert werden soll. Die Webseite von *Les Canetons* hat demgegenüber den Vorteil, dass sie immerhin auch fünf reine Raumbilder und zwei Bilder mit Gesichtern anbietet, sodass dort der Eindruck des Verstecken-Wollens weniger offensichtlich ist.

Ganz anders wirken die Bilder bei *Arc-en-Ciel*: Der Anblick einer Reihe schmutziger Kinderknie, die in bunten Gummistiefeln stecken, eines Kindes, das ganz im selbst aufgewirbelten Blätterregen verschwindet oder zweier zur Fastnacht verkleideter lachender Superhelden erfüllt denselben Zweck, das Gesicht des Kind nicht preiszugeben, die In-Szene-Setzung wirkt jedoch so natürlich, dass die Zielsetzung "Anonymisierung" hinter dem künstlerischen und affektiv-positiven Eindruck in den Hintergrund rückt. Dasselbe gilt für die Schnappschüsse malender Hände oder Farbe-eingießender Hände: die Kamera lenkt hier immer die Aufmerksamkeit auf die Aktivität, die Textur, die bunten Farben oder die entstehenden Bilder und imitiert damit den Blick des erwachsenen Betrachters, der dem Kind

gerade über die Schulter schaut und fasziniert an dessen Bildern oder der Buntheit der ausgegossenen Farben für einen Moment hängen bleibt.

Der *Kleine Prinz* schließlich kombiniert Raumbilder mit Kinderzeichnungen und zwei Bildern mit Fachkraft-Kind-Interaktionen, in denen die Kinder zwar durch die Aufsicht auf die Köpfe von oben hinten nicht als Personen identifizierbar sind, sich jedoch in ihren Wippen rechts und links neben der fürsorglich dazwischen knienden Erzieherin oder auf dem Arm des Fläschchen-gebenden-Erziehers natürlich in das Motiv einfügen. Der Eindruck einer künstlichen Selbstinszenierung ist hier relativ gering, die Botschaft einer um das Kindeswohl und den Schutzraum besorgten professionellen Betreuung klar und überzeugend. Darüber hinaus steht der Einblick in die Räumlichkeiten im Vordergrund, so dass hier der oben geschilderte potentielle Negativeffekt der versteckten Kindergesichter nicht zu beobachten ist.

Eine letzte Einrichtung, die ebenfalls die Philosophie des Schutzraumes bildlich inszeniert, dabei jedoch den Eindruck von Offenheit zu vermitteln weiß, ist die Einrichtung *Les Tout Petits d'Alsace*. Dies gelingt ihr durch völligen Verzicht auf Fotos und die Verwendung einer Federzeichnung von neugierig zur Tür hereinschauenden Kindern verschiedenen Alters und ethnischer Herkunft, die vor dem gelb-orange-roten Hintergrund des Logos abgebildet sind und durch Farbwahl und Illustration einer als authentisch empfundenen Situation neugieriger Scheu vor dem Betrachter den Eindruck eines echten Eindrucks in den Krippenalltag vermitteln. Auch hier wird die Philosophie der Struktur in Namen, Logo und Bebilderung als stimmiges Gesamtkonzept umgesetzt und lässt Eltern auf eine warmherzige kindgerechte Aufnahme hoffen.

Summa summarum lässt sich damit festhalten, dass alle Einrichtungen um die Vermittlung ihrer Werte und Qualitätsversprechen über die Wahl geeigneter Namen, Logos und Bilder bemüht und dafür auch dazu bereit sind, auf Kinderbilder zu verzichten. Hinsichtlich länderspezifischer Vorlieben hat die Analyse den Eindruck erweckt, dass sich deutsche Einrichtungen, die tendenziell am häufigsten in der Hand öffentlicher oder großer privater Träger sind, am nüchternsten präsentieren – Außenaufnahmen der Gebäude, schlichte Logos, funktionale Namen –, während in Frankreich die in der Regel von Eltern gegründeten Einrichtungen ihren Fokus auf die Darstellung einer kindgerechten, kindzentrierten und warmherzigen Betreuung legen. Der Raum zum Spielen und Entwickeln wird dort in besonderem Maße in Szene gesetzt. Die Schweiz schließlich verheißt am stärksten eine bunte Phantasie- und Bilderbuchwelt, in der das Kind als kleiner Prinz im Zentrum aller Aufmerksamkeit steht. Wie und ob sich diese Differenzen auch in den Online-Diskursen zu den pädagogischen Programmen und Werten widerspiegeln und was dies für eine

gemeinsame deutsch-französische frühkindliche Betreuung in binationalen Teams hinsichtlich Sprach- und Kulturtransfer bedeuten könnte, soll die nachfolgende Analyse zeigen.

6.1.3 Diskursanalyse: Bild vom Kind und Auffassung von (emergentem) Bilinguismus und frühkindlicher Bikulturalität

Nimmt man die Webseiten der im Jahr 2020 bestehenden deutsch-französischen Krippen am Oberrhein unter die Lupe und analysiert den dort geführten Diskurs zur bilingual-bikulturellen frühkindlichen Betreuung mit Blick auf Hochfrequenzwörter und inhaltlich dominierende Diskursknoten bzw. agonale Zentren, stößt man auf Erwartbares und – vor allem im Ländervergleich – auf Unerwartetes. Im Nachfolgenden sollen die Ergebnisse daher nicht getrennt nach Analysearten präsentiert werden, sondern es soll nach Gemeinsamkeiten, Länderspezifika und institutionellen Besonderheiten unterschieden werden. Dadurch fließen die Ergebnisse aus der mit MAXQDA durchgeführten Wortfrequenzanalyse, der qualitativen Kodierung sowie der ebenfalls MAXQDA-gestützten Ermittlung von Code-Schnittmengen und Code-Landkarten jeweils zusammen in die verschiedenen Unterkapitel mit ein.

6.1.3.1 *Gemeinsamkeiten des Online-Krippendiskurses*

Betrachtet man die 50 häufigsten sinntragenden Wörter jenseits von Präpositionen, Artikeln, Hilfsverben und Konjunktionen, erhält man eine Wortrangliste, die sich thematisch völlig nachvollziehbar um Kinder (*enfants/s* 897, *Kind/er/es* 355) Eltern (*parents* 264), die Fachkräfte, die aus der 1. Pers. Pl. heraus kommunizieren (*nous/wir* 371), sowie die Institution (*crèche* 255) und die Betreuung an sich (*accueil* 141) dreht. Daneben spielen die zeitliche Strukturierung des Krippenalltages (*temps* 136, *moment* 94, *journée* 69, *rhythme* 58, *année* 48), die Professionalität von Team (*équipe* 137) und verantwortlichem Personal (*responsable* 88, *personnel* 80), die Familie (*famille* 107), die Verpflegung (*repas* 105) und natürlich immer wieder die strukturellen Rahmenbedingungen (*structure* 69, *traitement* 65, *place* 53, *fonctionnement* 44, *association* 43, *jardin* 39, *garde* 36, *règlement* 35, *nécessaire* 35, *technique* 28, *lieu* 28) eine prominente Rolle. Das neben den Offensichtlichkeiten jedoch zentralste Themengebiet umfasst die Darstellung der eigenen pädagogischen Ansätze. Hier steht die Handlungsorientierung (*activités* 80, *faire* 58) an oberster Stelle, gefolgt von einem kindzentrierten (*permet* 56), lebensbezogenen (*vie* 52) Ansatz sowie dem Ziel, Frühförderung (*éveil* 40) individualisiert (*personnelles* 35) erfolgreich umzusetzen. Der Situationsansatz bzw. die situationsangemessene Gestaltung von Lern- und Entwicklungsgelegenheiten (*situation* 33) passt ebenfalls zu dieser Grundausrichtung. Erst auf den hinteren Rängen rangieren demgegenüber disziplinarische Aspekte wie die Sicherheit des Kindes (*sécurité* 33) oder die Vermittlung und Einhaltung von Regeln (*règles* 27). Damit ergibt sich grundsätzlich das Bild, eines sehr kindzentrierten und freundlichen Betreuungsfeldes, in welchem gut ausgebildete

Fachkräfte unter Einhaltung der gesetzlichen Vorgaben mit den Eltern zusammen das Beste für die Kinder bereithalten. Die Prioritäten wirken länder- und kulturübergreifend und vergleicht man die Befunde mit der Datenlage in den Kapiteln 5.2.1.2 und Eine systematische Integration der Sicht der Kinder findet jedoch nicht statt 5.2.2.2, scheinen die deutsch-französischen Krippen die an Frankreich gerichteten Forderungen der OECD (vgl. S. 385) hinsichtlich einer stärkeren Berücksichtigung der Kinder- und Elternsicht sowie die Inhalte der Qualitätsoffensive des Landes Baden-Württemberg (vgl. S. 410-415) bereits vorbildlich umzusetzen. Dadurch vermittelt das Feld den Eindruck, dass man sich in Frankreich und Deutschland, zwischen französischen und deutschen Fach- und Leitungskräften im Bereich der Frühpädagogik darüber einig ist, wie institutionelle Kleinkindbetreuung ausgestaltet sein muss, nimmt man die Bedürfnisse und das Wohl des Kindes ernst. Agonale Zentren scheinen im Diskurs völlig zu fehlen.

Ergänzt man diesen quantitativen Einstieg mit einem Überblick über die qualitative Ausgestaltung des Diskurses und lässt sich auf der obersten Ebene der Codierungskategorien von MAXQDA die Auslastung der Codelandschaft für jedes Land ausgeben, ergibt sich zwar einerseits ein ähnlich ausgeglichenes Bild, es werden jedoch erste Abweichungen zwischen den drei Ländern deutlich (s. Abbildung 36):

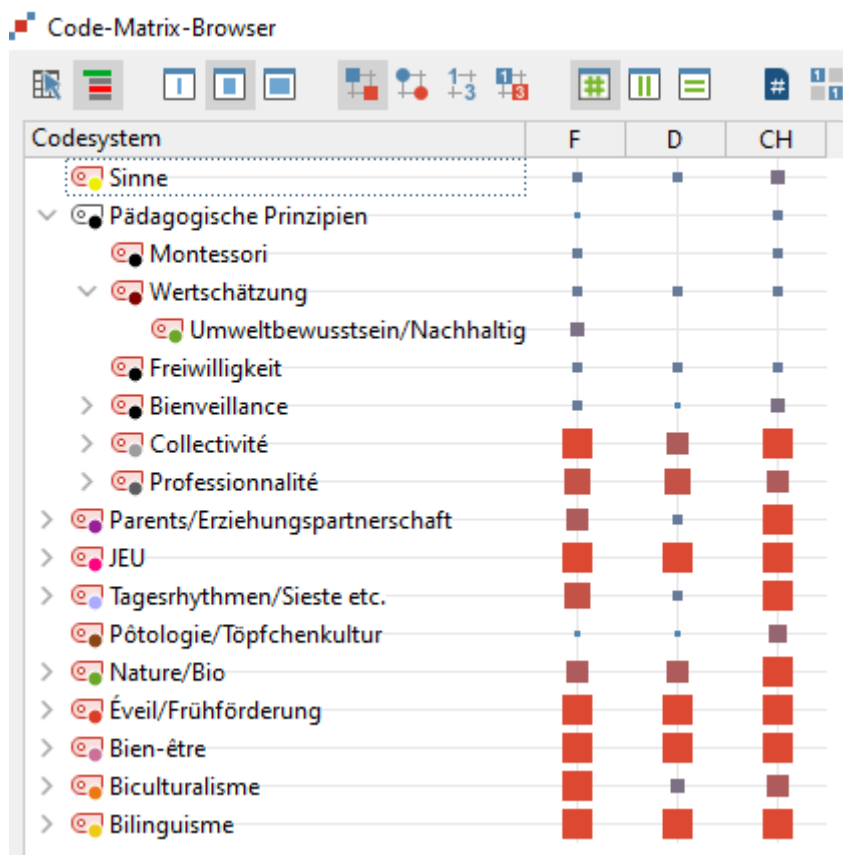


Abbildung 36: Länderauswertung zu den Oberkategorien der qualitativen Inhaltsanalyse

Allen deutsch-französischen Krippen am Oberrhein gemein ist die starke Sorge um das Wohlergehen (*bien-être*) der Kinder, die Frühförderung, die bereits im Oberbegriff der *Frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung* (FBBE) (Kap. 5.2.2) bzw. der *Éducation et Accueil de Jeunes Enfants* (Kap. 5.2.1) gesetzlich verankert ist, die Anerkennung des Spiels (*jeu*) als Hauptbeschäftigung des Kindes sowie die Betonung der Professionalität der Beschäftigten. Ebenfalls wichtig sind der Klientel der deutsch-französischen Krippen am Oberrhein eine naturnahe und auf gesunde Ernährung (lokal, frisch gekocht, im Idealfall bio⁷³⁴) achtende Betreuung und dass dem Kind die Regeln des Zusammenlebens (*collectivité*) beigebracht werden. Pädagogische Prinzipien wie die Freiwilligkeit und die Wertschätzung werden deutlich weniger versprochen, sie werden jedoch ebenfalls in allen drei Ländern am Oberrhein als Handlungsstandards den Eltern in den Internetauftritten zugesichert. Die Bilingualität schließlich spielt im Diskurs aller analysierten Webseiten eine wichtige Rolle, was sich aus dem Alleinstellungsmerkmal "deutsch-französische Krippe" logisch ergibt. Dieses Bild passt zu den theoretischen Vorannahmen zu den Synergiepotenzialen deutsch-französischer Strukturen (s. Kap. 5.2.4.1).

Dennoch zeigt sich schon auf dieser Abstraktionsebene, dass nicht alle potentiell wichtigen Kriterien einer qualitativen frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung gleichermaßen von den Onlinediskursen aufgegriffen werden. So fallen beispielsweise als romanische, d.h. französisch-schweizerische Top-Themen die Bikulturalität, die Beschäftigung mit den Tagesrhythmen, die ausführliche Definition der Ausgestaltung der Erziehungspartnerschaft, auf pädagogischer Ebene die Betonung der Montessori-Prinzipien sowie auf Ebene der Orientierungsqualität das Wohlwollen (*bienveillance*) auf. Auch die Vorbereitung auf das Leben in der Gemeinschaft bzw. Gesellschaft (*collectivité*) wird in Deutschland weniger stark betont als in den beiden anderen Ländern. Daneben zeichnen sich auch einzellandspezifische Priorisierungen bestimmter Themen ab, die einer genaueren Betrachtung bedürfen. Das nachfolgende Kapitel soll daher die Länderspezifika genauer unter die Lupe nehmen.

6.1.3.2 Länderspezifika des Online-Krippendiskurses

Beginnt man auch den Einstieg in die Betrachtung möglicher länderspezifischer Eigenheiten in der Auffassung und Vermarktung der deutsch-französischen frühkindlichen Betreuung mit einer Wortfrequenzanalyse und fasst dabei die semantischen Konzepte aus der französischen und deutschen Sprache zusammen, so lassen sich tatsächlich deutliche Unterschiede ausmachen. Hierbei wird nicht nur die deutlich voneinander abweichende Priorisierung von

⁷³⁴ Als besonders illustrative Beispiele seien hier folgende Textauszüge genannt: „Une alimentation bio et principalement locale est proposée aux enfants.“ (Souris Verte), „Les fruits et les légumes sont de saison.“ (Souris Verte), „Wir bieten Mahlzeiten und Zwischensnacks an, die in der hauseigenen Küche von unserer Köchin frisch zubereitet werden.“ (Buissonnière de l'Aar).

romanischem und germanischem System sichtbar, auch die teils als Zwitterposition, teils als ganz eigen zu beschreibende Sicht der schweizerischen Strukturen spiegelt sich in der Verwendungshäufigkeit der wichtigsten Lexeme wider (s. Abbildung 37).

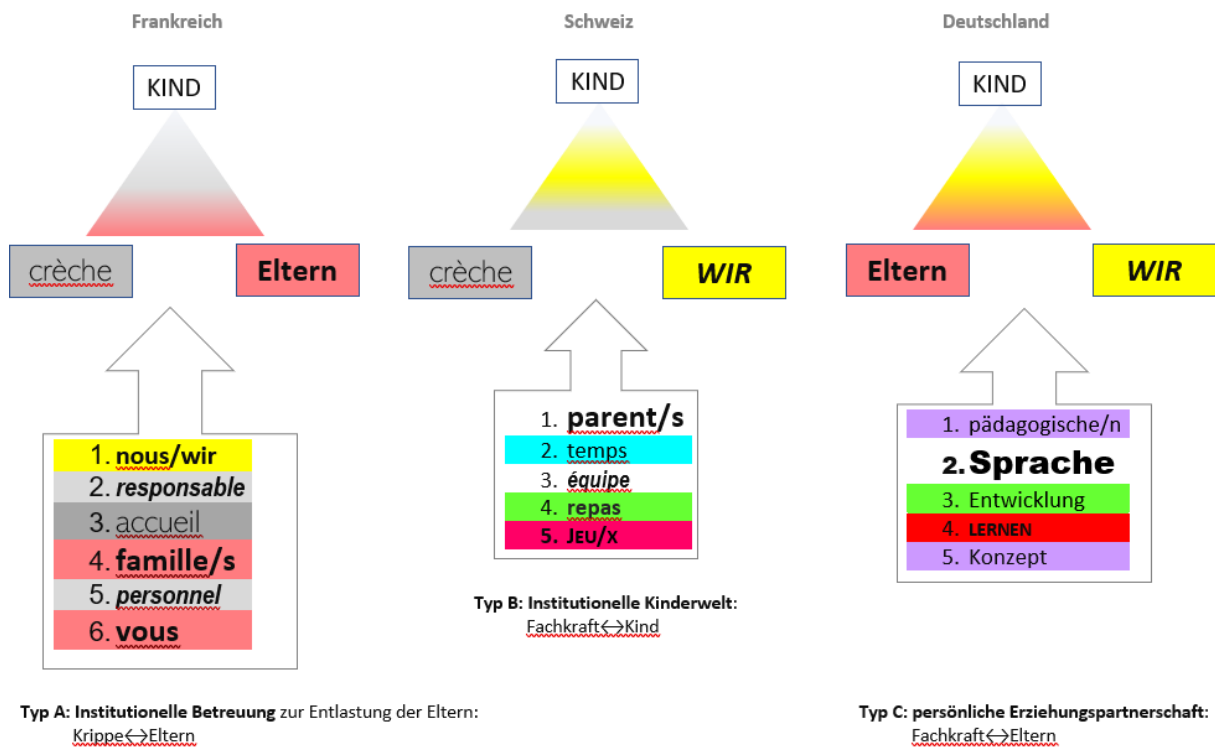


Abbildung 37: Hochfrequenzkonzepte des Krippendiskurses in Frankreich, der Schweiz und Deutschland

Während nämlich die auf französischem Boden geführten Krippen die Kooperation zwischen Einrichtung und Eltern im Sinne einer institutionalisierten, professionellen Dienstleistung gegenüber Eltern und Familien in den Mittelpunkt ihrer Webauftritte stellen (*enfant – parent – crèche*) (vgl. Kap. 5.2.1.1, S. 373 sowie Kap. 5.2.1.3, S. 388), konzentrieren sich die in Deutschland geführten Strukturen stark auf die personalisierte Erziehungspartnerschaft zwischen Fachkräften und Eltern (*Kind – wir – Eltern*) (vgl. Kap. 5.2.2, S. 393) und rücken das *pädagogische* Handeln bzw. *Konzept*, den *Spracherwerb* und das *Lernen* bzw. die erfolgreiche *Entwicklung* des Kindes in den Fokus des eigenen Diskurses. Die Schweiz wiederum konzipiert die frühkindliche Betreuung als einen fröhlichen, kindgerechten Lebensraum (*enfant/Kind – nous – crèche*), über den die Eltern (*parents*) zwar – als viertwichtigster Pfeiler – unterrichtet werden, der daneben jedoch durch seine Zeitgestaltung (*temps*), das Team (*équipe*), die Sorge um das leibliche Wohl (*repas*) und vor allem viel Platz und Zeit für Spiel und Spaß (*jeu/jeux*) von Kindern und Pädagog:innen gemeinsam gestaltet wird.

Schaut man die 50 frequentesten Wörter darüber hinaus auf Konzepte hin durch, die sich so nur in einem oder zwei der Länder finden lassen, ergeben sich weitere Rückschlüsse auf die Erwartungen der Klientel bzw. auf das Bild, das die jeweilige Gesellschaft von der idealen

frühkindlichen Betreuung hat. Für Frankreich fällt hier ins Auge, dass die Informationen, die zwischen Eltern und Krippenbeschäftigten ausgetauscht werden, einen zentralen Platz in der professionellen Ausgestaltung frühkindlicher Betreuung einnehmen. Diese Liaison wird dabei nicht wie in Deutschland im Sinne von Tür-und-Angel-Gesprächen verstanden, die nach Bedarf geführt werden, sondern es handelt sich um eine beiderseitige Informationspflicht zwischen Fachkraft und Eltern, die beim Aufnahmegespräch beginnt und über die *adaptation* bis hin zur Meldung von Krankheiten und Unfällen den täglichen Ablauf prägt. Entsprechende Heftchen (*cahiers de liaison*), in denen genau über Schlafzeiten, Essen und die Nutzung des Töpfchens oder der Windeln (inklusive Konsistenz und Auffälligkeiten) nachgehalten wird, helfen hier der Fachkraft, den Eltern die verpassten Stunden mit ihrem Kind transparent zu machen, um so in der gemeinsamen Kontrolle von Gewohnheiten und Rhythmen frühzeitig auf Gesundheitsrisiken und Anzeichen von Krankheit zu stoßen (vgl. Kap. 6.1.3.2, S. 470).

Daneben sind sowohl in französischen als auch in schweizerischen Krippen die Mahlzeiten (*repas*) und die individuellen Rhythmen (*rhythme*), aber auch die festen Tagesabläufe als strukturgebende Umgebung für eine gesunde Entwicklung des Kindes besonders wichtig. Die Schweiz geht darüber hinaus auch besonders oft explizit auf den Schlaf (*sommeil*) ein. Hier kann man die französische Tradition der Säuglingspflege als Ursprung der Priorisierung annehmen (vgl. Kap. 5.2.1.1, S. 375). Umgekehrt ähnelt die Schweiz in ihrer Fokussierung auf eine individualisierte, kindzentrierte Betreuung auch wieder dem germanischen System Deutschlands, wenn dort die Bedürfnisse des Kindes (*besoins*, in Deutschland sind es die *Bedürfnisse*), der ludische Aspekt (*plaisir*) und die Bemühung um den lernerischen Output (*transmissions, école*) verbalisiert werden. In der Betonung des *respect* wiederum ähnelt die Schweiz Frankreich, wo Regelwissen (*règles, doit*) und das Einüben der Einhaltung von gemeinschaftlichen Routinen als wichtige sozialisatorische Komponente den Eltern gegenüber ein vertrauensförderndes Verkaufsargument darstellt, das die Professionalität der Einrichtung unterstreicht.

Deutschland fällt seinerseits mit einer starken Betonung pädagogischer Prinzipien auf, bei denen das entdeckende Lernen (*entdecken, Erfahrungen*) einen zentralen Platz einnimmt und der Erwachsene als adaptiver Lernbegleiter Lerngelegenheiten anbietet, begleitet und unterstützt (*lernen, unterstützen, fördern, Förderung, bieten, Fähigkeiten*), um das Potenzial des Kindes bestmöglich zu entwickeln. Dass hierbei die individuelle Unterstützung jedes Kindes (*chaque/jede, r, s*) als Qualitätsstandard auf den Webseiten beworben wird und dabei scheinbar eine etwas höhere Gewichtung erfährt (3,7% der häufigsten Inhaltswörter mit 53 *tokens* von 1429 Wörtern) als in Frankreich (3,0%, d.h. 74 von 2419 Wörtern) oder der Schweiz (2,4% mit 47 von 1947) kann einerseits mit dem romantischen Kindesbild in Deutschland erklärt werden (vgl. Kap. 2.4.2.2 und besonders S. 135), zum anderen kann dieser

Versprachlichungsduktus auch der in Baden-Württemberg vorgeschriebenen INFANS-Pädagogik geschuldet sein, die eine entsprechend starke Individualisierung der Projektarbeit als Grundpfeiler der frühkindlichen Förderung vorsieht.

Bevor hier jedoch auf der Basis von Wortfrequenzen voreilige Schlüsse gezogen werden, soll ein näherer Blick auf die Ergebnisse der qualitativ ausgerichteten Codierung der Webseitentexte offenlegen, welchen Stellenwert bestimmte Themen tatsächlich im kompletten Diskurs der verschiedenen Länder einnehmen.

Thema 1: Bilingualität und Bikulturalität

Als erstes Thema, das für die vorliegende Untersuchung zur Aneignung sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenzen von oberster Wichtigkeit ist, sollen hier das Selbstbild und die pädagogische Mission der deutsch-französischen Krippen am Oberrhein hinsichtlich ihrer Gewichtung von Sprachförderung, Bilingualität sowie den Umgang mit Nachbarsprache und -kultur näher untersucht werden. Hier hatte die Wortfrequenzanalyse den Eindruck erweckt, dass Deutschland besonders vorbildlich und engagiert, die beiden anderen Länder hingegen weniger an der Thematik interessiert sind. So lag bei den in Deutschland angesiedelten Strukturen die *Sprache* auf Platz 5 der wichtigen Konzepte (37 Einträge), die Nachbarsprache Französisch (*französisch/français*) auf Platz 10 (32 Einträge) und immerhin noch auf Platz 39 die *crèche* oder *école franco-allemande* mit 12 Einträgen. In Frankreich kam demgegenüber die Vermittlung der *langue* (44 Einträge) gerade einmal auf Platz 16 und die per Verfassung mehrsprachige Schweiz misst der Zweisprachigkeit der Einrichtung sogar gar keine besondere Bedeutung zu und betont lediglich auf Platz 23 mit 21 Einträgen, dass es sich um eine *crèche* oder *école française* handelt. Vor dem Hintergrund, dass die schweizerischen Strukturen in der deutschsprachigen Schweiz liegen und damit die Vermittlung der französischen Sprache im besonderen Interesse der Eltern liegt, lässt sich diese Fokussierung auf die schweizweit wichtige Nationalsprache gegenüber dem mit weniger Prestige behafteten Schriftdeutsch nachvollziehen.

Fasst man darüber hinaus alle deutschen und französischen Termini zusammen, die auf Zweisprachigkeit verweisen und bildet damit übersprachliche und wortfamilienübergreifende Konzeptcluster, ergibt sich folgende Verteilung (s. Tabelle 12):

	Frankreich	Deutschland	Schweiz	insgesamt
bilinguale	0	9	0	9
bilingualen	0	5	0	5
bilingue	13	3	3	19
zweisprachig	0	3	4	7
zweisprachige	2	2	0	4
Bilingualität	0	2	0	2
bilingual	0	1	1	2

zweisprachiges	1	1	0	2
Deutsch-französische-bilinguale	0	1	0	1
Die bilinguale Kindertagesstätte	0	1	0	1
bilinguisme	10	0	2	12
Zweisprachigkeit	4	0	4	8
zweisprachigen	2	0	0	2
bilingualer	0	0	1	1
bilingues	1	0	0	1
	33	28	15	76

Tabelle 12: Frequenzanalyse der tokens zum Konzept "Bilingualität"

Ordnet man nun diese Summen, die sich nur unter Berücksichtigung aller 8888 lexematischen Einheiten ermitteln lassen, in die Rangliste der 50 wichtigsten Wörter bzw. Wortfamilien ein und überprüft, welchen Stellenwert das Konzept dort einnehmen würde, bestätigt sich die länderspezifische Gewichtung, die bereits anhand der Hochfrequenzwörter beschrieben wurde. Denn während das Konzept "Bilingualität" in all seinen Versprachlichungsmöglichkeiten in Deutschland mit 28 Nachweisen auf Platz 14 landen würde, käme Zweisprachigkeit in Frankreich nur auf Platz 24. In der Schweiz schließlich würden die entsprechenden Einträge mit Platz 46 sogar nur noch knapp in die Liste der wichtigsten 50 Konzepte aufgenommen werden. Dies würde bedeuten, dass die Bewerbung des zweisprachigen Konzeptes den Strukturen auf deutschem Boden besonders wichtig scheint, die Einrichtungen der Nachbarländer hingegen stärker mit anderen Argumenten ihre Klientel zu akquirieren suchen. Für die Aneignung sprachlicher Interaktionskompetenzen würde dies wiederum bedeuten, dass die Vermittlung des entsprechenden *savoir-dire* und *savoir-faire* in den auf deutschem Boden angesiedelten Strukturen am stärksten gefördert werden müsste. Ob dies der Realität entspricht, muss wiederum das Feld zeigen.

Eine erste Relativierung kann man vorab mithilfe einer Überprüfung der qualitativen Ergebnisse der Codierung vorzunehmen versuchen. Lässt man sich hierfür über den Code-Matrix-Browser von MAXQDA die Verteilung der codierten Sequenzen über die verschiedenen Länder hinweg anzeigen, treten weitere interessante Länderspezifika zutage (s. Abbildung 38).

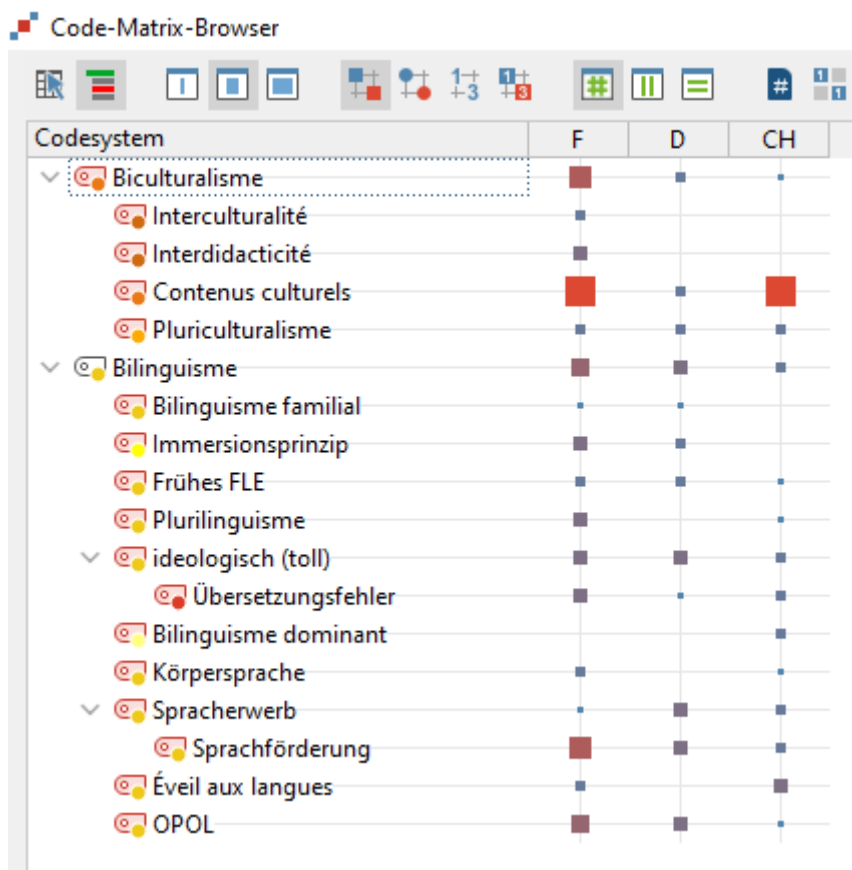


Abbildung 38: Länderspezifische Auswertung der Kategorien "Bilingualität" und "Bikulturalität"

Am auffälligsten an dieser Übersicht ist, dass das Angebot einer deutsch-französischen Krippe in Frankreich und der Schweiz als ein binational-bikulturelles Konzept gedacht wird, bei dem die Vermittlung kultureller Inhalte großgeschrieben wird (vgl. Abbildung 36). Hierzu zählen die Einrichtungen die Feste beider Kulturkreise⁷³⁵, Märchen, Lieder, Singspiele und Reime⁷³⁶, Höflichkeitsfloskeln und -rituale⁷³⁷, Ausflüge zu Theater, Kino, Museen, Bibliotheken⁷³⁸, aber auch Tischsitten (*Souris Verte*), fremde Rhythmen und Tänze (*Ptits Lutins*). Diese Inhalte, aber z.B. auch das Erlernen von Fingerspielen und Gedichten expliziert auf deutscher Seite fast ausschließlich die kommerzielle Kita *Little Giants*, von den städtischen Einrichtungen beschäftigt die Thematik nur die grenznahe Krippe St. Josef in Kehl sowie *Les Canetons* in Wiesbaden marginal. Die Krippen in Ländern mit (partiell) romanischer Tradition scheinen damit – glaubt man den Webseiten – ein deutlich stärkeres Gewicht auf Kulturvermittlung zu

⁷³⁵ Die *Souris Verte* in Frankreich zählt hierzu beispielsweise die „fêtes inspirées par les deux cultures (fête des lanternes, Noël, Chandeleur, ...)“, bei den *Touts Petits d'Alsace* strebt man danach „[d'ê]tre ouvert à la culture allemande (fêtes, coutumes...)“.

⁷³⁶ In der *Souris Verte* z.B. ist der Morgenkreis „agrémenté de comptines, de chansons et d'histoires dans les deux langues“, bei den *Touts Petits d'Alsace* lernen schon die Kleinsten „[de m]émoriser et interpréter un répertoire de comptines et de chants“. „Mémoriser et interpréter un répertoire de comptines et de chants“ sollen auch die betreuten Kinder der *Ptits Lutins* in Basel und „mit Spielen, Geschichten, Liedern und Bastelideen lernen [die Kinder bei den *Ptits Lutins*] jede Woche neue Themengebiete kennen und erforschen sie möglichst aktiv zusammen“.

⁷³⁷ Die *Souris Verte* spricht in diesem Zusammenhang von den *notions de politesse*.

⁷³⁸ S. hierzu beispielsweise die *Buissonnière de l'Aar, Krysalis*.

legen und Bilingualität folglich immer auch als Bikulturalität zu verstehen, während in Deutschland vornehmlich der Erwerb einer Zweitsprache als frühe Kompetenzbildung vermarktet wird.

Weitere Schwerpunkte auf französischer Seite sind die Betonung der Sprachförderung und der strengen Einhaltung des OPOL-Prinzips, die Berücksichtigung der Körpersprache sowie ein offener Mehrsprachigkeitsansatz, der partiell auch interkulturelle und interdidaktische Züge trägt und bei dem „eine authentische kulturelle und sprachliche Offenheit in den Vordergrund“ (*Buissonnière de l'Aar*) gestellt wird (vgl. Kap. 5.2.2.3, S. 420). Hierzu gehört auch der Ansatz des *éveil aux langues*, bei dem die Kinder ihre frühe phonetisch-phonologische Offenheit für alle Sprachsysteme der Welt erhalten und dazu nutzen sollen, in verschiedenste Sprachen hineinzuschnuppern, um so die Angst vor späterem Sprachenlernen und anderen Kulturen zu verlieren. Durch das erweiterte metalinguistische Bewusstsein sollen die Kinder darüber hinaus auch die eigene Muttersprache besser beherrschen. Diesen Ansatz betont dabei am stärksten die Schweiz, aber auch in den französischen Strukturen sind auf den Webseiten entsprechende Passagen zu identifizieren. Deutschland erscheint damit gegenüber Frankreich und der Schweiz nicht nur stärker sprachorientiert als kulturorientiert. Auch das Konzept der Zweisprachigkeit wird dort sehr wörtlich im Sinne einer binären Bezugnahme und Verankerung interpretiert, während die anderen Länder eher von der Idee einer Bi-Plurilingualität aus operieren und die interkulturelle Kompetenz insgesamt stärken wollen.

Thema 2: Erziehungspartnerschaft

Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist ein essentieller Bestandteil unserer Arbeit. Der wechselseitige Austausch ist besonders wichtig, um auf die Bedürfnisse und Gegebenheiten eines jeden Kindes individuell eingehen zu können. Nur in einer engen Kooperation mit den Eltern können wir gewährleisten, dass die Kinder nicht nur in ihren glücklichen Stunden uns mit Vertrauen begegnen, sondern auch, wenn Probleme und Ängste auftreten. Um auf jede Entwicklungsphase und die individuellen Bedürfnisse aller Kinder eingehen zu können, ist es unabdingbar, dass ein enger Austausch und eine größtmögliche Kooperation mit den Eltern bestehen. Dieser Ansatz wird durch die Form der Zusammenarbeit mit den Eltern im Rahmen der Elterninitiative unterstützt. (*Les Canetons*)

Dieses Zitat stammt von *Les Canetons* in Wiesbaden und scheint eine professionelle Grundhaltung zusammenzufassen, die man heutzutage von jeder Betreuungseinrichtung in Europa erwarten würde. Betrachtet man jedoch die Wortfrequenzanalyse zu den drei Ländern am Oberrhein, die deutsch-französische Krippenbetreuung anbieten, so suggeriert die quantitative Auswertung für die Schweiz mit dem Platz 4 für die Eltern (*parents*), dass man dort der Elternarbeit die geringste Aufmerksamkeit zukommen lässt (vgl. Abbildung 37). Analysiert man jedoch die Diskurse auf inhaltlicher Ebene, so stellt man fest, dass zwar die Eltern als Partner dort seltener erwähnt werden als z.B. in Frankreich, dafür wird in der Schweiz das Kind mit seiner Familie als Einheit und eigentlicher Kunde betrachtet (s. Abbildung 39).

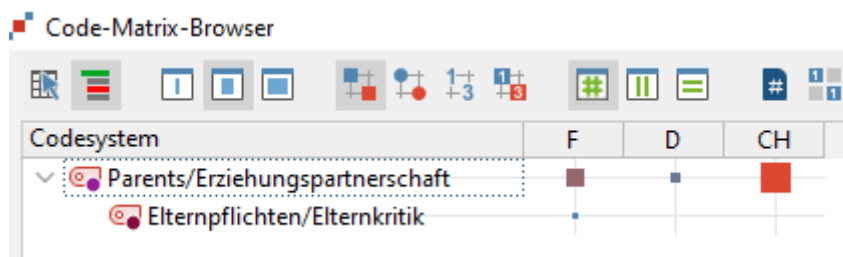


Abbildung 39: Länderspezifische Auswertung der Kategorie "Erziehungspartnerschaft"

So spricht auch die Krippe *Ptits Lutins* in Basel stets vom „accueil du jeune enfant et de sa famille“ für den gilt: „Il est centré sur les relations parents – enfants et parents – enfants – professionnels“. Daneben soll zwischen Fachkräften und Eltern Kontinuität herrschen und sie sollen sich gegenseitig ergänzen (*une continuité et une complémentarité*), die Beziehung wird als Partnerschaft (*partenariat*) explizit beworben⁷³⁹ und Austausch (*échange*) und Transitionobjekte für das Kind (*objet transitionnel*) sollen dafür sorgen, dass das Kind ohne Brüche in einem erweiterten Umfeld des Vertrauens aufwächst. In der Einrichtung *Petit Prince/Kleiner Prinz* in Basel wird den Eltern versprochen, dass sie am Abend von den Ereignissen des Tages in Kenntnis gesetzt werden („Nous vous rendons compte le soir de la journée de votre enfant“) und in der *Petite Bulle* ist man ganz Ohr für die Eltern („Disponibilité de l'encadrement : écoute, communication de proximité avec les parents“). So könnte man die Haltung der deutsch-französischen Krippen in der Schweiz mit den Worten *Der kleinen Sprösslinge* zusammenfassen, bei denen es heißt:

Es ist uns sehr wichtig mit den Eltern/ Erziehungsberechtigten zusammen zu arbeiten, damit wir das Kind bestmöglich in seiner Entwicklung unterstützen und fördern können. Voraussetzung für eine gute Zusammenarbeit ist das gegenseitige Vertrauen.

Auch in Frankreich wird die „prise en charge personnalisée de chaque famille“ (Krysalis) im Onlinediskurs großgeschrieben und es ist Aufgabe der Fachkräfte, die Kinder mit ihren Familien kennenzulernen⁷⁴⁰, denn „ein ständiger Dialog zwischen Team und Eltern [ist notwendig,] um das Kind besser kennen zu lernen“ (*Souris Verte*). Darüber hinaus betont man überall, dass die Eltern immer und speziell zu Festen und Geburtstagen gern gesehene Gäste sind⁷⁴¹. Diese Grundidee findet sich auch auf Webseiten deutsch-französischer Krippen in Deutschland wieder, mit 15 codierten Sequenzen bei 5 Krippen entfallen dort jedoch im Durchschnitt nur 3 Segmente auf jede Einrichtung.

Diese Befundlage kann nun einerseits bedeuten, dass für die Schweiz und auch Frankreich die Zusammenarbeit mit den Eltern sehr viel ernster genommen wird als in Deutschland, was

⁷³⁹ Auch die *Kleinen Sprösslinge* „bieten den Eltern Begleitung und Unterstützung bei der Erziehung ihrer Kinder an“.

⁷⁴⁰ „A l'équipe de faire la connaissance de l'enfant et de sa famille“ (*Souris Verte*).

⁷⁴¹ „Ceux-ci seront toujours les bienvenus au quotidien à la crèche, par exemple pour participer aux anniversaires ou aux fêtes“ (Krysalis).

implizieren würde, dass die deutschen Strukturen eine schlechtere Orientierungsqualität aufweisen würden als die Einrichtungen der Nachbarländer. Vor dem Hintergrund des gesetzlichen und strukturellen Bezugsrahmens in Frankreich und Deutschland (s. Kap. 5.2.1 und 5.2.2) sowie des Kindesbildes beider Länder (s. Kap. 2.4) kann die starke Verbalisierung der Erziehungspartnerschaft in den beiden (teil)romanischen Ländern jedoch auch bedeuten, dass dort der allgemeine Betreuungsstandard diese Schwerpunktsetzung nicht teilt, weshalb die Bewerbung der Offenheit der Betreuungseinrichtung gegenüber den Eltern eine Zielgruppe ansprechen soll, die mit dem landesüblichen Betreuungsangebot nicht zufrieden ist. Umgekehrt würde dies für Deutschland heißen, dass dort die Erziehungspartnerschaft mittlerweile als Standard erwartet wird, weshalb eine explizite Verbalisierung den Kunden eher verstören denn anlocken würde. Diese Implizita korrekt zu interpretieren wird erst die Beobachtung im Feld ermöglichen.

Thema 3: Frühförderung und Vorbereitung auf die Schule

Analysiert man die qualitativ codierten Sequenzen auf quantitative Diskurszentren hin, stellt man für das Konzept der Frühförderung fest, dass hier auf Länderebene zwei Tendenzen zu beobachten sind: Einerseits finden sich auf den Homepages der Krippen aller drei Länder Grundkonzepte wie die Aktivierung der Sinne, die Entwicklungsförderung und Entfaltung des Kindes (*épanouissement/développement*), die Bewegungsförderung (*motricité*), die musikalische Frühförderung sowie der lebensbezogene Ansatz, bei dem das Kind u.a. auch seine eigene Akteurshaftigkeit erfahren und auf dem Weg zur Autonomie hin begleitet werden soll. Andererseits sind für die einzelnen Ausgestaltungsaspekte dieser Prinzipien unterschiedliche Gewichtungen und Auslastungen zu beobachten (s. Abbildung 40).

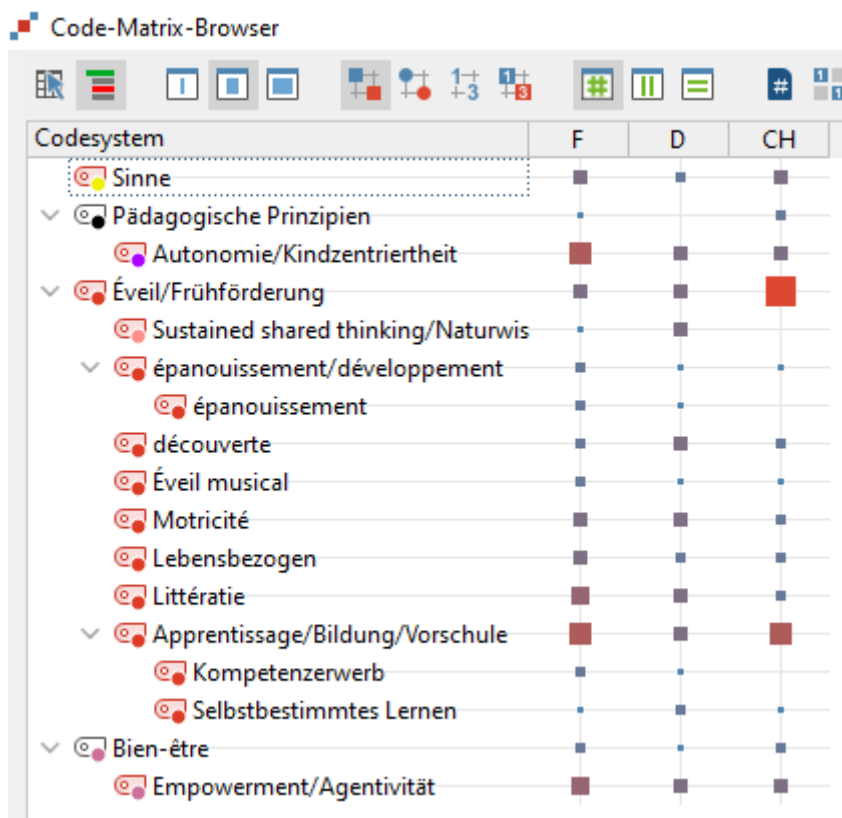


Abbildung 40: Länderspezifische Besonderheiten der Kategorie "Frühförderung"

Frankreich und speziell die Schweiz tun sich dabei in besonderem Maße mit dem als romanisch zu charakterisierenden, auf die Zukunft ausgerichteten schulzentrierten Ansatz hervor (*Éveil/Frühförderung*, *Apprentissage/Bildung/Vorschule*) (vgl. Kap. 2.4.2.2, S. 134 und S. 136), berücksichtigen jedoch im Sinne der frühen Säuglingspflege auch das Erwachen und Schulen der Sinne stärker als das durch Kindergarten und das Selbstbildungsideal geprägte Deutschland. Dort stehen nämlich das Lernen durch Entdecken (*découverte*), das selbstbestimmte Lernen (vgl. Kap. 2.4.2.2, S. 130) und das Konzept des *sustained shared thinking* im Zentrum des Diskurses um die Qualitätsmerkmale der gebotenen Betreuung.

Besonderheiten, die nur für Frankreich gelten, sind zum einen die starke Betonung des Hineinwachsens in die Buch- und Schriftkultur (*Literacy/Littératie*), der besondere Fokus auf der Autonomie und dem Empowerment des Kindes sowie eine höhere Bewertung des Kompetenzerwerbs, aber auch der musikalischen Erziehung. Man kann damit für die deutsch-französischen Krippen in Frankreich festhalten, dass der im Kontext des Kindesbildes skizzierte Einfluss der stärker auf Kultur (*Literacy/Musik*) und Schulbildung ausgerichteten französischen Gesellschaft (vgl. Kap. 2.4.2) auch den Krippen-Diskurs und die Erwartungen der Klientel vor Ort im Sinne eines kulturspezifischen Habitus zu prägen scheint. Für die Schweiz ist wiederum die starke Leistungsorientierung auffällig, die so gar nicht zum Idealbild der fröhlichen Kinderwelt zu passen scheint, die sich aus der Hochfrequenzwortanalyse

ergeben hat. Deutsch-französische Krippen in der Schweiz bieten damit nicht so sehr wie die analogen Strukturen in Frankreich alternative pädagogische Ansätze, sondern vermarkten sich unterschwellig vor allem als hochqualitative Lernzentren, die jenen Eltern offenstehen, die schon früh in die Karriere ihrer Kinder investieren wollen. Deutsche deutsch-französische Einrichtungen erscheinen demgegenüber weniger ambitioniert und neben der bereits erwähnten Fokussierung auf den Zweitspracherwerb (s. Thema 1) vor allem die naturwissenschaftliche Frühförderung im Auge zu haben. Verstehen-Lernen – so die Botschaft – ist wichtiger als eine frühe Ansammlung von Wissen.

Thema 4: Freispiele vs. *activités guidés (ateliers)*

Die besondere Bedeutung des Spiels als Motor für Lern- und Entwicklungsprozesse speziell in der frühen Kindheit ist mittlerweile nicht mehr nur in Deutschland anerkannt, sondern gehört auch in Frankreich mittlerweile zum Fachwissen der frühpädagogischen Fachkräfte (s. Kap. 5.2.1.2, S. 377 und S. 389). Dennoch ist es gerade die Schweiz, die bereits bei der Namensgebung (s. Kap. 6.1.2.1, S. 450) und den Bildwelten (s. Kap. 6.1.2.2, S. 459) in besonderem Maße das Spielerische und die märchenhafte Kinderwelt in den Vordergrund rückte, die auch in der verbalen Selbstdarstellung auf den Homepages am stärksten das Spiel und die vielen Gelegenheiten zum Spielen bewirbt und sich als Märchenland bzw. Paradies für Kinder präsentiert (s. Abbildung 41).

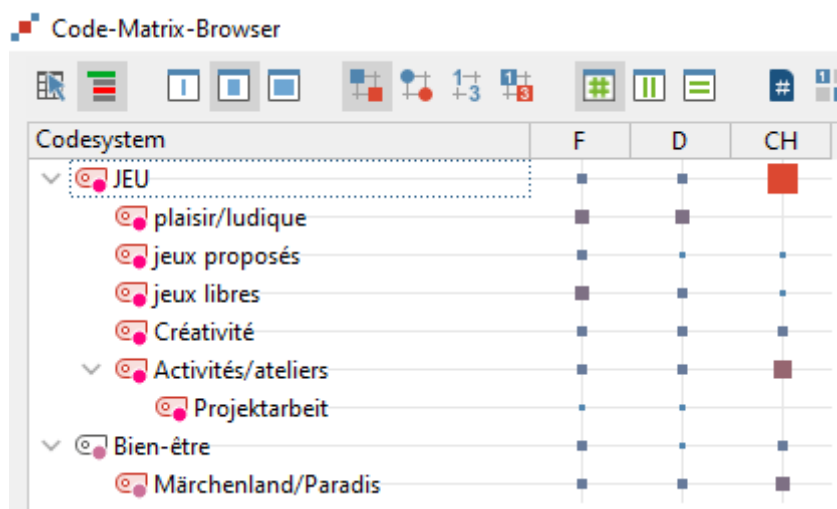


Abbildung 41: Länderspezifische Analyse der Kategorie "Spiel"

Daneben werben schweizerische Krippen jedoch auch – wie bereits im Kontext der Frühförderung erwähnt – mit dem kompetenzfördernden Angebot von gesteuerten Aktivitäten und *ateliers* (s. Abbildung 41). Spielen und spielerisches Lernen werden damit in der sowohl germanisch als auch romanisch geprägten Schweiz als gleichermaßen wichtig für eine qualitative Betreuung und Bildung des Kleinkindes erachtet und nicht im Widerspruch zueinander gesehen.

Umso auffälliger, dass gerade in Frankreich, für das lange Zeit die zu starke Schul- und Lernfokussierung schon im frühkindlichen Bereich angeprangert wurde⁷⁴², die deutsch-französischen Krippen in ihren Programmen das Freispiel (*jeu libre*) sowie das Spielerische und die Freude in allem Tun so stark hervorhebt (s. Abbildung 41). Als Erklärungsansatz könnte auch hier die historisierend kulturanthropologische Argumentation am besten greifen, die besagt, dass gerade die Hinzunahme der deutschen Kultur und die Zusammenarbeit mit in Deutschland und der deutschen Tradition ausgebildeten Fachkräften eine dezidierte Distanzierung von der klassisch französischen Betreuung bewirkt haben mag. Hier würde somit die deutsch-französische Krippe in Frankreich nicht nur zweisprachigen Familien und aus Deutschland zugezogenen Kindern der Einstieg in das französische Bildungssystem erleichtert werden, sondern es würden bewusst auch jene Eltern angesprochen werden, denen das französische System noch immer zu lern- und sauberkeitszentriert erscheint und die für ihre Kinder als kindgerechter empfundene spielerische Alternativen suchen.

In Deutschland hingegen, wo das Freispiel seit der Reformpädagogik in den Kanon der Kindergarten- und Frühpädagogik gehört (s. Kap. 5.2.2.3, S. 419) (s. Fölling-Albers 2013: 40; Brougère 2010: 23)⁷⁴³ und in einsprachig deutschen Einrichtungen ca. 58% der Zeit einnimmt (s. König 2007: 8), wird dementsprechend nicht weiter auf diesen Punkt eingegangen. Die Spielzentriertheit eines frühkindlichen Betreuungsangebotes lässt sich folglich dort nicht als besonderer Bonus der Einrichtung vermarkten, handelt es sich doch um eine in der Gesellschaft verankerte Grundannahme über die frühe Kindheit, die besagt, dass Spiel und Spaß für das Kind – inner- wie außerfamiliär – in den ersten Lebensjahren im Vordergrund zu stehen haben (vgl. Geiger-Jaillet 2010b: 83).

Thema 5: Individualisierung

Bedenkt man somit, dass die am meisten beworbenen Stärken einer Einrichtung nicht unbedingt darauf schließen lassen, dass in den Strukturen, in denen ein entsprechender Diskurs fehlt, auch die Konzepte abwesend sind, ist es für ein Konzept wie die Individualisierung, die bereits im Rahmen der historisch-kulturellen Auseinandersetzung mit dem Kindesbild (s. Kap. 2.4.2.2) zur Sprache kam, besonders interessant, die Mikroebene der Codierungen näher zu betrachten.

Die quantitative Auswertung der per Hand codierten Sequenzen für den Code "Individualisierung" ergibt, dass mit 20 codierten Segmenten aus 4 Dokumenten mitnichten die

⁷⁴² Zum relativ aktuellen Paradigmenwechsel auch in Frankreich s. Geiger-Jaillet/Vagedes Husser (2016: 17–18)

⁷⁴³ Vgl. auch den „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen“ des Landes Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2011: 17, Kap. 2.1.5.). Zur Bedeutsamkeit des Spielzeugs in der in Deutschland noch immer fortwirkenden Tradition von Fröbel und Pestalozzi s. auch Geiger-Jaillet (2010b: 95).

deutschen Strukturen am stärksten mit diesem Argument werben, sondern vor allem die schweizerischen Einrichtungen allenthalben den *respect des enfants* hervorheben und immer wieder darauf hinweisen, wie sehr die Fachkräfte die kindlichen Rhythmen, Vorlieben, Gewohnheiten und Bedürfnisse beachten (64 codierte Segmente aus 8 Dokumenten) (s. Abbildung 42).

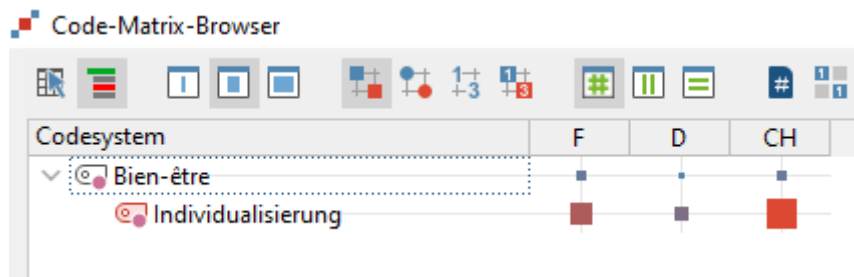


Abbildung 42: Länderspezifische Auswertung der Kategorie "Individualisierung"

Bei den *Ptits Lutins* in Basel spiegelt sich dies beispielsweise in den formelhaften Bemühungen um „leur rythme, leur besoin, leur choix“, man tut alles „pour respecter ses envies, son appétit, son choix et son rythme“, denn „grandir à son rythme“ ist das Leistungsversprechen, das schweizerische Eltern von der Qualität auch der deutsch-französischen Strukturen überzeugen soll. Auch Frankreich (39 codierte Segmente aus 12 Dokumenten) legt gegenüber Deutschland im Onlinediskurs einen deutlich größeren Wert auf die personalisierte Förderung, den dort macht man „tout en respectant leurs droits, leur rythme et leurs différences“ (*Souris Verte*). Vor dem Hintergrund der *Charte qualité* der Stadt Strasbourg mit ihrer Forderung nach einer individualisierten, bedürfnisgerechten Betreuung lässt dieser Diskurs darauf schließen, dass man sich auch auf französischem Boden sehr darum bemüht, die im offiziellen Diskurs geforderten Qualitätsstandards verbal zu erfüllen oder gar überzuerfüllen (vgl. Kap. 5.2.1.3, S. 391). Deutschland angesichts dieser Datenlage eine Ignoranz gegenüber dem Prinzip der individualisierten Förderung zu attestieren, erscheint jedoch voreilig, wenn man die offiziellen Vorgaben (s. Kap. 5.2.2.1, S. 398) sowie die ergänzenden Reglements und Richtlinien (s. Kap. 5.2.2.3, S. 419) betrachtet. Ob hier die Vorgaben des Orientierungsplans Landes Baden-Württemberg⁷⁴⁴ sowie der in Deutschland verbreitete, von Grund auf individualisierend gedachte Situationsansatz (s. Müller 2006: 71) als Garant für individuelle Frühförderung genügt und daher die Strukturen vor dem Hintergrund der gesetzlichen Vorgaben keinen Explizierungsbedarf verspüren oder vielleicht doch eine geringere pädagogische Ambition im Feld vorherrscht, muss ebenfalls anhand der Felddaten überprüft werden.

⁷⁴⁴ So sieht der Orientierungsplan u.a. „eine frühe und individuelle begabungsgerechte Förderung der Kinder“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2011: 6) vor und fordert die Fachkräfte der baden-württembergischen Kitas dazu auf, „Gelegenheiten und Herausforderungen [zu] schaffen für individuelle sowie für gemeinsame Lernprozesse“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2011: 17).

Thema 6: Sozialisierung und Eingewöhnung in das Leben in Gesellschaft (*collectivité*)

Nachdem die Rückschau auf das deutsche und französische Kindesbild (Kap. 2.4.2) ebenso wie die Ausführungen zur unterschiedlichen Ausgestaltung der frühen Betreuung und Bildung gezeigt hatte, dass in Frankreich von gesellschaftlicher und institutioneller Seite das Hineinwachsen des Kindes in die Gesellschaft stärker fokussiert wird (s. Kap. 2.4.2.2, S. 122 und S. 137, Kap. 5.2.1.3, S. 390) als in Deutschland (s. Kap. 2.4.2.2, S.136, Kap. 5.2.2.3, S. 419), ist ein erster Blick auf die Ausgestaltung dieses Diskurszentrums im Onlinediskurs der deutsch-französischen Krippen am Oberrhein besonders aufschlussreich um zu verstehen, wie die Krippen selbst ihre Bikulturalität leben. So ist die strukturelle und rechtlich bindende Verankerung in einem konkreten Bildungssystem einerseits ein starkes Argument dafür, die Gepflogenheiten und Vorgaben des jeweiligen Landes auch in zweisprachigen Strukturen zu übernehmen. Andererseits eröffnet die Arbeit in bikulturellen und binationalen Teams die Möglichkeit, einen dritten, interdidaktisch-interkulturellen Weg einzuschlagen und eklektisch das (gefühlte) Beste beider Systeme zu übernehmen.

Mag letztgenannte Variante auch die wünschenswertere Lösung im Sinne der interkulturellen Kompetenzbildung sein, so zeigt doch die in MAXQDA generierte Übersicht über die Verteilung der codierten Segmente, dass das Lernziel Sozialisierung und Gewöhnung an das Leben in der Gemeinschaft (*collectivité*) in Frankreich und der ebenfalls partiell romanisch geprägten Schweiz sehr viel stärker gewichtet wird als in Deutschland (s. Abbildung 43).

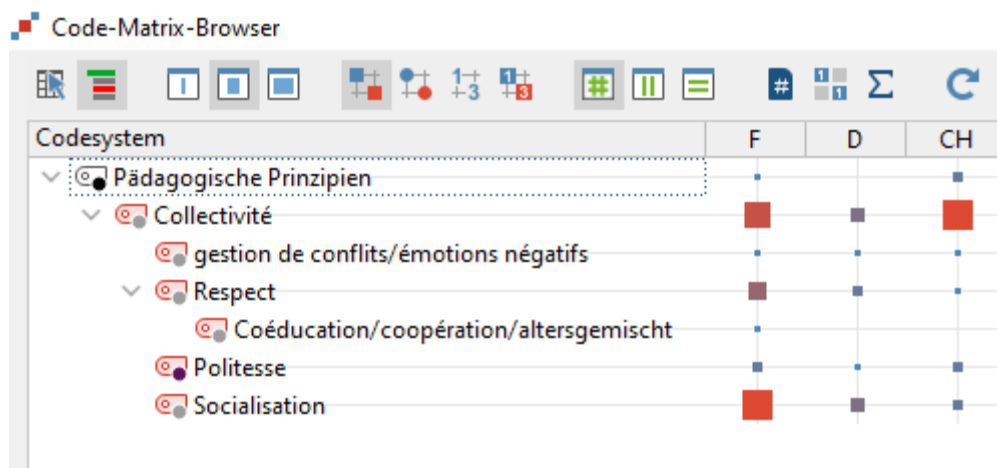


Abbildung 43: Länderspezifische Auswertung der Kategorie "Leben in Gemeinschaft (*collectivité*) und Sozialisierung"

Während die Schweiz dabei den größten Wert auf das Gemeinschaftsleben legt mit Schlagwörtern wie

- dem gemeinsamen Spiel („le plaisir de jouer ensemble“, *Ptits Lutins*),

- den gemeinsamen Mahlzeiten („Gemeinsames Znüni“, *Kita Sonneblume*; „Le repas est un moment de plaisir partagé avec ces [sic] copains“, *Ptits Lutins*),
- den Momenten der Gastfreundschaft („moment convivial“, *Petite Bulle*)
- der guten Gruppendynamik („bonne dynamique de groupe“, *Petite Bulle*)
- den Regeln des Zusammenlebens („règles de vie en collectivité“, *Petite Bulle*), die es zu erlernen gilt, sowie
- der gegenseitigen Rücksichtnahme und Hilfe („Nous les menons vers le respect et l'entre-aide les uns envers les autres“, *Kleiner Prinz*),

sind entsprechende Textstellen auf den Webseiten der deutschen Krippen selten. Die awo-Kita *Kleine Freunde (Petits amis)* mit ihrer Namensgebung sowie die Diskurse der *Little Giants* sowie von *Les Canetons* sind hier die einzigen Strukturen, die auf das Thema mehr als einmal eingehen.

In Frankreich wiederum genießt neben dem Gemeinschaftsleben die Sozialisierungsaufgabe der Kita ein noch höheres Gewicht und man betont, dass dort alles getan wird, damit die Kinder sich in Gesellschaft richtig benehmen (Höflichkeitsregeln, Tischsitten etc.) und als nützliches Mitglied der Gemeinschaft handeln. Hierzu gehört nicht nur die Förderung der Sozialkompetenz („la coopération avec les autres enfants“/„la participation à la réalisation de projets communs“, *Les Touts Petits d'Alsace*), sondern auch das Warten-Können („attendre son tour“, *Souris Verte*), das Aufräumen („temps de ranger“, *Souris Verte*), das Übernehmen von kleinen Verantwortungen („en lui confiant certaines responsabilités de la vie quotidienne“, Buissonnière de l'Aar) und das Einhalten von Riten und Spielregeln („participer aux jeux de rondes et jeux de règles“, *Les Tout Petits d'Alsace*).

Setzt man nun diese Datenlage mit dem Diskurs zur Bilingualität/Bikulturalität in Bezug, so lässt die Darstellung der Krippen im Internet für die Feldstudie erwarten, dass die deutsch-französischen Krippen in Frankreich für die Aneignung kultureller Interaktionskompetenzen geeigneter sein werden als jene in Deutschland, wo die Vermittlung und Aneignung der sprachlichen Interaktionskompetenzen im Vordergrund zu stehen scheinen. Auch diese Hypothese wird es zu verifizieren oder falsifizieren gelten.

Thema 7: Gesundheit (*santé*) und Hygiene (*hygiène*)

Bei der Betrachtung der gesetzlichen und strukturellen Rahmenbedingungen deutsch-französischer Kleinkindbetreuung am Oberrhein war für Frankreich die Priorisierung der (para)medizinischen Versorgung (*le soin*) und des körperlichen und seelischen Wohlergehens der Kinder noch immer als auffällige Tendenz beschrieben worden (s. Kap. 5.2.1.1, S. 374 und S. 374-375). Diese Eigenheit, die stark von den juristischen Vorgaben eines Landes abhängt,

könnte damit auch die deutsch-französischen Strukturen auf beiden Seiten des Rheins deutlich voneinander unterschieden. Ob sich diese Schwerpunktsetzung auch in der Selbstdarstellung der Krippen widerspiegelt, soll daher an dieser Stelle als Erstes auf Diskursebene untersucht werden.

Dazu wurden in MAXQDA alle Textstellen codiert, die gesundheitsrelevante Aspekte zu Bewegung, Schlaf, Nahrung, die Überwachung der Sicherheit des Kindes sowie die Einhaltung der Hygieneregeln thematisiert haben. Wertet man diese Stellen nun quantitativ in ihrer Länderverteilung aus, entsteht folgendes Bild (s. Abbildung 44):

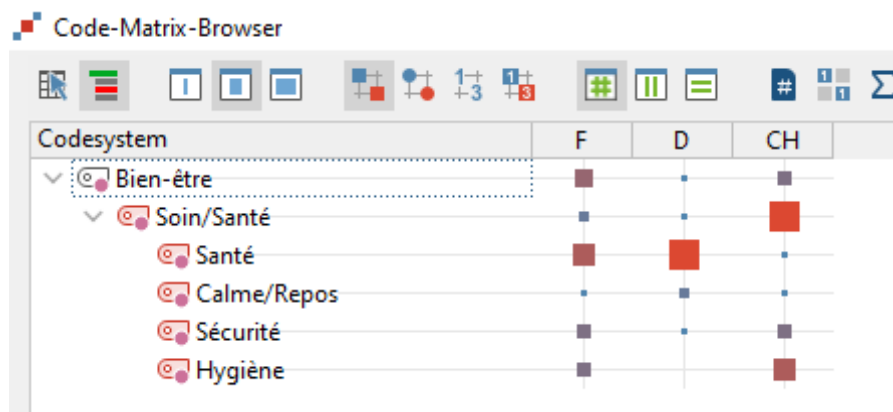


Abbildung 44: Länderspezifische Auswertung der Kategorie "Gesundheit und Hygiene"

Die Betonung der Säuglings- und Kleinkindpflege (*soin*) sowie die stärkere Gewichtung von Hygiene (*hygiène*) und Sicherheit (*sécurité*) auf französischem Boden gegenüber Deutschland, wo Hygienevorschriften gar nicht erst thematisiert werden und auch die Sicherheit kaum einer Erwähnung wert ist, entspricht zunächst ganz den Erwartungen. Dass jedoch Deutschland im Verhältnis deutlich mehr Textstellen dem Thema Gesundheit widmet und auch häufiger den Schlaf und die Schlafgewohnheiten thematisiert ist überraschend. und wird zu hinterfragen sein. Dass jedoch die Schweiz der absolute Spitzenreiter bei der Beschäftigung mit den pflegerischen und medizinischen Aspekten der frühkindlichen Betreuung ist und sogar beim Thema Sauberkeit Frankreich noch weit übertrifft, war so vor dem Hintergrund der vorangehenden Kapitel überhaupt nicht zu erwarten gewesen.

Diese Befundlage kann verschieden interpretiert werden. So haben die Einblicke in die gesetzlichen und strukturellen Rahmenbedingungen in Kap. 5.2 (S. 370) gezeigt, dass Deutschland und Frankreich sich in den letzten Jahrzehnten aneinander angenähert haben und auf den medizinisch und fröhpädagogisch international eindeutigen Erkenntnissen aufbauend ähnliche Standards setzen. Darüber hinaus ist es möglich, dass deutsch-französische und französische Paare in Deutschland ganz bewusst Einrichtungen mit einer gewissen Nähe zum französischen System für ihre Kinder aussuchen, da sie mit der als laxer

oder unprofessioneller empfundenen Einstellung deutscher Strukturen nicht einverstanden sind, so dass hier die Ansprüche der Kunden unter Umständen auch das Angebot der Krippen regeln. Als dritte Möglichkeit ist zu bedenken, dass auch in den deutschen deutsch-französischen Einrichtungen französische Fachkräfte arbeiten, oft sogar auf Leitungsebene, so dass die in der Ausbildung erworbenen Routinen noch immer bestimmend sein könnten. Lässt man sich schließlich die Einzeltrefferlisten anzeigen, so sieht man, dass in Deutschland vor allem das Thema Gesundheitserziehung bzw. Gesundheitsförderung und Ernährungslehre den Diskurs dominiert. Man muss nicht gleich die hochpreisige kommerzielle Kita *Littel Giants* zitieren, die unter dem lateinischen Adagium „Mens sana in corpore sano“ seine Klientel zu überzeugen sucht – auch in Kehl möchte man „Freude am gesunden Essen“ wecken (St. Josef), für die awo-Kita *Am Haydnplatz* in Karlsruhe spricht das „ganzheitliche Gesundheitskonzept in Anlehnung an Sebastian Kneipp“ und alle deutschen Strukturen scheinen zu wollen, dass

Kinder schon früh die Grundlagen zur gesunden Lebensweise spielerisch erwerben, gesundheitsbewusstes Verhalten am Vorbild lernen und dieses üben. Es ist [...] [allen] ein wichtiges Anliegen, die Kinder dabei zu unterstützen auf Dauer verantwortlich mit ihren individuellen Gesundheitsressourcen umzugehen. (*awo-Kita, Am Haydnplatz*)

Die Beschäftigung mit gesundem Essen findet sich auch auf französischer Seite, z.B. bei der *Souris Verte*, die immer wieder betont, dass die beiden Zwischenmahlzeiten am Vormittag (*goûter du matin*) und Nachmittag (*goûter de l'après-midi*) nur aus Rohkost und Früchten besteht, diätetisch nicht notwendig, aber aus sozialisatorischen (*un temps de retrouvailles*) Gründen wertvoll und darüber hinaus rein freiwillig sind. Daneben beschäftigt französische bilinguale Einrichtungen jedoch vor allem der Umgang mit Krankheitsfällen, Meldepflichten, die Einnahme von Medikamente und die obligatorische Information über Allergien. In der wiederholten Zusicherung der Kompetenz des Krippenpersonals, Anzeichen von Hunger, Müdigkeit oder anderen körperlichen Bedürfnissen zu erkennen und professionell zu intervenieren lässt sich somit die in der Strukturanalyse beschriebene Tradition der Säuglingspflege wiedererkennen, während man für Deutschland die aus schulischen Programmen wie "Schule 2000" bekannten Sorgen um eine gesunde Ernährung schon bei den Aller kleinsten umgesetzt finden will. Damit könnte man überspitzt das gängige Vorurteil der deutschen "Bio-Mama" und der hygienebesessenen französischen *Maman* auf Ebene der Webseitendiskurse bestätigt sehen. Ob dies von den Strukturen selbst so perpetuiert wird oder einem tatsächlichen Bedürfnis der Klientel entspricht, muss das Terrain zeigen, denn in diesen Habitus würde letztlich ein kulturelles Interaktionswissen verborgen liegen, die ein bikulturell aufwachsendes Kind tatsächlich beherrschen oder zumindest kennen und akzeptieren muss, will es im Nachbarland erfolgreich mit seinen Mitmenschen zusammenleben können.

Die Schweiz wiederum beschäftigt sich vornehmlich mit Händewaschen („Le lavage des mains est proposé aux enfants qui marchent et qui montrent de ce fait un minimum d'autonomie dans le domaine“, *Petit Bulle*), der Umsetzung von Hygieneregeln bei der Zuweisung individueller Betten („par mesure d'hygiène“, *Petite Bulle*) sowie dem keimfreien Umgang mit individuellen Fläschchen („Il est demandé d'apporter deux biberons en plastique ainsi qu'une boîte de lait fermée, non entamée ou des dosettes (pour les accueils à mi-temps)“, *Petite Bulle*), so dass hier ein drittes, in der vorliegenden Arbeit nicht weiter analysiertes rechtliches und gesellschaftliches Bezugssystem supponiert werden kann.

Insgesamt kann hier somit ein in seiner inhaltlichen Auslastung divergierendes Diskurszentrum diagnostiziert werden, für dessen Widerhall in der Realität zu klären sein wird, ob es sich dabei um überkommene Idealbilder handelt, die mit dem modernen Krippenalltag nicht mehr viel mehr zu tun haben oder ob hier tatsächlich Kulturspezifika vorliegen, aus denen gegebenenfalls Spannungen oder gar Konflikte resultieren können.

Thema 8: Nachhaltigkeit und Naturverbundenheit

Bedenkt man die Betonung der richtigen Ernährung sowie biologisch-organisch produzierter, am besten frisch zubereiteter Nahrungsmittel in Deutschland, so stellt sich natürlich die Frage, ob dort im Bereich der frühen Kindheit auch eine Bildung für nachhaltige Entwicklung und Umweltbewusstsein überproportional vertreten ist. Analysiert man dafür die Textstellen in der Kategorie „Natur/Bio“ eingehender, so erfährt man zunächst im Detail, dass man in Deutschland „mannigfaltige Anreize [bietet], um intensiv und phantasievoll mit Naturmaterialien zu spielen“ (*St. Josef*), dass „Wald- und Naturtage“ (*St. Josef*) sowie *Ausflüge (Les Canetons)* von den Eltern geschätzt werden und dass man bei den *Little Giants* vor allem „Respekt vor allem Leben und vor unserer Umwelt“ sowie „Respekt vor der Natur und allen Lebewesen“ vermittelt. Darüber hinaus versucht man dort, das „Lernen im Freien“ zu ermöglichen, wann immer dies geht.

In der Schweiz sind es vor allem die fest in den Tagesablauf eingeplanten Spaziergänge, Ausflüge und Aktivitäten im Freien (*Kleine Sprösslinge, Kita Sonneblume, Petite Bulle*) die beworben werden, aber auch das „Wecken aller Sinne (Musik, Barfußpfad, Kochen, ...)“ (*Petite Bulle*) im Sinne der französischen Tradition der Frühförderung (*éveil*) scheint Eltern davon überzeugen zu können, dass eine deutsch-französische Krippe genau das Richtige für das eigene Kind ist. Frei nach dem Motto: Hauptsache „an der frischen Luft“ (*Kleine Sprösslinge*)!

Im Diskurs der französischen Krippen schließlich gibt es zwei Diskurszentren. Zum einen drehen sich viele Textstellen auch in diesem Bereich wieder um die Qualität der Nahrungsmittel. So werden in der *Maison de la Petite Enfance* (Port du Rhin) für die Kinder

alle Mahlzeiten „mit frischen und lokalen und auch Bioprodukten vor Ort zubereitet“, man betont die Tatsache, dass das Essen vor Ort und frisch zubereitet wird – „Les repas sont confectionnés sur place par notre équipe et avec des produits frais et locaux“ (Krysalis)/ „Restauration sur place, produits frais bio, de saison“ (*Touts Petits d'Alsace*)/„Wir bieten Mahlzeiten und Zwischensnacks an, die in der hauseigenen Küche von unserer Köchin frisch zubereitet werden“ (*Buissonnière de l'Aar*) – und man freut sich, „wenn sie [scil.: die Kinder] beim Mittagessen nochmal etwas vom leckeren Apfelkompott unserer Köchin Linh haben möchten“ (*Buissonnière de l'Aar*). Zum anderen findet man dort jedoch einen Nachhaltigkeitsdiskurs im idealistischen Sinne einer Solidarität mit anderen Menschen, der Natur und dem Planeten. Und während die *Souris Verte* an speziellen Tagen, den *Journées de recyclage*, mit alten Küchen- und Klopapierrollen, Plastikflaschen und Joghurtbechern basteln, um bei den Eltern und den Allerkleinsten bereits Recycling und Müllvermeidung spielerisch zum Habitus werden zu lassen, liefert Krysalis ein komplettes Nachhaltigkeitskonzept. Dazu wird bereits bei der Wahl der Lieferanten und Transportmittel auf den CO₂-Fußabdruck geachtet und der Auftrag der Staatsbürgererziehung, den die Krippe für sich selbstverständlich annimmt, wird im Sinne einer *Éco-responsabilité* interpretiert, bei der die Bürger von morgen schon heute die Verantwortung für die Nachhaltigkeit im Umgang mit dem Planeten und seinen Ressourcen erlernen sollen. Denn:

Ökologie spielt eine wichtige Rolle. Es erscheint uns selbstverständlich, den Planeten für und mit Kindern zu erhalten. Sie wachsen gemeinsam mit ihren Freunden in einem umweltfreundlichen und fairen Rahmen auf: alles was man für einen guten Start ins Leben braucht. (*Krysalis*)

Damit kann für die deutschen Strukturen ein Erbe der Steinerschen und reformpädagogischen Gedanken konstatiert werden, bei denen die Natur die Entfaltung des Kindes am besten unterstützt. In der Schweiz gehören Kinder bei Wind und Wetter vor die Tür und die französischen Krippen mit deutsch-französischem Profil weisen das höchste Maß an Idealismus im Umgang mit dem Thema Umwelt auf.

Dies spiegelt sich besonders deutlich in der quantitativen Auswertung (s. Abbildung 45):

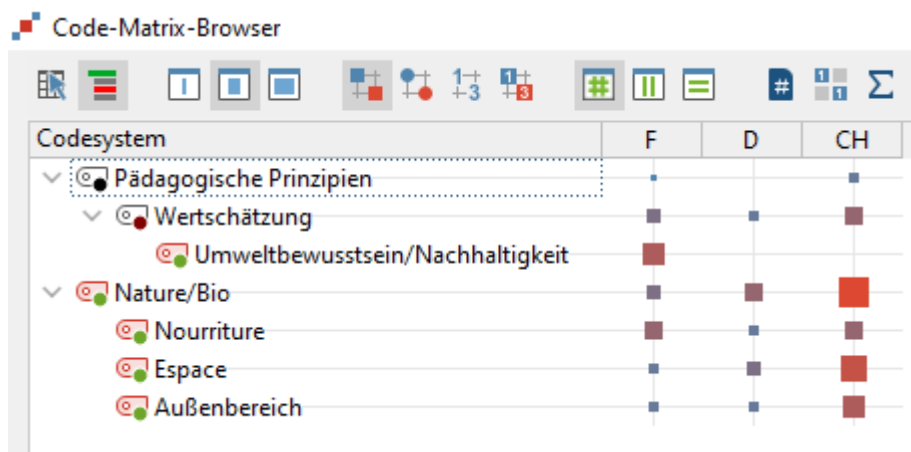


Abbildung 45: Länderspezifische Auswertung der Kategorie "Natur/Bio"

Inwiefern diese Befunde auch in der Wirklichkeit gelebt werden, wird bei den Feldaufenthalten für Frankreich und Deutschland zu überprüfen sein. Es lässt sich jedoch bereits an dieser Stelle vermuten, dass die Onlinediskurse sehr genau auf eine bestimmte Klientel vor Ort zugeschnitten ist, für die herausgefunden werden muss, ob sich darin kulturspezifische Eigenheiten wiederfinden lassen, die die Struktur im Sinne einer Vermittlung kultureller Interaktionskompetenzen natürlich bedienen muss, oder ob sich eher sozioökonomisch und milieuspezifische Ursprünge für diese Besonderheiten identifizieren lassen.

Thema 9: Emotionale Sicherung und Bindungsarbeit

Ein letztes großes Thema, das im Rahmen der Theoriebildung als potentielles Spannungsfeld in der deutsch-französischen Zusammenarbeit herausgearbeitet worden war, stellt die Bindungstheorie (*attachement*) und das Desiderat der affektiven Sicherheit (*sécurisation affective*) dar. Untersucht man zu diesen Themen die diskursive Auslastung, ergibt sich – wie schon bereits bei anderen Themen – ein klarer Antagonismus zwischen der romanischen und germanischen Sicht auf die Ausgestaltung der frühkindlichen Betreuung (s. Abbildung 46).

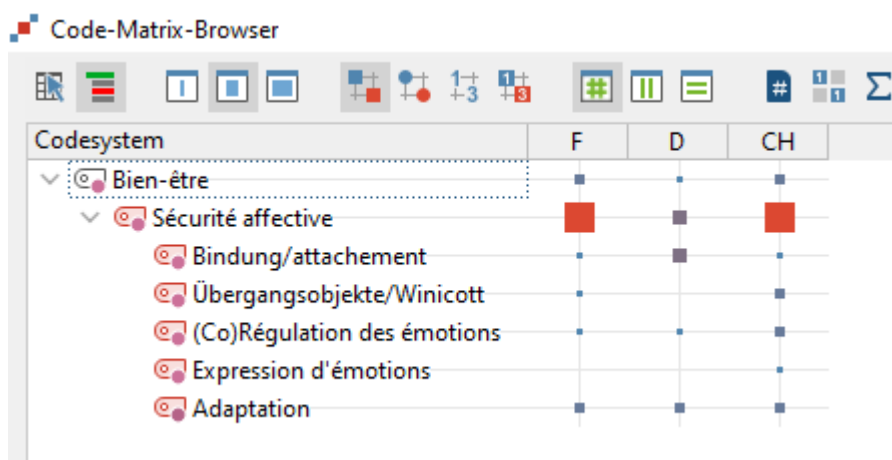


Abbildung 46: Länderspezifische Auswertung zur Kategorie "Emotionale Sicherung und Bindungsarbeit"

Während man auf den französischen und schweizerischen Webseiten besonders nachdrücklich den Eltern für ihr Kind affektive Sicherheit zusichert (vgl. Kap. 2.3.3), propagieren die Internetauftritte der Strukturen in Deutschland die grundsätzliche Bedeutsamkeit bindungstheoretischer Annahmen für die frühkindliche Versorgung.

„Keine Bildung ohne Beziehung“ weiß die Krippe St. Josef in Kehl und verspricht: „Viel Zeit verwenden wir für den Aufbau und Entwicklung einer guten Beziehung zu den Kindern“. Die Inhaber der *Little Giants* kennen das „Bedürfnis des Kleinkindes nach innigen Beziehungen“ und „arbeitet [daher] nach dem Bezugsbetreuungssystem, das heißt, dass jedes Kind einer Betreuerin zugeordnet ist. Diese ist Bezugsperson für das Kind und für seine Pflege verantwortlich.“ Dieser Ansatz, der vor allem bei der Organisation der Eingewöhnung zum Tragen kommt, wird dementsprechend auch in allen drei Ländern am Oberrhein gleichermaßen vertreten (s. Abbildung 46, sub "Adaptation").

In Frankreich hingegen geht die affektive Sicherheit über rein bindungstheoretische Überlegungen hinaus. Das Ziel ist dort – in den Worten der *Souris Verte* – die Entfaltung des Kindes in einem familiären und sicheren Umfeld („s'épanouir dans un cadre sécurisant et familial“), man möchte ein „harmonisches Dasein des Kindes“ garantieren und dazu gehört es auch, „sanfte Gewalt zu vermeiden“, körperliches Wohlbefinden zu vermitteln („confort physique“), für ein gutes Vertrauensverhältnis zwischen Kind, Eltern und Krippe zu sorgen („instaurer un climat de confiance entre l'enfant, le parent et le personnel de la crèche“) und „dem Kind Anhaltspunkte [zu] bieten [...], damit es sich den ganzen Tag wohl und geborgen fühlt“. Auch in der *Buissonnière de l'Aar* soll sich das Kind „körperlich und geistig sicher und geborgen fühlen“, man bemüht sich um eine „gemütliche Umgebung“, zu der auch „die einladenden Räumlichkeiten“ beitragen, man bietet eine warmherzige und familiäre Atmosphäre („une ambiance chaleureuse « comme à la maison »“) und man ist sich sicher: „[W]ir haben eine Person zu Gast und wollen alles dafür tun, damit sie sich geborgen bei uns fühlt.“ Dazu benötigt man u.a. auch Kongruenz im Team und eine pädagogische Konstanz („Stabilité et continuité pédagogique“, *Touts Petits d'Alsace*). Man lädt das Kind ein („les enfants sont invités“, *Souris Verte*) und versucht ihm möglichst viel zu erlauben (*permettre*) bzw. ermöglichen.

Die Schweiz schließlich propagiert den „regard bienveillant, sécurisant“ (*Ptits Lutins*), den Gebrauch von Schnuller, Kuscheltier und Übergangsobjekten (*sucette, doudou, objets transitionnels; Ptits Lutins, Petite Bulle*), man bietet Kuschelecken (*Kleiner Prinz*) und weiche Materialien („matériels très sécurisants“, *Ptits Lutins*), achtet auf Sicherheit gebende Worte („paroles sécurisantes“, *Ptits Lutins*) und sanfte Musik („musique douce“, *Ptits Lutins*), will es „liebvoll wahrnehmen“ und weiß, dass das „Vermitteln von Geborgenheit durch strukturierte

Tagesabläufe“ gelingen kann. Kurz: „Le nourrisson a autant besoin de tendresse que de lait“, wie es bei den *P'tits Lutins* heißt.

In dieser Aufteilung und länderspezifischen Ausdeutung des Themas spiegelt sich ein wenig die Haltung zur eigenen Aufgabe wider, die bereits bei der Namensgebung der Strukturen beobachtet worden war (vgl. Kap. 6.1.2.1). Denn so wie die deutschen Namen am technischsten und nüchternsten klingen (S. 449), wirken auch hier die Auszüge aus den deutschen Webseiten eher theoretisch und fachwissenschaftlich gegenüber dem französischen Diskurs, der viel Wert auf Familiarität, Geborgenheit und einen kindgerechten Umgang legt. Die Schweiz, die bereits bei den Namen und Logos (vgl. Kap. 6.1.2.1, S. 450 und Kap. 6.1.2.2, S. 459) die bunteste Kinderwelt heraufbeschworen hat, bietet schließlich auch beim Thema affektive Sicherheit den emotionalsten und rhetorisch am stärksten auf die heile Kinderwelt zugeschnittenen Diskurs. Ein Dreiländervergleich erscheint vor diesem Hintergrund im Anschluss an die vorliegende Untersuchung ein ganz besonderes Desiderat, die erste bilateral-vergleichende Auswertung im Feld wird hierfür jedoch eine Grundlage liefern, indem ein erster Soll-Ist-Abgleich zwischen dem Wunsch der Eltern, dem Versprechen der Krippen und dem vor Ort durch die Fachkräfte Leistbaren für die Länder Frankreich und Deutschland durchgeführt wird.

6.1.3.3 Individuelle Spezifika der Onlinediskurse

Überprüft man die Diskurse der Krippen auf individuelle Eigenheiten, lassen sich zwei interessante Beobachtungen machen. Zum einen gibt es Themen, die innerhalb eines Landes sehr stark von einer einzelnen Struktur gespeist werden. Zum anderen gibt es Strukturen, deren Diskurs man klar auf wenige, dafür aber umso wichtigere Diskurskerne herunterbrechen kann. Wo hier die Schwerpunkte liegen und wie stark der Individualisierungsgrad der einzelnen Länder ist, sollen die nachfolgenden Unterkapitel klären.

Thema 1: Bilingualität

Bei den insgesamt oder für ein Land stark von einer einzigen Struktur dominierten Diskursen fällt auf, dass es sich stets um Themen handelt, die zu ideologischer Aufladung einladen. Dazu zählt – für das vorliegende Thema von oberster Priorität – vor allem die frühe Bilingualität. Sie wird zwar in allen Strukturen als Mehrwert, Fundament des pädagogischen Programms oder *Unique selling proposition* beworben, es gibt jedoch nur wenige Strukturen, die dafür das frühe Aufwachsen mit einer Zweitsprache bedingungslos idealisieren. Auf deutscher Seite ist dies die kommerzielle Kita Little Giants, die nicht müde wird, die Vorteile eines möglichst frühen Sprachkontaktes für eine Nutzenoptimierung der Investition in die Zweisprachigkeit zu betonen. Denn „[j]e früher ein Kind eine Sprache lernt, desto besser lernt es sie“ und man weiß, dass es „[b]asierend auf der Gehirnentwicklung, [...] einen optimalen Zeitraum für das

Lernen [gibt], insbesondere was die Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten betrifft. Ein sprachlich stimulierendes Umfeld ist essentiell während der ersten fünf Lebensjahre.“ Dass man diese Gegebenheiten unbedingt nutzen sollte, will man seinen Kindern den besten Start ins Schulleben geben, wird deutlich, wenn die Kita weiter ausführt:

Viele Kinder ziehen Vorteile aus dem frühen Lernen einer zweiten Sprache. Dazu gehören bessere Schulleistungen und Problemlösungsfähigkeiten, aber auch höhere Kreativität und ein besseres Verständnis für komplexe Sachverhalte. Selbst wenn das Kind den intensiven Kontakt zur Fremdsprache während der Grundschulzeit verliert, wird es die Sprache in weiterführenden Schulen schneller und besser wiedererlernen als andere Kinder.

Hier ist Zweisprachigkeit damit vor allem eine lohnende Investition in die spätere Wettbewerbsfähigkeit der eigenen Kinder.

In Frankreich ist der Diskurs etwas weniger leistungsgeprägt, doch auch dort betont man die Leichtigkeit und Natürlichkeit des Zweitspracherwerbes, wenn man den Eltern versichert, „[j]edes Kind passt sich sehr schnell an“ (*Krysalis*). Daneben werden früh an die Zweisprachigkeit herangeführte Kinder später die sozialeren Mitmenschen, glaubt man der engagierten Krippen-Assoziation *Krysalis*, denn:

Die Förderung ihres Interesses und ihrer Neugier an Sprachen und den Menschen, die sie sprechen, wird ihnen helfen, Ressourcen zu entwickeln, die ihnen das soziale Leben und ihre Beziehungen zu anderen Menschen ohne Angst vor dem anderen erleichtern.

Darüber hinaus ermöglicht „[d]ieses sprachliche Umfeld [...] es den Kindern, offen und sensibel für eine Vielzahl von Klängen zu sein, ihren Geschmack für Sprachen und die Freude am Wortspiel zu entwickeln und sich gleichzeitig für die Sprachen und Kulturen der Welt zu öffnen“. Zweisprachigkeit wird damit als Garant für “Toleranz” und eine bessere Welt beworben.

Noch enthusiastischer klingt der Diskurs der schweizerischen Krippe *Kleiner Prinz – Petit Prince*. „Welch ein Glück, schon so jung in ein Sprachbad einzutauchen!“ („Quelle chance d’être dans un bain de langage si jeune !”) jubelt die Webseite, und schwärmt direkt weiter:

Le cerveau humain a cette capacité **fabuleuse** d’apprendre très tôt les langues, de sélectionner les sons pour peu que chaque adulte qui entoure les enfants reste dans sa langue maternelle : C’est notre pratique !

Plus nous apprenons de langues, **plus la facilité** à en apprendre de nouvelles **augmente** ! **Quel cadeau de vie**. Le multilinguisme ouvre à la connaissance des cultures et à **la tolérance** [eig. Fettdruck; É.F.]. (*Petit Prince*)

Die Anzahl der Hochwertwörter und wertenden Statements auf dieser Website lassen keinen Zweifel daran aufkommen, dass Zweisprachigkeit eine reine Freude ist, die den Kindern natürlicherweise in die Wiege gelegt ist und neben der Katalysatorwirkung für alle späteren Fremdsprachen auch noch zum perfekten Weltbürgertum verhilft. Mögliche Schwierigkeiten und identitäre Herausforderungen, die bi-plurilinguale Kinder zu meistern haben, werden hier

jedoch völlig ausgeblendet, wodurch auch bei den Eltern Erfolgserwartungen geschürt werden, deren Erfüllung und Spannungsfreiheit in der Wirklichkeit zu überprüfen wären.

Thema 2: Individualisierung und Freiwilligkeit

Auch die Betonung der absoluten Individualisierung aller frühkindlichen Betreuungs- und Förderangebote sowie der Freiwilligkeit als Grundprinzip der Fachkraft-Kind-Interaktion ist nicht das Produkt „der“ französischen oder schweizerischen Krippen im Allgemeinen, sondern wird ganz gezielt von einigen wenigen Strukturen bedient. So wird der Freiwilligkeitsdiskurs fast ausschließlich von der französischen Krippe *Souris Verte* gespeist (s. Abbildung 47), wenn es dort beispielsweise heißt:

In jedem Augenblick des Tages konstruiert sich das Kind selbst durch das Spiel. Alle vorgeschlagenen Aktivitäten müssen daher zum Entwicklungsstand des Kindes passen und mit Freude ausgeübt werden. Denn es ist die Freude mit deren Hilfe sich das Kind selbst konstruiert. Deshalb darf es auch nicht in Schwierigkeiten gebracht oder eine Situation des Scheiterns gebracht werden. **Jede Aktivität wird folglich vorgeschlagen, nie oktroyiert. Das Kind hat die Möglichkeit „nein“ zu sagen. Vorschlagen anstatt zu oktroyieren bedeutet, die Wahl zu lassen, ob man mitmachen möchte oder nicht**, aber es bedeutet auch die Möglichkeit einzuräumen, Beobachter oder Akteur zu sein. [eig. Übers.; É.F.]⁷⁴⁵

Ähnlich idealistisch geben sich auch die beiden schweizerischen Krippen *P'tits Lutins* und *Petite Bulle* (s. Abbildung 48).

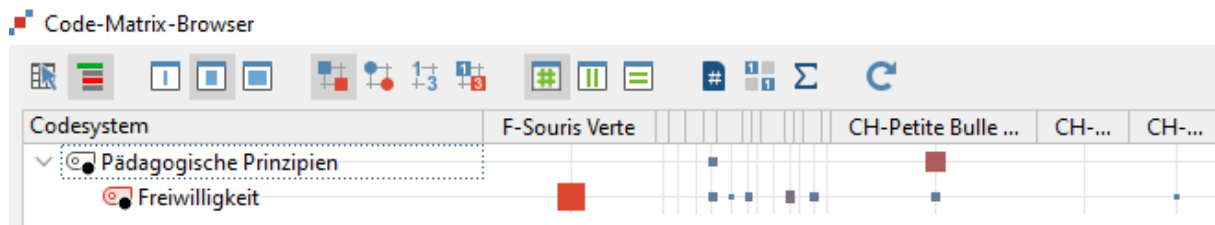


Abbildung 47: Strukturspezifische Analyse der Kategorie "Freiwilligkeit"

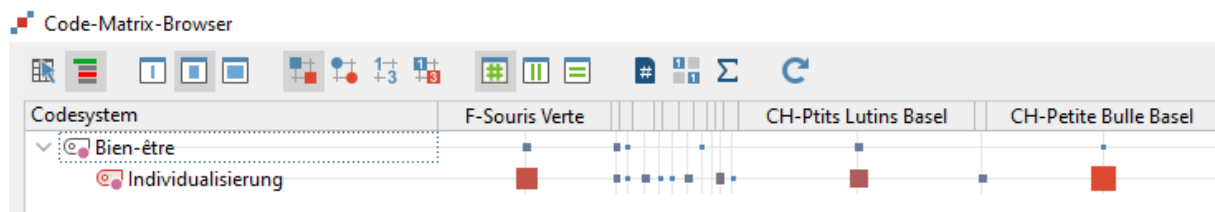


Abbildung 48: Strukturspezifische Auswertung der Kategorie "Individualisierung"

⁷⁴⁵ „À tous moments de la journée, l'enfant se construit par l'intermédiaire du jeu. Toutes les activités proposées doivent être en adéquation avec le développement de l'enfant et **se faire à travers le plaisir. C'est par le plaisir que l'enfant se construit.** Ce dernier **ne doit pas être mis en difficultés ou en échec.** Chaque activité est **proposée et pas imposée. L'enfant a la possibilité de dire « non ».** **Proposer et non imposer c'est respecter le choix de participer ou non**, mais c'est aussi offrir la possibilité d'être observateur ou acteur [eig. Fettdruck;É.F.]". (*Souris Verte*)

Thema 4: Töpfchenerziehung (*pôtologie*)

Ein aus deutscher Perspektive besonders befremdliches Diskurszentrum, zumal auf der Webseitenpräsenz einer Krippe, ist die umfängliche Beschäftigung mit dem Thema "Sauber-Werden". Nicht nur, dass die Gewöhnung an Pöttchen und textile Unterwäsche in der deutschen Gesellschaft primär als Aufgabe der Eltern und nicht der betreuenden Institution wahrgenommen ist, auch das Alter, also die Verankerung der Thematik im U3-Bereich ist dort nicht denkbar (vgl. Kap. 2.2.1.2, S. 32). Anders ist hier die Lage für die romanisch sozialisierten Länder, in denen durch das Konzept der *École maternelle*, also der Schule für die Kleinsten ab 3 Jahren die Beherrschung der Körperfunktionen im U3-Bereich erreicht werden muss. Während jedoch die in Frankreich liegenden Krippen diesen Punkt gar nicht thematisieren – vielleicht um die teils deutschen Familien nicht abzuschrecken, vielleicht weil die Arbeit im bikulturellen Team Verschiebungen in Richtung der deutschen Sichtweise ergeben haben – findet man in der Schweiz mit der Krippe *Petite Bulle* der *École française* in Basel immerhin eine Struktur, die die Eltern ganz genau über die Ansprüche, Zielsetzungen und Methoden im Umgang mit der frühkindlichen Sauberkeit online informieren (s. Abbildung 50):



Abbildung 50: Strukturspezifische Auswertung der Kategorie "Pôtologie/Töpfchenkultur"

Diese Beispiele zeigen bereits, dass bei der Begrenztheit des Feldes einzelne Strukturen mit ihrer Prioritätensetzungen dazu in der Lage sind, die Wahrnehmung der Positionierung und Orientierungsqualität eines Landes nachhaltig zu prägen. Für die Analyse der im Feld gesammelten Daten wird dementsprechend stets sehr genau zu reflektieren sein, inwiefern es sich bei den Observabilia tatsächlich um verallgemeinerbare Tendenzen handelt, die für ein ganzes Land oder eine ganze Kultur sprechen können, oder ob nicht die Einzelfallanalysen oft Spezifika zutage fördern, die sich aus der Orientierung der Leitungskraft sowie der teaminternen Dynamik ergeben und bereits ein Jahr später bei geändertem Personal und einer anderen Zusammensetzung der Klientel vielleicht schon hinfällig sein können. Umso wichtiger erscheint vor diesem Hintergrund die Analyse der strukturspezifischen Diskurse auf mögliche Eigenheiten als Vorbereitung der Feldstudie.

Thema 5: Allgemeine strukturspezifische Diskurskerne

Lässt man sich in MAXQDA die jeweilige Auslastung der Diskurse für die einzelnen Krippen gesondert ausgeben und betrachtet nur die in der relativen Gewichtung wichtigsten Themen,

so stellt man fest, dass es neben der Mehrzahl unauffälliger Krippen einige wenige Einrichtungen gibt, deren Programm man anhand weniger Stichworte umreißen kann.

Diese Beobachtung trifft vor allem auf die deutsch-französischen Krippen in der Schweiz zu. Dabei reicht das Repertoire von den ambitionierten *P'tits Lutins*, die höchsten Wert auf die Professionalität ihrer Serviceleistung und die gelingende Erziehungspartnerschaft legen, über die stark pädagogisch ausgerichteten Krippen wie die *Petite Bulle* oder die *Kita Sonnenblume*, denen die Individualisierung am wichtigsten ist, bis hin zu den institutionellen Märchenwelten des *Kleinen Prinz*, wo das Spiel an erster Stelle steht, wenn nicht gar im Sinne von Maria Montessori⁷⁴⁶ die Güte und das Wohlwollen (*Kleine Sprösslinge*) die maßgeblichen Maximen sein sollen.

In Frankreich besitzen die deutsch-französischen Krippen fast durchweg ein starkes Grundsatzprogramm. Dies kann wie beim binationalen Kooperations- und Leuchtturmprojekt *Maison de la Petite Enfance* in Port du Rhin die Bilingualität-Bikulturalität sein, eine grundsätzliche humanistische Werteerziehung wie bei der *Buissonnière de l'Aar* oder wie bei der ökologischen Krippenassoziation *Krysalis* der Fokus auf Nachhaltigkeit, Werte und Zweisprachigkeit. Einzig die *Souris Verte* fällt hier aus dem Rahmen durch ihre Vielzahl an stark ausgelasteten Diskursknoten. Das entsprechende pädagogische Konzept, das neben einem starken Fokus auf Bilingualität, Sozialisierung, Professionalität und dem Garant affektiver Sicherheit auch Individualisierung, Freiwilligkeit, Autonomie und Erziehungspartnerschaft, Respekt, Höflichkeit, Freispiel und jede Menge Spaß bieten will, wird daher aufgrund seiner Heterogenität noch einmal auf inhaltliche Widersprüche oder potentielle Spannungsfelder zu untersuchen sein (s. Kap. 6.1.3.4).

In Deutschland wird tendenziell überall die Zweisprachigkeit vermarktet, dennoch gibt es Einrichtungen, die darüber hinaus ganz klare Schwerpunkte abseits des bilingual-bikulturellen Programms setzen. Im Familienzentrum SFZ Oststadt ist die Betonung der gelebten Gemeinschaft (*collectivité*), in Kehl stehen das Wohlergehen (*bien-être*) des Kindes und die naturnahe, biologische Versorgung zusammen mit der Professionalität des Angebotes im Vordergrund, während sich *Les Canetons* in Wiesbaden vor allem um die Gesundheit, Zweisprachigkeit und Individualisierung sorgen und die *École 92* kindgerechte Betreuung mit viel Raum für Freispiel und Zweisprachigkeit garantieren will. Die awo-Kitas in Karlsruhe schließlich wollen Autonomie, Respekt, Empowerment und ein gutes Bewegungsprogramm bieten, womit der deutsche Onlinediskurs ganz eigene Diskurszentren für die einzelnen Krippen erkennen lässt.

⁷⁴⁶ Hier wird auf den allenthalben zitierten Grundsatz von Maria Montessori Bezug genommen, der lautet: „Erziehung soll Vorbild sein und sonst nichts als Liebe.“

Die *Little Giants* schließlich fallen auch hier aus dem Rahmen, denn sie wirken in ihrer Onlinepräsentation wie ein Pendant zur *Souris Verte*. Auch dort finden sich von Exkursen zu den naturwissenschaftlichen Grundlagen der frühkindlichen Bildung, über die MINT- und *Literacy*- Förderung, die Professionalität des Angebotes und das starke Engagement für den frühkindlichen Zweitspracherwerb bis hin zum selbstbestimmten Lernen und der Kreativität so gut wie alle im Fachdiskurs identifizierten Qualitätsmerkmale als Schwerpunkte und Gold-Standards.

In der Zusammenschau lässt sich damit festhalten, dass viele der deutsch-französischen Krippen neben dem gemeinsamen Angebotskern der zweisprachigen und bikulturellen Betreuung und Erziehung eigene pädagogische und strukturelle Schwerpunkte setzen, die innerhalb der Länderspezifika die Vergleichbarkeit der verschiedenen Strukturen deutlich herabmindern. Daneben lassen sich jedoch auch einige wenige Strukturen identifizieren, die mit ihrem sehr breiten und explizit auf Qualitätsstandards ausgerichteten Programm besonders interkulturell wirken könnten, de facto jedoch durch die quantitative und qualitative Auslastung des Diskurses den Eindruck stark ideologisch geprägter Einrichtungen erwecken. Auch dieser Aspekt wird für die Erhebungen im Feld im Hinterkopf zu behalten sein.

6.1.3.4 Übersetzungsvarianten mit inhaltlicher Fokusverschiebung Inkongruenzen im Onlinediskurs der Deutsch-französischen Krippen

Inkongruenzen im Onlinediskurs der deutsch-französischen Krippen am Oberrhein lassen sich auf zwei Ebenen konstatieren – auf Ebene der Übersetzungsmodifikationen zwischen deutschem und französischem Text und auf Ebene der strukturspezifischen Diskurse selbst. In diesem Kapitel werden die Stellen untersucht, in denen der Wortlaut der deutschen und französischen Variante der Webseite jenseits sprachnotwendiger Anpassungen auch inhaltlich andere Schwerpunkte setzt. Diese inhaltlichen Anpassungen vermitteln vor allem Einblicke in die Erwartungen, die man krippenseitig den Eltern aus dem jeweiligen Kulturraum zuschreibt. Diese Zuschreibungen können natürlich aus Erfahrungswerten mit der Klientel über die Jahre hinweg gewachsen und gut begründet sein, sie können jedoch auch Hinweise darauf geben, welche sozialen Repräsentationen (s. Abbildung 13, S. 118) man im jeweiligen Land von den zugereisten oder eingeheirateten Eltern pflegt. Zur besseren Vergleichbarkeit mit den Analyseresultaten aus den Vorkapiteln werden die Ergebnisse auch hier nach Themen getrennt präsentiert.

Thema 1: Professionalität vs. interkulturelle Kompetenz

Wie bereits die Frequenzwortanalyse und die Diskurszentren der einzelnen Strukturen offengelegt haben, ist die Professionalität des Betreuungsangebotes und der Fachkräfte in

Frankreich ein Argument, dem ganz besonderes Gewicht zukommt. Dies mag denn auch der Grund sein, warum sich die französische Krippe *Buissonnière de l'Aar* in Strasbourg dazu entscheidet, bei der musikalischen Frühförderung den französischen Eltern zuzusichern, dass die Kinder von einem *intervenant professionnel* unterrichtet werden, was eher nach einem externen Musikpädagogen klingt, während sie die deutschen Eltern wissen lässt, dass die Kinder von einer *Fachkraft* angeleitet werden. Ob diese extern engagiert wurde oder aus dem eigenen Kollegium stammt, wird bei dieser Formulierung nicht deutlich, der französische Wortlaut klingt jedoch stärker nach einem ausgebildeten Experten, während der deutsche Wortlaut die Vertrautheit eines Teammitgliedes suggeriert. Noch stärker spiegelt sich dieser Unterschied auf den Homepages der *Maison de la Petite Enfance*. Dort heißt es zum betreuenden Team ganz im Geiste des französischen pluriprofessionellen Teams (s. Kap. 5.2.2.3, S. 424):

„La direction du multi-accueil **est assurée par un binôme composé d'une infirmière puéricultrice française assistée d'un directeur adjoint titulaire d'un diplôme allemand d'Anerkannte Erzieher (Educateur de Jeunes Enfants)** [eig. Fettdruck; É.F.]“

Der Fokus liegt in diesem Auszug auf der Diplomiertheit und Befähigung der Fachkräfte und die Kombination aus pädiatrischer und pädagogischer Fachkraft beweist den französischen Eltern die Qualität der Betreuung. Im Deutschen hingegen steht das Konzept binational-bikulturelle Krippe im Vordergrund:

„Die Krippenleitung besteht aus einem **biculturellen** Team, d.h. einer Kinderkrankenschwester und einer anerkannten Kindererzieherin [eig. Fettdruck; É.F.]“.

Auch dort werden zwar dieselben Informationen zu den Ausbildungsgraden vermittelt – interessanterweise jedoch in der weiblichen Form (*Kindererzieherin* vs. *directeur adjoint*), die Ergänzung und Betonung des Aspektes “bikulturelles Team” wirkt jedoch wie der Versuch, die für deutsche Eltern befremdliche Textstelle – in der französischen Kita arbeitet eine Kinderkrankenschwester statt ErzieherInnen – mit Hilfe einer Information zu retten, die der entsprechenden Klientel sehr viel wichtiger sein wird.

Thema 2: Bilingualität vs. Bikulturalität

Ein zweites Thema, das sich bereits bei den vorangegangenen Analysen und für die vorliegende Untersuchung als besonders zentral herausgestellt hat, ist die Interpretation des Konzeptes deutsch-französische Krippe. Während dabei die deutschen Strukturen die Bilingualität im Sinne eines Zweitsprachenerwerbs ganz klar binär und outputorientiert

interpretiert haben, fand sich auf den französischen Webseiten eher eine Tendenz zur Bi-Plurilingualität. Diese andere Auffassung lässt sich auch als Ursprung für eine Variante auf der Webseite der *Maison de la Petite Enfance* vermuten, wenn dort im Französischen von einem „**éveil** aux langues française et allemande [eig. Fettdruck, É.F.]“ gesprochen wird, während die deutsche Fassung das „**Erlernen** der deutschen und französischen Sprache“ propagiert.

Erinnert man sich in diesem Kontext mit dem *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP)* daran, dass

[g]emäß der im Rahmen von EU-Projekten entwickelten Definition, [...] *Eveil aux langues* [...] eine Art Wegbereiter dar[stellt], der Schülern bereits am Anfang ihrer Schullaufbahn die Vielfalt der Sprachen (einschließlich ihrer eigenen) bewusst macht [...] [und eine Strategie zur Förderung von Sprachenbewusstheit [bietet] (Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarates 2021),

und überträgt dies auf den Rahmen einer deutsch-französischen Krippe, scheint hier mit dem *Éveil*-Ansatz ein offeneres Verständnis von der zu vermittelnden Zweisprachigkeit im Sinne einer grundsätzlichen Sprachsensibilisierung zu herrschen (vgl. Kap. 2.6.2.2.3, S. 238), als dies der deutsche Wortlaut mit seinem Lernziel des frühen Fremdsprachenerwerbs erahnen lässt. Auch dies könnte den unterschiedlichen Ambitionen der französischen und deutschen Eltern geschuldet sein (vgl. Kap. 6.1.3.2, *sub* Thema 1).

Thema 3: Kompetenzbildung vs. Frühförderung (*éveil*)

Assoziiert man mit Blick auf das Kindesbild in Frankreich und Deutschland eher die französische Kindheit mit Lernen und der ernsthaften Vorbereitung auf die weitere Schullaufbahn (s. Kap. 2.4.2.2, S. 136 bzw. vgl. die länderspezifische Auswertung in Kap. 6.1.3.2, S. 477), stellt sich auf Ebene der expliziten Selbstdarstellung der deutsch-französischen Strukturen natürlich die Frage, in welcher Tradition man sich selbst verorten möchte. Die Krippe der *École 92* (Freiburg) liefert hier ein beredtes Zeugnis für die Wirkkraft der kulturell geprägten Vorerwartungen, wenn sie gegenüber den französischsprachigen Eltern mit Blick auf die Nachmittagsbetreuung von „*activités périscolaires l'après-midi*“ spricht, den deutschen Eltern hingegen unter der Rubrik „Öffnungszeiten“ nur die *Ganztagsbetreuung* erwähnt, ohne an dieser Stelle auf das schulisch-lernerische Angebot noch einmal explizit einzugehen. Auch an anderer Stelle heißt es auf der deutschen Homepage nur, dass die Kinder, die noch am Nachmittag bleiben sollen, „an den Beschäftigungen der außerschulischen Betreuung teil[nehmen]“. Der feine Unterschied zwischen der deutschen Betreuungszusage und dem französischen Versprechen, man biete den Kindern *activités*, was man mit Lernangeboten oder der deutschen Projektarbeit vergleichen könnte, lässt vermuten, dass eine reine Aufbewahrung den französischen Eltern nicht genügen würde.

So erlaubt sich die *École 92* darüber hinaus, die französischen Eltern darauf hinzuweisen, man möge im Sinne der ungestörten Funktionalität der Einrichtung Pünktlichkeit bei den Bring- und Abholzeiten respektieren, wenn sie schreiben: „Nous demandons aux familles de respecter nos horaires de façon à permettre le bon déroulement des activités.“ Dieser Satz fehlt auf der deutschen Webseite komplett, was vermuten lässt, dass dort die Klientel eine größere Flexibilität und Offenheit gegenüber den Eltern erwartet und sich von einer entsprechenden Disziplinierung unter Umständen sogar brüskiert fühlen würde.

Auch wenn diese Außendarstellungen noch nichts Verlässliches über den Alltag in den Strukturen aussagt, zeigt doch die Scheu der Einrichtungen, bestimmte Dinge gegenüber beiden Zielgruppen (französischen und deutschen Eltern) gleichermaßen zu verbalisieren, dass hier entweder eine kulturelle Interaktionskompetenz gelebt wird, für die das Eingehen auf kulturelle Spezifika selbstverständlich ist, möchte man nicht davon ausgehen, dass es sich hier um platte Fremdstereotype handelt. Welche Lesart zutreffender ist, sollte die Feldstudie zeigen.

Thema 4: Begleitung (*sécurité affective*) vs. Supervision (*sécurité*)

Die Analyse der expliziten Ausführungen der Krippen hat im Vorkapitel gezeigt (s. Kap. 6.1.3.2, S. 483 und S. 488), dass die emotionale Sicherung des Kindes in Frankreich besonders wichtig genommen und ganzheitlich interpretiert wird, während die Sicherheit im Sinne einer Unfallfreiheit bei den deutsch-französischen Krippen nicht den Stellenwert einzunehmen schien, der ihm in rein französischen Strukturen zukommt (s. Kap. 5.2.1.1, S. 373). Liest man jedoch den Diskurs der *Souris Verte* zu den Rahmenbedingungen des Mittagsschläfchens (*sieste*), so heißt es dort im Deutschen „Es wird dem Kind angeboten sich alleine (in Begleitung von einer Fachkraft) vor und nach dem Mittagsschlaf aus- und anzuziehen“, worin neben der aktiv beworbenen Selbständigkeitserziehung (*autonomie*) und Freiwilligkeit auch das Prinzip der emotionalen Sicherung oder zumindest der potentiellen Hilfestellung mitschwingt, während es für die französischen Eltern nur heißt: „Nous lui proposons de se déshabiller seul et de s’habiller seul avant la sieste. (Sous le regard du professionnel)“. Der Zusatz *sous le regard de* klingt dabei deutlich stärker nach Supervision im Sinne einer Zusicherung der Überwachtheit des Kindes, denn nach einer liebevollen Unterstützung. Damit könnte man vermuten, dass die Wahl der persönlicheren, stärker die Option einer möglichen Hilfestellung implizierende Formulierung „in Begleitung“ im Deutschen bewusst anstelle der wörtlichen Variante „unter Aufsicht“ gewählt wurde, da letztgenannte ob ihrer Distanziertheit und Kühle deutsche Eltern schockieren könnte.

Thema 5: Bio vs. Hygiene

Ein besonders heikles Thema in der deutsch-französischen Zusammenarbeit scheint schließlich die Ernährung zu sein. So heißt es bei der *Buissonnière de l'Aar* auf Deutsch: „Wir bieten Mahlzeiten und Zwischensnacks an, die in der **hauseigenen** Küche von unserer Köchin **frisch** zubereitet werden [eig. Fettdruck; É.F.]“. Diese Fokussierung unterstreicht die für Deutschland als ländertypisch herausgearbeitete Priorisierung von „Bio“ und Ernährungsbewusstsein, während es den französischen Eltern zu genügen scheint zu wissen, **dass** warme Verpflegung und kleine Zwischenmahlzeiten vor Ort geboten werden (und nicht etwa Lunchpakete für den ganzen Tag mitgegeben werden müssen). So liest man dort nur: „Nous proposons une restauration sur place (repas et goûters)“. Ähnlich schätzt die *Maison de la Petite Enfance* in *Port du Rhin* die Befindlichkeiten der deutschen und französischen Eltern ein, wenn sie schreibt:

„In unseren 2 Bistros bieten wir den Kindern vielfältige Gerichte an, die **mit frischen und lokalen und auch Bioprodukten vor Ort** zubereitet werden [eig. Fettdruck; É.F.].“

aber:

„Les repas sont préparés sur place avec des aliments frais **par un cuisinier formé aux règles HACCP, méthode et principes de gestion de la sécurité sanitaire des aliments**. Les repas **sont adaptés aux régimes des enfants** [eig. Fettdruck; É.F.]“.

Auch hier steht die Wertschätzung der deutschen Eltern für Bioprodukte und frisch Zubereitetes der Sorge um die Einhaltung von Hygienevorschriften und den pädiatrischen Vorgaben zur optimalen Entwicklung des Kindes gegenüber. Damit bestätigen die Verfasser in ihren individuellen zielgruppenspezifischen Anpassungen die großen länderspezifischen Tendenzen, die die quantitative Auswertung der Hochfrequenzwörter und Codierungen ergeben hat (vgl. Kap.6.1.3.3, S. 484).

Eine Variante dieses Antagonismus macht die Homepage der *École 92* in Freiburg sichtbar. Denn dort propagiert die französische Variante klar die Qualität des Catering⁷⁴⁷ mit den für den deutschen Diskurs typischen Hochwertwörtern wie *leicht genießen*, den *repas variés et équilibrés* oder den *produits régionaux*, unterstreicht die Möglichkeit auch vegetarische oder schweinefleischfreie Menüs buchen zu können und stellt diesem durchweg positiv

⁷⁴⁷ Der Volltext lautet: „Nous ne faisons pas la cuisine sur place. Nous commandons les repas auprès de la maison « **Kinder leicht genießen** » qui nous livre chaque jour. **Les repas sont variés et équilibrés**, la plupart des produits de base sont **régionaux**. Les parents qui le souhaitent peuvent inscrire leur enfant à la cantine[...]. Les autres enfants se rendent aussi dans la salle de cantine et mangent **un repas froid fourni par les parents**. [eig. Fettdruck; É.F.]“ (*École 92*)

konnotierten Angebot gesunder, warmer Mahlzeiten das wenig attraktive und zudem noch mühsam selbst zu erstellende „repas froid fourni par les parents“ gegenüber.

Der deutsche Text vermittelt zwar im Kern dieselbe Sachlage, bringt für die Kantinenverpflegung jedoch deutlich weniger positive Informationen, wenn es heißt:

„**Wir kochen nicht selbst.** Wir bestellen unser Essen bei der Firma „Kinder leicht genießen“. Wer sein Kind für die Kantine anmelden möchte, kann dies gerne über die E-Mail-Adresse [...] beantragen. [...] Die Kinder, die nicht für die Kantine angemeldet sind, begleiten die anderen Kinder in die Kantine und nehmen dort **ein von den Eltern mitgegebenes Vesper** ein.“

Dadurch steht hier das Eingeständnis einer qualitativ weniger wertvollen, da von außen gelieferten Verpflegung dem im süddeutschen Raum positiv konnotierten Konzept der „Vesper“ gegenüber, die zugleich ein Stückchen Heimat und Zuhause transportiert. Damit liefert die Einrichtung den (französischen) Eltern die perfekten Argumente, um sich mit der Wahl einer Kantinenverpflegung gut zu fühlen, lässt aber auch den (deutschen) Eltern das gute Gewissen, wenn sie sich für die Mitgabe von eigenem Essen entscheiden.

Diese Textstellen lassen bereits erahnen, welche Gratwanderung eine Vermittlung zwischen den französisch und deutsch geprägten Elternerwartungen die Krippenpraxis am Oberrhein prägen könnte, so dass eine genaue Beobachtung der impliziten Positionierungen im Feld besonders wertvolle Hinweise auf Gelingens- und Misslingensbedingungen liefern sollten.

6.1.3.5 Inkongruenzen im Onlinediskurs der deutsch-französischen Krippen

Als letzten Analysepunkt in der Auswertung des Onlinediskurses deutsch-französischer Krippen am Oberrhein nimmt dieses Kapitel Aussagen in Augenschein, die – obwohl von derselben Krippe veröffentlicht – implizite Widersprüche bergen. Diese Textstellen sind besonders aufschlussreich, zeigen sie doch genau jene Anforderungen und Erwartungen auf, für die voraussichtlich auch in der Wirklichkeit des Krippenalltags sowie im Bemühen, es jeder Zielgruppe oder Akteursgruppe recht machen zu wollen, noch keine integrativen Lösungen gefunden wurden. Dies kann davon herrühren, dass man sich der Inkongruenz des eigenen Diskurses oder pädagogischen Programms nicht bewusst ist. Es kann jedoch auch der mangelnden Aushandlungs- und Kompromissfähigkeit eines Teams geschuldet sein, wenn die latent schwelenden Konflikte nicht verbalisiert und damit bearbeitbar gemacht werden. Hier kann die vorliegende Untersuchung den Akteuren im Feld helfen, eigene Herausforderungen auch durch Lernen am Beispiel zu erkennen und das eigene Konzept sowie das Team weiterzuentwickeln.

So lassen sich am Beispiel der *Souris Verte* zwei Auffälligkeiten ermitteln, die auch für andere Strukturen lehrreich sein können. Zum einen betrifft dies den Umgang mit den Eltern. Die *Souris Verte* möchte als Elternkrippe natürlich alles tun, um die Bedürfnisse und Erwartungen der Eltern bestmöglich zu erfüllen und sie stark in die Erziehung der Kinder einzubinden. Diese dürfen aktiv am Krippenleben teilnehmen („les parents participent activement à la vie de la crèche“), „[d]azu gehört ein ständiger Dialog zwischen Team und Eltern, um das Kind besser kennen zu lernen“, es ist die Aufgabe des Teams, auf das Kind mit seiner Familie zuzugehen („A l'équipe de faire la connaissance de l'enfant et de sa famille“) und die Eltern sind jederzeit eingeladen hereinzukommen und zu bleiben, bis sich das Kind selbst lösen und bleiben mag („le parent est invité à entrer dans l'espace de jeu avec son enfant afin de passer le relai à un membre de l'équipe“).

Andererseits ist es der Einrichtung jedoch auch wichtig klarzustellen, dass die pädagogische Verantwortung und Leitung allein in der Hand der Fachkräfte liegt. Dadurch finden sich nicht nur Textstellen, die die Erziehungspartnerschaft und Permeabilität gegenüber den Eltern anpreisen, sondern es ergibt sich auch ein Diskurs, den man als implizite Elternkritik bezeichnen könnte. Zu diesem Diskurs tragen nicht nur alle Textstellen bei, in denen die Regeln und Verpflichtungen der Eltern expliziert werden⁷⁴⁸, sondern es wird auch wiederholt darauf eingegangen, dass Eingewöhnungsprobleme und nicht gelingende Abläufe in der Krippe nicht an den Kindern und selbstverständlich auch nicht an den gut ausgebildeten Fachkräften liegen, sondern letztlich von den Eltern selbst verursacht werden, die man dennoch *volens nolens* mit viel Geduld und Verständnis zu unterstützen sucht. So erinnert man die – offensichtlich zu häufig unpünktlichen Eltern – daran, wie wichtig Pünktlichkeit von ihrer Seite aus ist: „Il est important de respecter les horaires d'accueil afin de permettre aux professionnels d'offrir à l'enfant et à son parent le meilleur accueil possible“.

Auch die Individualisierungsnotwendigkeit des Eingewöhnungsprozesses scheint in erster Linie nicht dem Wohl des Kindes zu dienen, sondern den Trennungsschwierigkeiten der Eltern geschuldet zu sein, denn man weist ausdrücklich darauf hin, dass die Ängste der Eltern den guten Ablauf der Eingewöhnung stören, auch wenn man natürlich ein offenes Ohr für die Eltern haben möchte:

⁷⁴⁸ Hierzu zählen Textstellen wie die folgenden:

- „Les parents doivent assurer 4 heures de garde par semaine.“
- „Les parents doivent obligatoirement assurer leur garde ou se faire remplacer par un autre parent ou une personne agréée par le Bureau en cas d'impossibilité, même si leur enfant est absent.“
- „Ils doivent obligatoirement participer aux Elternabend et à la vie associative de la crèche.“
- „Les parents doivent fournir le trousseau de l'enfant qu'ils laissent en dépôt à la crèche qui comporte [...] plusieurs tenues de rechange qui doivent être renouvelées par les parents au fur et à mesure des besoins (croissance de l'enfant, saison...)“.

„Voici un planning de référence (bien que dans tous les cas ce planning peut être modifié en fonction du rythme de chaque enfant et **des angoisses des parents**).“

„Nous restons bien sûr à l’écoute des difficultés que pourraient rencontrer les parents à se séparer de leurs enfants. Il est nécessaire d’en parler avec les professionnels, au moins avec le référent de l’adaptation. En effet, les angoisses des parents peuvent se répercuter sur le bon déroulement de l’adaptation“.

Diese asymmetrische Beziehung zwischen Fachkraft und Eltern, die man mit Breugnot (2014) auch als *condescendance étourdie* (in etwa: „verblendete Herablassung“) bezeichnen kann, führt denn auch dazu, dass man sich dazu bereit erklärt, sich zugunsten einer beratenden Funktion und Mentorenrolle einer Be- bzw.- Verurteilung der Eltern enthalten zu wollen – „Le rôle de l’équipe n’est pas de les juger, mais d’avoir une attitude de coéducation et de conseil“. Dieses scheinbare Verständnis lässt jedoch die Eltern klein und inkompetent erscheinen – vielleicht ein Grund, warum im neuen *Pédagogischen Programm*, das man seit 2021 im Netz einsehen kann, die entsprechenden Passagen fehlen. Im alten *Programme pédagogique*, das noch zur Zeit des Feldaufenthaltes der Forscherin Gültigkeit besaß, ist diese Perspektive auf die Eltern jedoch noch sehr präsent, weshalb diese auch strikt den Anweisungen der Fachkräfte verpflichtet sind, sei dies nun bei der Wahrnehmung ihrer Supervisionsschichten („**En accord avec l’équipe**, le parent est invité à prendre en charge un groupe d’enfants. Il veille alors à ce que **son action soit en cohérence avec le projet éducatif et pédagogique [eig. Fettdruck: É.F.]**.“), sei es bei der Ansprache der Kinder, die nach dem Willen der Krippe ausschließlich in der eigenen Muttersprache stattzufinden hat. Denn:

Die Krippe bietet den Kindern ein zweisprachiges Umfeld. Jeder, d.h. Fachkräfte UND Eltern sprechen daher jederzeit in Gegenwart der Kinder in ihrer Muttersprache, selbst wenn sie sich dabei an einen Erwachsenen mit anderer Muttersprache richten [eig. Übersetzung; É.F.]⁷⁴⁹.

Diese Forderung, die auf den ersten Blick kohärent und stimmig erscheint, nimmt man das Projekt einer immersiv bilingualen Krippe ernst, birgt auf den zweiten Blick jedoch zwei Schwächen. Zum einen kann diese Sprachpolitik nur gelingen, wenn die Klientel ausschließlich aus deutsch-französischen Familien besteht und nur zweisprachige Fachkräfte eingestellt werden. Sobald andere Familiensprachen akzeptiert werden, würde dies bedeuten, dass beispielsweise die brasilianische Mutter mit jedem in der Krippe auf Portugiesisch kommuniziert, der ungarische Vater nur auf Ungarisch – und jeder Erwachsene müsste dazu in der Lage sein, den entsprechenden bi-monolingualen Dialog aufrechtzuerhalten. Da dies mit Sicherheit nicht den Praktiken der Struktur entspricht, kann man davon ausgehen, dass

⁷⁴⁹ „La crèche offre un environnement bilingue aux enfants. Chaque personne (professionnels **ET parents**) parle donc **à tout moment**, en présence des enfants dans sa langue maternelle, **même s’il s’adresse à une personne adulte de l’autre langue** [eig. Fettdruck; É.F.]“ (*Souris Verte-Projet pédagogique*)

die brasilianische Beispielmutter und der ungarische Beispielvater selbstverständlich auf Französisch kommunizieren dürfen, und zwar mit Fachkräften und Kindern gleichermaßen, während sich das deutsche Elternteil – ungeachtet seiner Sprachkompetenz im Französischen und der Dringlichkeit der Situation – der deutschen Sprache bedienen muss, selbst wenn es genau weiß, dass das Gegenüber der deutschen Sprache nicht in dem Maße mächtig ist, wie es die Situation erfordern würde. Hier lassen sich wiederkehrende Regelbrüche und infolgedessen Konflikte zwischen Krippe und Eltern erahnen.

Zum anderen stellt sich die Frage, inwiefern eine solche Sprachenregelung kongruent zur Sprachpolitik der Krippe sein kann. Denn wenn eine Struktur der zweisprachigen frühen Betreuung, Bildung und Erziehung das erklärte Ziel verfolgt, bilinguale und bikulturelle Kinder heranzuziehen, sämtlichen Erwachsenen im Umfeld der Kinder jedoch verbietet, ihre Zweisprachigkeit sichtbar zu machen, dürfte es auch für unter-3-jährige Kinder schon nicht einzusehen sein, warum gerade sie in Abhängigkeit von der Sprache des Erwachsenen die Sprachwahl anpassen sollen. Hier scheint OPOL an seine Grenzen zu kommen. Zwar wird sich mit dieser Ausgestaltung der Sprachwahl innerhalb der Struktur ein gutes passives Verständnis an die Kinder vermitteln lassen, eine Motivation zum aktiven Gebrauch der Nicht-Landessprache oder schwächeren Sprache lässt sich hingegen nicht erkennen. Man kann folglich vermuten, dass bereits das Kleinkind implizit die Erwartungshaltung übernimmt, dass man nur seine starke Sprache auch aktiv sprechen darf oder dass der andere einen schon verstehen wird, womit das Programm des doppelten Erstspracherwerbs konterkariert wäre. Bedenkt man zudem, dass die Struktur an der deutsch-französischen Grenze und in der Eurometropole Strasbourg liegt, so dass bereits Kleinkinder Mehrsprachigkeit im Alltag erleben, ist nicht nachvollziehbar, wie bei der gewählten *declared language policy* der Anspruch eines Erkundens und Hineinwachsens in die Welt, die einen umgibt⁷⁵⁰, für die betreuten Kinder auf sprachlicher Ebene umgesetzt werden kann.

Ähnlich ambivalent präsentiert sich die Kita *Little Giants* in Deutschland. Auch dort scheint den Eltern nur das Beste geboten zu werden, die Standards sind hoch und die Wertschätzung für jedes einzelne Kind scheint über allem zu stehen, denn: „Wir sind der Überzeugung, dass alle Kinder das Recht haben [,] entsprechend Ihrer [sic] Begabungen gefördert zu werden“ und man weiß: „Es ist wichtig, jedes Kind als eine eigenständige Persönlichkeit zu behandeln und ihm Möglichkeiten zu geben, frei zu agieren“. Weiter heißt es: „Little Giants sieht jedes Kind als einzigartiges Individuum. Unser Konzept betont die individuellen Stärken jedes einzelnen Kindes. Wir helfen Kindern, Fähigkeiten zu erwerben, die ihnen beim Begreifen ihrer Umwelt

⁷⁵⁰ „Il est important lors de la petite enfance de pouvoir expérimenter le monde dans lequel on vit“ (*Souris Verte*).

und beim Lösen von Problemen helfen“. Deshalb soll das ganze Ambiente kindgerecht, vertrauenserweckend und fröhlich, jeglicher Umgang liebevoll und behutsam sein:

Kinder in einer Kindertageseinrichtung verdienen eine sichere Umgebung, **in der Sie [sic] die Wunder unserer Welt entdecken können**. Unsere Little Giants Kindertagesstätten haben den Anspruch, dass sie **warm und freundlich** gestaltet sind. Wir wollen unseren Kindern eine Atmosphäre, die **ein zweites Zuhause** ist, bieten.

[...]

Unsere pädagogischen Fachkräfte verbringen, deshalb viel Zeit damit[,] den Kindern die **liebevolle Aufmerksamkeit** zu geben, die sie brauchen. Auf jeden Laut und jede Bewegung erhält das Baby eine **freundliche Antwort**: Ein Wort, ein **Lächeln** oder eine vorsichtige Berührung **lassen das Kind spüren, dass es etwas Besonderes ist** [eig. Fettdruck; É.F.].
(*Little Giants*)

All diese Textstellen vermitteln den Eindruck, dass sich die Krippe mit ihren Fachkräften zu 100% in den Dienst einer glücklichen und erfüllten Kindheit stellt. Liest man jedoch näher hinein, überrascht wie viel bei all der Anerkennung und Wertschätzung des Kindes in seiner ganz besonderen Eigenheit doch gefördert und optimiert wird. So lassen sich 10 Textstellen für die Wortfamilie rund um das Wurzelmorphem *FÖRD- ermitteln und 11 Einträge berichten von der *optimalen Betreuung*, dem *optimalen Zeitraum*, man verspricht, das Kind *optimal zu fördern*, es wird sich *optimal entwickeln* und vor allem sollen die neuronalen Netzwerke für die bestmögliche Wahrnehmungsverarbeitung, Sprachlernerfolge und Schulerfolge *optimiert* werden. Selbst künstlerische Fähigkeiten und Kreativität erhalten nicht einfach Raum und Zeit, sondern es geht darum, auch „künstlerische **Fähigkeiten zu fördern** [eig. Fettdruck; É.F.]“. Selbst das Spiel ist pädagogisch wertvoll und notwendig, um die „künstlerischen und musischen Fähigkeiten“ zu unterstützen. So „machen Kinder spielerisch Erfahrungen mit Ziffern, Zuordnungen und Reihen“ und Spaß haben die kleinen Gäste bei den *Little Giants* vor allem beim Lernen, denn „[b]ereits Kleinkinder haben Freude am sortieren, ordnen und zählen [sic]“, „an Büchern und am Lesen“. Dies erklärt auch, warum sich die Kita dezidiert als *Lerncenter* vermarktet.

Am Ende möchte die Kita sogar als inklusive Einrichtung wahrgenommen werden, in der alle Kinder glücklich werden können, wie die Bildwelten überzeugend transportieren:



Abbildung 51: Bildwelt "Fröhliche Kinder" bei den Little Giants

Ergänzt man allerdings die Vielzahl bunter Bilder voll lachender Kinder um die verbalen Botschaften, klingt das Angebot, das man betroffenen Eltern machen möchte, eher nach einem wohlthätigen "Reparaturbetrieb" denn nach einem echten Respekt vor der Vielfalt des Lebens, denn im Einzelnen heißt es auf der Webseite:

Neben der Förderung gesunder Kinder versuchen wir, **bekannte Schwächen Einzelner in der Hirnleistung, seien sie angeboren oder durch Erkrankung entstanden, durch sehr frühe und gezielte Förderung zu verringern oder durch das Erarbeiten alternativer Verhaltensmuster zu kompensieren.** Dies kann deshalb insbesondere in der frühen Kindheit erreicht werden, weil hier das plastische Potenzial von Nervenzellnetzen noch besonders hoch ist. **Diese Fähigkeit zur Reorganisation schränkt sich im Verlauf der Hirnreifung dramatisch ein.** Der hohe Anspruch unserer Konzeption ist es, den aktuellen Erkenntnisstand der Neurowissenschaften alltagstauglich in die Praxis unseres Kindergartens einzubeziehen. Bei der Umsetzung dieses Prinzips soll die Kommunikation mit dem einzelnen kleinen Menschen im Mittelpunkt unserer Bemühungen stehen, und wir halten uns an das Vorbild, dass das Gehirn selbst uns gibt: Wir wollen jeden Tag aufs Neue prüfen, korrigieren und **optimieren**, um unser Konzept weiter reifen zu lassen und an diejenigen anzupassen um die es uns geht: Unsere Kinder.

Ob man dem Versprechen glauben möchte, dass das ambitionierte Lernprogramm mit dem Versprechen professionellen Kinderglücks und inklusiven Engagements vereinbar ist, bleibt den Leserinnen und Lesern der Webseite selbst überlassen, es steht jedoch zu vermuten, dass die Synthese aus all diesen Ansprüchen, die den künftigen Kunden zugesagt wird, in der Praxis mehr Brüche aufweisen wird als manches einfachere pädagogische Programm, das sich auf wenige, dafür jedoch kongruente Ziele beschränkt. Für die Feldstudie bedeutet dies,

die verschiedenen Wirkebenen sehr genau zu beobachten und differenzieren, um Wunsch und Wirklichkeit möglichst genau voneinander trennen zu können.

6.2 Die besuchten Krippen: Steckbriefe

Die Feldstudie speist sich im Folgenden aus den Beobachtungen und Daten, die in drei der vier besuchten Strukturen erhoben wurden, die unter den Kürzeln C1, C3 und C4 geführt werden. Der Abbruch der Kooperationsbeziehungen seitens C2 verbietet einen systematischen Einbezug des erhobenen Materials, die Erfahrungen fließen jedoch im Sinne einer Schärfung des Blicks der Forscherin in die Interpretationen mit ein und manche besonders prägnanten Aussagen aus informellen Gesprächen mit Fachkräften werden trotzdem zitiert, wenn sie eine bestimmte Haltung klarer zu illustrieren vermögen als die Aussagen der interviewten Fachkräfte aus den kooperierenden Strukturen. Um die Detailanalyse der einzelnen Strukturen nicht vorwegzunehmen und auch nicht den Blick auf Gemeinsamkeiten zu verstellen, sollen die Steckbriefe für jede Struktur möglichst knapp gehalten werden (s. Tabelle 13).

	Frankreich			Deutschland	
	C3			C1	C4
Land	Frankreich			Deutschland	Deutschland
Anzahl Kinder	11 (+13 Kinder)			10	19
Familiensprache Frz	7	(+6)	= 13		
Familiensprache Dt.	/	(+2)	= 2	4	13
Familiensprache X	/	/	/		4
Bilingual Dt.-Frz.	1	(+1)	= 2	5	
Bilingual Dt.-X	1	(+3)	= 4		1
Bilingual Frz.-X	1	/	= 1	1	
Bilingual X-Y	1	(+1)	= 2		1
Altersspanne in Monaten	26-33	34-48	24-48	19-34	12-35
Durchschnittsalter	29	42	36	27,4	27
Anzahl Fachkräfte	5			3	4
Familiensprache Dt.	1			1	1
Familiensprache Frz.	1			1	1
Bilingual Dt.-Frz.	2				
Bilingual Dt.-X				1	1
Bilingual Frz.-X	1				
Trilingual Dt.-Frz.-X					1
Leitung ⁷⁵¹	Frz.-dt. (Bi-Omnipotenz)		(Bi-	Frz.-dt. (Bi-Omnipotenz)	Frz.-dt. (Bi-Omnipotenz)

⁷⁵¹ Zur Klassifizierung der Sprachkompetenz der Leitungskräfte wird Bezug genommen auf die eigene Kategorisierung nach Kompetenzniveau (s. Kap. 2.5.1.4, S.144). Das Französische wird auch auf deutscher Seite als L1 beherrscht, weshalb der Sprachname vorangestellt wurde.

	Frankreich	Deutschland	
	C3	C1	C4
Öffnungszeiten \varnothing ⁷⁵²	+/- 10 Std.	+/- 10 Std.	+/- 10 Std.
Innenräume	5	2	2
Außengelände	Freispielfläche	Freispielfläche	Hof
Spaziergänge	selten	selten	oft

Tabelle 13: Besuchte deutsch-französische Krippen - Randdaten

Die dunkel gefärbten Flächen lassen erkennen, dass die drei Krippengruppen i. e. Sinne sehr ähnlich von der Altersstruktur her sind, sich jedoch im Sprachprofil der Kinder deutlich unterscheiden. Denn während die Krippengruppe der französischen Einrichtung C3 primär aus französischsprachigen Kindern besteht, so wie die deutsche Einrichtung C4 vor allem deutsche Kinder betreut, fällt bei Struktur C1 die starke Präsenz bereits in der Familie mit Deutsch und Französisch aufwachsender Kinder auf. Dieser auf Ebene der Individuen stark bilingualen Lerngruppe steht die etwas ältere Gruppe von C3 gegenüber, die zwar nicht so viele emergent deutsch-französisch Bilinguale enthält, dafür jedoch genauso viel Erstsprachenlerner für Deutsch wie für Französisch. Dort ist also auf Gruppenebene eine besonders ideal erscheinende Lerngruppenkonstellation zu konstatieren. Welche weiteren Faktoren jedoch auf die Transmission und Akquise zweier Erstsprachen durch die vermittelnde Instanz einer bilingual-bikulturellen Krippe Einfluss haben und welche Rolle dabei die Familiensprachen der Kinder spielen, soll die nachfolgende Feldstudie herausarbeiten.

6.3 Deutsch-französische Krippen am Oberrhein: eine ethnolinguistische Feldstudie

Deutsch-französische Krippen wollen im Allgemeinen, so der gemeinsame Tenor der Diskurse im Netz, ein Ort sein, an dem sprachliche und kulturelle Interaktionskompetenzen erworben und ein friedliches Miteinander erlernt werden soll (vgl. Kap. 6.1.3.1, S. 468). Ob dies angesichts zweier unterschiedlicher Gesellschaften mit divergierenden Kindesbildern (vgl. Kap. 2.4.2 und speziell Kap. 2.4.2.2), anderen Ausbildungswegen und ganz eigenen elternseitigen Erwartungen – wenn man bei derart heterogenen Ländern wie Frankreich und Deutschland überhaupt für ein ganzes Land sprechen darf – tatsächlich ein Kinderspiel ist, erscheint vor dem Hintergrund der theoretischen Voranalysen mehr als fraglich. Umso drängender ist daher die Frage, was es zu bedenken und berücksichtigen gilt, soll ein entsprechendes pädagogisches Konzept funktionieren. Doch auch dieser Ansatz, so positiv er

⁷⁵² Da die Angabe einer exakten Öffnungszeit den Versuch der Anonymisierung zerstören würde, werden hier Mittelwerte verwendet, die die Hauptbetreuungszeit pro Institution widerspiegeln und die Vergleichbarkeit der besuchten Strukturen sichtbar machen.

in der empirischen Bildungsforschung konnotiert ist, bedarf einer sorgfältigen Reflexion und Ausdeutung, denn:

[W]as heißt: „Es funktioniert nicht?“ Wie will man das definieren? Dann schaut man doch auch nur noch mit der Lupe, also das klingt für mich völlig negativ! [...] SCHWIERIGER, es gibt einfach Dinge, die an sich schwieriger, schwerer sind, [...] das ist einfach schwerer zu regeln. Da gibt's glaub ich kein "Funktionieren". (C3.JE.87.21.P.120-122)

Mit diesen Worten weist eine Fachkraft die Frage nach möglichen Tipps für ein Gelingen oder eben "Funktionieren" deutsch-französischer Krippen als im Kern verfehlte Frage zurück und lenkt damit völlig zu Recht den Blick auf die Tatsache, dass menschliches Zusammenarbeiten immer ein komplexer Balanceakt bleiben wird, den man auch mit einer vertieften Studie wie der vorliegenden nie komplett greifbar, planbar oder beherrschbar machen kann. Die nun folgenden Auswertungen und Ansätze möglicher Handlungsempfehlungen, die aus einer Triangulation der Beobachtungen der Autorin mit dem expliziten und impliziten Wissen der Fachkräfte sowie den (ethno)linguistische Korpusanalysen kurzer Mitschnitte erwachsen, werden damit nicht als allgemeingültige Wahrheiten zu verstehen sein, sondern können immer nur den Blick auf mögliche Zusammenhänge und Tendenzen offenlegen.

Um die rhizomatische Verwobenheit der dabei seziierten Verbindungen nicht völlig zu zerstören, wird auch das vorliegende Analysekapitel thematisch strukturiert werden und versuchen, die in Abbildung 27 aufgenommenen Beobachtungsebenen Raum, Zeit und menschliche Interaktion in ihrer nonverbalen, paraverbalen und verbalen Dimension jeweils als Informationsebenen miteinander ergänzend in Bezug zu setzen.

6.3.1 Die deutsch-französische Krippe als Lebens- und Resonanz-“Raum”

Nähert man sich dem Konzept deutsch-französische Krippe als Ort der Aneignung und Vermittlung zweier sprachlicher und interaktioneller Bezugssysteme, stellt sich als Erstes die Frage, wie diese Zweiheit räumlich bewältigt wird. Denn das Kleine Gelb und das Kleine Blau – um das Bild von Leo Lionni aufzugreifen – kann ebenso gut wohl sortiert unter einem Dach gehalten werden, wie es eine Verbindung miteinander eingehen und in Form verschiedenster Grünnuancen auftreten kann (s. Abbildung 52).

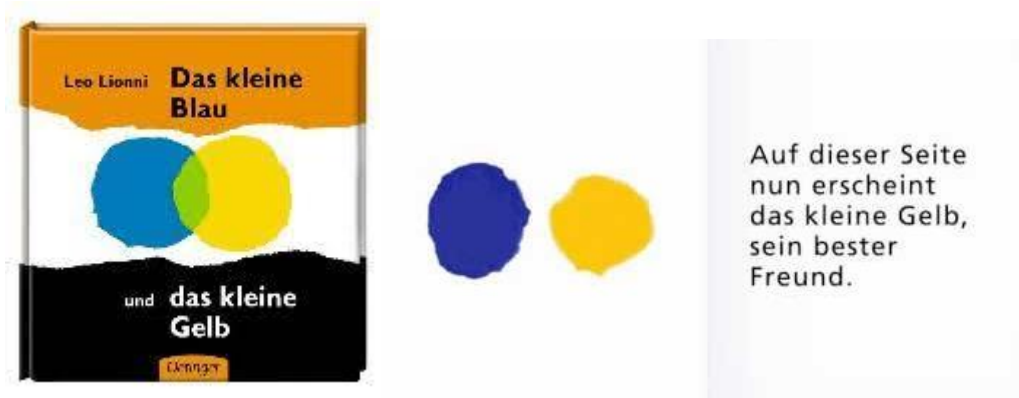


Abbildung 52: Buchcover: "Das kleine Gelb und das kleine Blau" von Leo Lionni (1962)

Hier können bereits architektonische und raumgestalterische Entscheidungen das Zusammenleben nachhaltig prägen bzw. die Dominanz einer Kultur unterstreichen. Auch die kulturellen Prioritätensetzungen und Kindesbilder können sich in der Ausgestaltung des Bildungs- (vgl. S.25) oder Resonanzraumes (vgl. S. 221) niederschlagen und die Identifizierung mit einem Bezugssystem erleichtern bzw. im Sinne eines *Othering*⁷⁵³ die zweite Kultur zum "Anderen" werden lassen. Eine solche rein visuelle Perspektivierung der Weltwahrnehmung in Vorder- und Hintergrund wäre dabei umso wirkmächtiger, als sie das bewusst Inszenierte als unbewusst Gegebenes, als Naturordnung setzt. Überdies gilt: „Die Bildung von Kategorien ist [...] nie unschuldig, sondern hat immer mit Oppositionen, Hierarchien und Konflikten zu tun“ (Busch 2012: 38).

6.3.1.1 Gemeinsamkeiten und Synergien

Allen drei besuchten Strukturen gemein ist die Wahl heller, möglichst quadratischer Räumlichkeiten in einem Erdgeschoss, bei dem man getrennt von einem eigentlichen Gruppenraum noch einen Wickel-/Toilettenraum mit kleinen Toiletten, Töpfchen und Winkeltisch, einen Schlafraum und einen Bewegungs- oder Toberaum (*salle de motricité*) zur Verfügung stellt. Das Essen wird in einem getrennten Raum eingenommen, bei dem sich ca. 5-6 Kinder unter Aufsicht mindestens einer Fachkraft um einen Tisch gruppieren. Auch besitzen alle Strukturen die Möglichkeit, die Kinder gebäudenah in ein abgeschlossenes Außengelände hinauszulassen, dessen Ausgestaltung sich jedoch stark unterscheidet. Auch die Nutzung des Toberaums variiert deutlich in Art und Frequenz. Darüber hinaus sind die Räume kulturneutral kindgerecht gestaltet, es gibt niedrige Möbel, die das selbständige

⁷⁵³ „Othering bedeutet [...] die diskursive Herstellung ‚des Anderen‘ und damit auch die (oft implizite) Herstellung des ‚Wir‘, des ‚Eigenen‘. Diese Klassifizierung kann als ‚das Andere‘ anhand verschiedener Kategorisierungen erfolgen, beispielsweise aufgrund der Kategorie Geschlecht, Nation, Kultur, Religion, Klasse oder Ethnizität und Race. Das Othering führt zu einer (meist zunächst unsichtbaren oder subtilen) Hierarchisierung von Klassifikationen.“ (Becker 2018: 19)

Aufräumen ermöglichen, und bunte Farben dominieren neben Weiß und Grau- bzw. Beigetönen die Ausgestaltung.

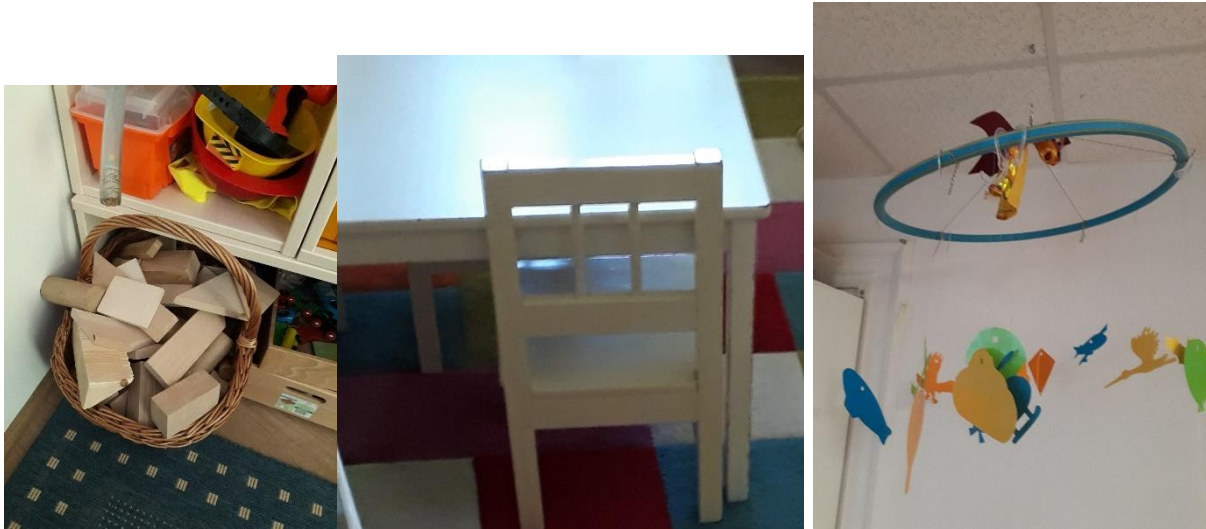


Abbildung 53: Inneneinrichtung deutsch-französische Krippen am Oberrhein

Fahnen oder andere Ländersymbole sind innerhalb der Gruppenräume nicht zu finden, sie markieren jedoch Eingänge (Türplakate, Türvorleger) und teilweise Bücher und CDs. Dort, wo sich die Kinder auf den Boden setzen oder spielend aufhalten sollen, wird Teppichboden oder verlegt, große Fenster und Wände laden zu jahreszeitlich inspirierten Dekorationen ein, die mit den Kindern erstellt wurden. Mobiles beleben den Luftraum und laden speziell die Kleinsten zum Beobachten und Anfassen ein. Ein Kommodenschrank mit einer Schublade für jedes Kind ermöglicht die Aufbewahrung von mitgebrachtem Spielzeug und Kuscheltieren, lästig gewordenen Haarbändern und Schleifen sowie den Mal- und Bastelarbeiten bzw. kleinen Zufallsfunden der Kinder. Im Wickelraum werden ebenfalls in Schubladen Windeln, Ersatzwäschestücke sowie Schnuller und Fläschchen in einzelnen Plastikschubladen hygienisch aufbewahrt. Der erste Eindruck weist damit auf eine weitgehend identische Auffassung von den strukturellen Rahmenbedingungen qualitativer frühkindlicher Betreuung und Erziehung hin.

Hört man jedoch näher hin, so stellt man schnell fest, dass die Ähnlichkeit vor allem durch die identische Priorisierung derselben als positiv wahrgenommenen Impulse der einen oder anderen Kultur entsteht. Besondere Wertschätzung erfährt dabei die Betonung eines möglichst naturbelassenen, großen Außengeländes als kindgerechte Ausgestaltung des Betreuungsraumes, der in Deutschland durch Waldorfkindergärten, Waldkindergärten, Montessori-Pädagogik und Reformpädagogen wie Fröbel oder Pestalozzi einen festen Platz im Konzept des Kinder-„Gartens“ erhalten hat. Dass dies vor allem vor dem Hintergrund der französischen Betreuungswirklichkeit als besonderer Luxus und Vorteil des deutsch-französischen Konzeptes wahrgenommen wird, wird daran deutlich, dass sich zu diesem

Aspekt nur Fachkräfte aus C3 in Frankreich äußern. So schwärmt eine deutsche Fachkraft, die auf französischer Seite arbeitet, von den außergewöhnlichen Rahmenbedingungen der eigenen Einrichtung und ordnet diesen Aspekt klar dem deutschen Einfluss zu:

Von der deutschen Seite wird ja immer so [...] dieses Außengelände, was es halt (..) ja in woanders hier halt nich [gibt], ne? Das ist ja sowieso der Hammer, was es SO: in Frankreich nur ganz selten noch gibt. Da haben wir das RIESENGlück, dass sie sich hier bewegen können. (C3.887.21.34.JE.63)

Auch die Kollegin bestätigt dies, wenn sie mit Blick auf ihren französischen Kollegen erzählt: „Rausgehen im Regen, das LIEBT er!“ (C3.888.21.34.JE.38). Diese besondere Wertschätzung erklärt sich dabei vor allem aus dem Kontrast mit der typisch französischen Gestaltung des Betreuungsraumes, bei der zumeist nur ein leerer Betonhof als „Auslauf“ dient, den man – wie bei C4 in Deutschland – durch Rutscheautos, Dreiräder und Bälle mehr schlecht als recht zu animieren sucht. Gerade im Sommer erhitzt sich der Boden aus Fließbeton jedoch über alle Maßen, zumal wenn es sich um eine urbane Einrichtung handelt, wodurch er unangenehme Ausdünstungen abzugeben beginnt. Sowohl die Hitze als auch die Geruchsbelästigung lassen zusammen mit den fehlenden Beschäftigungsmöglichkeiten den Außenraum de facto unbrauchbar werden⁷⁵⁴. Spaziergänge in nahegelegene Parks, zu benachbarten Spielplätzen oder Grünflächen, manchmal jedoch auch einfach nur durch die noch morgenkühlen Straßen sollen hier Abhilfe schaffen und sowohl dem Bewegungsdrang der Kinder als auch dem Bedürfnis der Fachkräfte nach Beruhigung der Gruppendynamik durch Erschöpfung der Kinder entgegenkommen. Sowohl das enthusiastische Urteil der Fachkräfte, die beide Varianten aus der Praxis kennen, als auch die eigenen Erfahrungen in der Krippe C4 (Deutschland) und C2 (Frankreich) legen jedoch offen, dass hier die Kombination aus deutscher und französischer Betreuungstradition speziell auf französischem Boden ein Synergiepotenzial birgt, das französischen und deutschen Fachkräften, Eltern und Kindern gleichermaßen zugutekommt.

Eine letzte länderübergreifende Beobachtung betrifft die Rolle der Fach- und Leitungskräfte bei der Ausgestaltung neuer deutsch-französischer Betreuungseinrichtungen. So klagen nicht nur die Mitarbeitenden und Leitungskräfte der Einrichtung C1 darüber, dass bei Neuanlage einer Struktur funktionale Aspekte des Gebäudes, die aus den Anforderungen des Betreuungshandelns erwachsen, gegenüber architektonischen Überlegungen keinerlei Gehör gefunden haben, auch auf französischer Seite wissen Fachkräfte von analogen Fällen zu berichten, in denen der Wunsch nach einem symbolträchtigen Prestigegebäude dazu geführt hat, dass Architekt:innen völlig an den Bedürfnissen der Praxishandelnden vorbeigeplant

⁷⁵⁴ [E]lles [scil.: les crèches] ont ce sol coulé qui sent très mauvais l'été, ils ont (..) c'est tellement chaud qu'ils ont| Ils peuvent même pas sortir parce que c'est | Il y a des odeurs qui se dégagent, donc, ils sortent pas, il fait trop chaud, il y a pas d'arbres, il n'y a plus rien, c'est (--) et tout est (--) Mais ici, ce contact avec la vie même, voilà, la nature, quand même. (C3.888.12.22.JE.08)

haben. Denn während ästhetisch ansprechende Elemente wie Freitreppen, große Panoramafenster, Kinderküchen und das japanisch inspirierte Spiel mit verschiedenen Naturelementen (Holz, Baumstämme als Sandkastenabgrenzungen, Kieselsteine und Holzhackschnipsel als Ergänzung zum klassischen Sandkasten) oder eine Vielzahl von Funktionsräumen auf Hochglanzpapier das hochwertige Betreuungsangebot einer deutsch-französischen Krippe überzeugend in Szene setzen kann, erweisen sich die Ideen im Krippenalltag meist für alle Akteure als unnötige zusätzliche Herausforderung (C3.888.21.34.JE.32, C1.888.12.34.J2.582): Freitreppen stellen – nicht nur aus französischer Sicht – für Krippenkinder eine echte Gefahr dar, auch Innentreppen, lange Flure, zu viele Räume oder Emporen innerhalb von Räumen erschweren neben Sicherheitsaspekten die Aufsichtspflicht des Personals. Panoramafenster ohne Verdunklungsmöglichkeiten sorgen dafür, dass sich die Räume zu schnell aufheizen, verdunkelte Räume machen manchen Kindern Angst, Spielflächen mit unterschiedlichen Materialien laden zum Mischen ein – was jedoch seitens der Fachkräfte zu unterbinden ist – und Kieselsteine landen mit zunehmendem Alter nicht mehr in Eimern und Türrnchen, sondern im Gesicht von anderen Kindern. Unregelmäßige Sandkästen und Sandkastenbegrenzungen lassen Fachkräfte, die ihren Blick über die spielenden Kinder schweifen lassen, schnell stolpern und selbst die Kinder rutschen nach einem Regenguss auf dem gerundeten Holz ab.

Möchte man folglich im Sinne einer Fortsetzung der deutsch-französischen Agenda neue bilingual-bikulturelle Krippen am Oberrhein und entlang der Grenze eröffnen, müsste das Credo der Bauhaus-Architekten "Form follows function" auch dort über allen politischen Erwägungen stehen. Denn je mehr der Raum zum Hindernis wird, umso negativer wird die L2-Fachkraft den fremden Arbeitsplatz wahrnehmen und kritisieren, was wiederum anstelle beruflicher Solidarität identitär begründete Verteidigungsmechanismen und Abgrenzungsreaktionen seitens der einheimischen KollegInnen hervorrufen kann. Die Grenze würde damit erneut in den Köpfen der Teammitglieder Einzug halten und das deutsch-französische Projekt unweigerlich zum Scheitern bringen. Denn ein Aushandlungsraum für sprachliche und kulturelle Interaktionskompetenz ist als Erstes immer genau das: ein Raum, in dem sich beide Kulturen gleichermaßen wiederfinden müssen, damit das Dazwischen verbinden statt trennen kann.

6.3.1.2 Länderspezifika: zwischen Bereicherung und Konfliktpotenzial

Jenseits der gemeinsamen Qualitätsstandards offenbaren die besuchten Strukturen in der Ausgestaltung des Raums jedoch auch Spezifika, die auf die Regularien der jeweiligen Länder und bedingt auch die Erwartungen der Eltern zurückzuführen sind. Dies beginnt mit der Lage der Einrichtungen, die in Deutschland bewusst in der Nähe von Grünflächen und

Naherholungszonen als explizit geplante Funktionsbauten angesiedelt werden, wodurch größere Räume und auch außerhalb der Einrichtung mehr Ruhe bzw. Natur geboten werden kann. Die Einrichtungen auf französischem Boden kommen dem Bedürfnis der Klientel, nach zentralen, gut zu erreichenden Innenstadtlocations entgegen und nutzen folglich bereits bestehende, an den Nutzungszweck anzupassende Räumlichkeiten von Stadthäusern. Dadurch gibt es baulich und organisatorisch mehr suboptimale Gegebenheiten auszugleichen, zugleich haben die Einrichtungen jedoch tendenziell auch den positiven Charme eines zweiten Zuhauses. Hier findet sich in der Regel auf lange Sicht gesehen genau das Personal wieder, das – ungeachtet der deutschen oder französischen Sozialisation – die Vorteile des jeweiligen Arrangements zu schätzen weiß.

Daneben gibt es jedoch bauliche Gegebenheiten oder bewusst geplante Gebäudemerkmale und Lösungen im Bereich der Innenausstattung, die, so selbstverständlich sie im Licht der einen Gesellschaft wirken, aus einem anderen Blickwinkel betrachtet Erstaunen bis hin zu Ablehnung hervorrufen. Dazu zählt als Erstes die Gestaltung des Bodens und des Aufenthaltes auf dem Boden. Während deutsch-französische Krippen auf deutschem Boden durch Teppiche oder Flächen mit Teppichboden das Spielen auf dem „kalten Boden“ (C4.887.01.11.J1.27) erträglicher und gemütlicher gestalten wollen, findet man in französischen Einrichtungen vornehmlich wischbare Linoleum- oder Holzböden. Dies ergibt sich einerseits aus den unterschiedlichen Anforderungen der Länder, bei denen Frankreich entsprechende Hygienemaßnahmen deutlich stärker vorschreibt und kontrolliert (vgl. Kap. 3.3.1.1, S. 272), zum anderen haben sich diese Weichenstellungen jedoch auch bereits im Denken der Menschen selbst festgeschrieben, wie der Onlinediskurs gezeigt hat (vgl. Kap. 6.1.3.2, Thema 4 „Gesundheit (santé) und Hygiene (hygiène)“ bzw. Kap. 6.1.3.4, Thema 5 „Bio vs. Hygiene“). So erinnert sich denn auch eine Fachkraft deutlich an ihr anfängliches Befremden angesichts der dem deutschen Einfluss zugesprochenen Entspantheit im Umgang mit allem, was am Boden gelegen hat, wenn sie erzählt:

Am Anfang – ich hab' das jetzt schon vergessen – aber ganz am Anfang, da hat mich das auch überrascht, dass sie die Sachen, die sie am Boden finden, einfach nehmen, dass sie die in den Mund nehmen dürfen, Steine, Spielzeug, einfach alles, die Schnuller, wenn sie aus dem Mund fallen – bap – ((zeigt, wie sie den Schnuller aufheben und wieder in den Mund stopfen)) ((lacht)) sofort wieder in den Mund! ((lacht)) Aber gut, (-- es läuft ja. ((lacht)) Ja! Sie bekommen nicht mal Magen-Darm (--). Und wenn sie mal grassiert, dann glaube ich nicht, dass es DAVON kommt. ((lacht)). [eig. Übersetzung; É.F.] (C3.887.31.34.JE.66)⁷⁵⁵

⁷⁵⁵ Das Originalzitat lautet: „Au début ça – j'ai déjà oublié maintenant --mais tout au début – ça m'a aussi étonnée qu'ils prennent des choses qu'ils trouvent par terre, qu'ils peuvent les mettre dans la bouche, les cailloux, les jouets, les tout et tout et (-) les tétines qui tombent et – bap ! – ((montre comme ils la remettent dans la bouche)) ((rit)) tout de suite dans la bouche ! ((rit)) Bon, mais (-- ça va ! ((rit)) Oui ! Ils ne prennent même pas la gastro (-- Et s'il y en a, j'pense pas que c'est à cause de ÇA ((rit)).“ (C3.887.31.34.JE.66)

In französischen Einrichtungen sitzen dagegen schon Zweijährige auf ihren kleinen Stühlchen und unter den Kleineren versucht man die "Sitzer" immerhin daran zu gewöhnen, auf flachen Kissen sitzen zu bleiben, die selbsttätig geholt und weggeräumt werden müssen. Auf deutscher Seite findet man diese Lösung „doch ziemlich ungemütlich und dann musst Du ja auch immer alles wieder hin- und wegräumen. Die Arbeit möchte ich nicht jeden Tag haben.“ (C4.887.32.33.J4.273). Die Kritik an Teppichen und Teppichbögen fällt nicht weniger scharf aus:

Und wie willst Du das reinigen? Das ist ja total eklig, das (-) das ist nicht sauber, die Lungen der ganz Kleinen, die noch die ganze Zeit krabbeln, der Staub, die Spucke – das ist doch dann alles da drin, ich finde das ist keine akzeptable Lösung, überhaupt nicht. Wir sind doch nicht bei ihnen zuhause, das hier ist ein funktionaler Ort! [eig. Übersetzung.] (C2.887.02.J12.108)⁷⁵⁶

Wenn man nun die ketzerische Frage stellen möchte, was diese Aspekte mit der Aneignung und Weitergabe von sprachlichen und kulturellen Interaktionskompetenzen zu tun haben sollen, dann hilft es sich vorzustellen, in welcher Welt die betreuten Kinder Vertrautheit zu zwei Sprach- und Handlungssystemen fassen sollen, wenn die Fachkraft der einen Sprache beispielsweise das zahnende und sabbernde Kleinkind beständig von Teppichflächen fernzuhalten sucht und dementsprechend häufiger rügt als die Fachkraft der anderen Sprache, die umgekehrt das Puzzeln im Liegen auf nacktem Boden und andere Tätigkeiten untersagt und das Kind zum Aufstehen und Umziehen nötigt. Quittieren beide KollegInnen dabei auch noch das Tun der anderen mit spürbarer Missbilligung und trösten das entsprechend enttäuschte Kind besonders nachdrücklich, wird auch den Aller kleinsten schnell klar, dass beide Bezugssysteme nicht miteinander in Einklang zu bringen sind und werden mit großer Wahrscheinlichkeit eher bei der Repräsentanzfigur des eigenen Sprach-Kulturraums bleiben, als sich dem zweiten Raum zu öffnen und damit auch noch in Konflikt mit anderen Erwachsenen zu geraten. Das Scheitern der im Grunde erhofften bilingual-bikulturellen Enkulturation ist damit selbst bei exzellenter Sprachförderqualität beider Fachkräfte nicht mehr überraschend.

Ähnliches Konfliktpotenzial birgt die Ausstattung der Innen- und Außenflächen mit Klettergeräten, Rutschen, Schaukeln, die Ausgestaltung des Bewegungsraumes, der Einsatz verschiedener Spielgeräte, u.a. auch Bälle, und die Verwahrung und Disponibilität von Schnullern und Schmusetieren. Da hier vor allem die auf Handlungsebene wirkenden Streitthemen Hygiene und Sicherheit polarisieren, sollen die entsprechenden räumlichen Entscheidungen im Kontext der inhaltlichen Oberthemen als Teil der kulturellen Inhalte besprochen werden. An dieser Stelle sei lediglich noch darauf hingewiesen, dass selbst der

⁷⁵⁶ „Et comment est-ce que tu veux qu'on nettoie ça? C'est dégoûtant ça, c'est (-) c'est pas propre, les poumons des tout petits qui ramponnent encore tout le temps, la poussière, la salive, c'est tout là-dedans, j'trouve pas que c'est une solution acceptable, pas du tout. Nous, on est pas chez eux, c'est un lieu fonctionnel quoi !“ (C2.887.02.J12.108).

Einsatz von Farben zwischen einem Zu-Viel und einem Zu-Wenig auszuhandeln sein wird und die Frage nach der Form der Tische (rund oder eckig) geht weit über praktische Überlegungen hinaus. Der Raum ist damit weder insignifikant noch als gegeben zu verstehen, sondern muss als gemeinsam zu Gestaltendes die schwierige Aufgabe leisten, die Umsetzung aller gemeinsam akzeptierten Handlungsvorstellungen zu ermöglichen, im Idealfall sogar naheulegen und selbstverständlich werden zu lassen.

6.3.1.3 Exkurs: Eltern und ihr Raum in der Krippe

Eine letzte Beobachtung, die die Dimension des Raumes auf Ebene der Inbesitznahme von Raum betrifft, bezieht sich auf den Platz bzw. die Platzierung von Eltern im Handlungsraum "deutsch-französische Krippe". Hier hat die Forscherin eingedenk der divergierenden Kindesbilder und sozialen Repräsentationen von Elternschaft und speziell Mutterschaft im Vorfeld vermutet, dass auch das Aufeinandertreffen von Fachkräften und Eltern beim Bringen und Abholen der Kinder kulturellen Prägungen unterworfen sein könnte. Diese Vermutung ließ sich bestätigen, denn die Frage, ob die Eltern ihre Kinder noch in den Raum mit hineinbegleiten dürfen oder sie an der Tür abgeben, wird zwar in der Theorie der Frühpädagogik auf Grundlage bindungstheoretischer Überlegungen relativ ähnlich in französischen und deutschen Schriften beantwortet, die Praxis kann hier jedoch weit von den allgemein anerkannten Vorgaben abweichen. So sind sich grundsätzlich deutsche und französische Fachkräfte aller besuchten Einrichtungen darin einig, dass es gut ist, wenn Eltern sich aus dem eigentlichen Spielraum der Krippe heraushalten und der Flur oder die Garderobe als Grenze zwischen draußen und drinnen respektiert wird. Wie sich jedoch die Eltern an solche Gebote halten und die Professionellen ihrerseits auf Regelbrüche reagieren, ist von Struktur zu Struktur anders.

Alle drei Krippen besitzen einen außerhalb und durch Tür vom eigentlichen Gruppenraum getrennten Garderobenraum oder -bereich, der als Übergangszone genutzt werden kann. Dort helfen die Eltern aller Krippen morgens noch ihren Kindern beim Schuhwechsel und geben ihnen letzte Zärtlichkeiten und ermunternde Worte mit auf den Weg. Während jedoch in C3 auf französischem Boden die Eltern den Garderobenraum noch für kurze Tür- und Angelgespräche mit anderen Eltern oder einer Fachkraft nutzen, nehmen die Eltern in C4 auf deutscher Seite das Angebot hygienischer Plastiküberschuhe für Besucher gerne an, um das eigene Kind noch durch die Tür in den Gruppenraum hinein zu begleiten, oft hineinzutragen, um dann das Kind mitten im Raum abzusetzen und sich selbst – wenn möglich – nach eigenständiger Lösung des Kindes vom Bein oder der Hand zurückzuziehen, während das Kind bereits eine erste Beschäftigung gefunden hat. C1 versucht die Übergabe auf den schmalen Eingang an der Tür zu beschränken und damit die Transition auch symbolisch sichtbar und fassbar zu machen. Das Kind wandert von Arm zu Arm – es sei denn es kommt

bereits hereingehopst oder gelaufen – und die Eltern bleiben in der Theorie an der Tür zurück. Doch während sich in C3 auf französischer Seite auch die deutschen Mütter und Väter an diese Übergangsregelung halten, beobachtet man in C1 auf deutschem Boden immer wieder, dass manche deutschen Eltern das Kind doch noch in den Raum hineinbringen – mit Straßenschuhen – und dort deutlich länger verweilen, als dies den Fachkräften sichtlich lieb ist.

Ein Blick auf das Trennungsverhalten der Kinder gibt hier weitere Aufschlüsse: C3 hat ein Ritual etabliert, bei dem das Kind nach dem Schuhe-Umziehen möglichst schnell die große Fensterfläche aufsucht, von der aus Mama oder Papa noch einmal gewinkt werden kann. Dass dieses Ritual auch unter den Kindern positive Sogwirkung entfaltet, zeigt sich in folgendem Abschnitt:

Mutter 1: So, dann rennen wir jetzt beide los – wer als Erster da ist. Ich muss mich jetzt wirklich beeilen!

Mutter 2: Ja genau, {Name des eigenen Kindes}. Du willst doch bestimmt auch gleich noch winken.

Kind 3: Ich auch!

((alle drei Kinder laufen los zum Fenster, um den Müttern bzw. dem Vater zu winken))

(Mütter von C3.833.802.917.J5.09, C3.840.802.901.J4.09 und Kind C3.845.801.901.J4.09)

C1 hat ebenfalls eine ritualisierte Übergabe von Arm zu Arm für die meisten der Kinder, dieses Angebot wird jedoch immer wieder auch übergangen. Speziell ein deutscher Vater ignoriert regelmäßig den charmanten Hinweis der Leitungskraft an die Geschwisterkinder, sie hätten doch noch Straßenschuhe an, das wäre in ihren Kindergartengruppen doch auch nicht erlaubt (C1.888.12.34.J7.23), und bringt das eigene Kind – man möchte fast sagen ostentativ – bis in die Mitte des Raumes, wo das klammernde Kleinkind dazu motiviert werden soll, sich etwas Schönes zum Spielen zu suchen: „Da schau mal. Findsch da nix, was dich interessiert?“ (C1.902.924.802.902.J7.20). Die Leitungskraft wird dabei nicht zum räumlichen Bezugs- und Ankerpunkt, der den Übergang gestalten kann, sondern die Trennung muss letztlich vom Bezugspunkt „väterliches Bein“ zum offenen Raum mit all seinen Möglichkeiten geleistet werden. Die Fachkraft steht dabei ungewollt/gewollt im Abseits und kann ihre Brückenfunktion nicht entfalten.

Ähnliches lässt sich in C4, dort jedoch ganz regelmäßig beobachten. Mit Ausnahme von zwei bis drei Kindern, die bereits in höchsten Tönen weinend jeden Morgen den Gruppenraum betreten (C4.877.802.906.J03.FB08.949, C4.877.802.906.J03.FB20.2256, C4.877.802.902.J03.FB04.934) und – ebenfalls zumeist dem Vater – sprichwörtlich abgenommen werden müssen, damit dieser den Raum wieder verlassen kann, bringen auch dort viele Eltern das Kind an der Hand oder am Bein weit in den Raum hinein, die Trennung

zieht sich bis zu 15 Minuten. Es gibt auch Gegenbeispiele, wie ein dreisprachig aufwachsendes Kind, dessen Mutter eine entgegenkommende Offenheit auch der französischen Fachkraft gegenüber zeigt, mit dieser auf Französisch oder mit einer deutschsprachigen Kollegin auf Deutsch aushandelt, ob das Kind zum Frühstücken darf oder nicht, und nach einer kurzen herzlichen Verabschiedung das Kind ruhig in den Händen von wem auch immer lässt (C4.899.802.906.23.FB24.650). Bei diesen Dynamiken ist auffällig, dass dort, wo die Eltern noch den Gruppenraum als eigenen Aktionsradius in Anspruch nehmen, ihr Zurückziehen und Gehen von den Kindern deutlich schwerer ertragen wird als dort, wo sich die Eltern sichtbar aus den Aktivitäten der Krippe "heraushalten" und die Verabschiedung an der Tür vollziehen.

So erinnert sich auch eine Fachkraft aus C1 an die einmal erlebte Notwendigkeit, einen Vater mit Nachdruck aus dem Gruppenraum hinauszuschicken, wenn sie erzählt:

Und dann haben das halt an den Tagen {Name der französischen Krippenkollegin und {Name einer deutschen Krippenkollegin} übernommen und die haben wirklich an dem einen Tag dann gesagt: „So, und Sie bleiben jetzt bitte heute draußen.“ Also die haben ihn dann einfach rausgeschmissen, weil (..) solange er halt da war, kamen sie ja gar nicht an ihn ran. (--). Und dann war es aber auch gar kein Problem mehr. ((--)) Dann war es auch kein Problem. (--). Hätte man wahrscheinlich schon von Anfang an, d.h. früher machen sollen oder können, aber (--). wenn man dann halt diese Tränen und dieses Drama, dann hat man halt auch Skrupel zu sagen: „So, jetzt aber“. Also ich. (C1.887.02.11.69)

Das Ende der Schilderung macht jedoch auch deutlich, dass die deutsch sozialisierte und ausgebildete Fachkraft mit diesem Schritt große emotionale Schwierigkeiten hat und immer auch das Nähe-/Schutzbedürfnis und die Angst vor Tränen seitens der Eltern mitfühlt. Dass hier eine französische und eine in Ostdeutschland sozialisierte Fachkraft die resolute Steuerung der Trennung übernommen haben, zeigt einerseits, dass das Selbstverständnis – auch das professionelle – sehr stark durch die kulturellen Implizita gesteuert wird, andererseits illustriert es, wie die Stärken jeder Kollegin in einer deutsch-französischen Krippe konstruktiv genutzt werden können, um das Beste an Betreuungsqualität zu erreichen.

Die Frage, ob es Zufall ist oder kausale Relevanz besitzt, dass in den geschilderten Fällen – entgegen dem beliebten Stereotyp – nicht eine deutsche "Gluckenmutter" oder *mère poule* bei den schwierigen Trennungsfällen beteiligt war, sondern ein Vater, kann anhand des kleinen Samples nicht beantwortet werden. Es fällt jedoch auf, dass gerade besonders stark in der Kinderbetreuung engagierte deutsche Väter unter jenen Personen waren, die entsprechend invasiv den Raum für sich in Anspruch nahmen und sehr lange Trennungsszenen mit vielen Tränen verursachten, die erst dadurch beendet wurden, dass dem Vater Zeit oder Geduld ausgingen und die ErzieherInnen das schreiende Kleinkind zurückhalten mussten, damit der Erwachsene gehen konnte. Dass hier der Perfektionsanspruch, den deutsche Mütter bisher an sich stellen mussten, wollten sie gesellschaftlicher Kritik entgehen (vgl. Nandi 2021: online;

Badinter 2013: online), nun an die neue Vätergeneration weitergegeben worden zu sein scheint, könnte erklären, warum sich die Männer einerseits gedrängt fühlen, sich in ihrer Fürsorgerolle vor den – meist weiblichen – Fachkräften im Sinne einer Selbstversicherung in Szene zu setzen, andererseits jedoch von denselben Gewissensbissen geplagt werden könnten wie bisher die Mütter, wenn sie das Kind “einfach einer Fremden” übergeben. Hier wären weitere Untersuchungen zur Rolle der Väter und möglichen neuen Herausforderungen, die daraus für alle Akteure entstehen, dringend notwendig.

Dass umgekehrt und jenseits der skizzierten Spannungspunkte entsprechende Synergien zwischen deutschem und französischem Raummanagement auch in relativ kurzer Zeit entstehen können, zeigt sich hingegen in C3. Als dort die Forscherin mit einer deutschen FSJ-Kraft über dem morgendlichen Bringen auf das Thema “Übergänge gestalten und Trennung von den Eltern” zu sprechen kommt, reagiert diese vor dem Hintergrund ihrer dreimonatigen Erfahrungen mit dem eher französischen Ansatz jedoch bereits von selbst auf den deutschen Ansatz mit Befremden, wie der nachfolgende Ausschnitt zeigt:

FSJ: Was interessiert Dich denn da?

Forscherin: Wie ihr es so macht, diese Übergänge hinzubekommen, am Morgen, am Abend.

FSJ: Und? Gibt es denn da so große Unterschiede?

Forscherin: Ja, doch schon. Bei euch bleiben die Eltern draußen, in anderen Einrichtungen kommen die Eltern noch etwas mit rein.

FSJ: Wie?

Forscherin: Ich glaube, die Idee bei dem anderen System ist, dass die Eltern erst einmal mitkommen, zur Beruhigung, und dann, wenn das Kind dann im Spiel ist, gehen.

FSJ: ((schaut die Forscherin schweigend 4 Sek. an))

Forscherin: Vielleicht um das Lösen zu vereinfachen.

FSJ: Das macht es aber unter Umstände noch viel schwerer. Wenn die Eltern dann erstmal 'ne Weile sitzen – ich weiß nicht. Das kann dann umso mehr Tränen geben. ((C3.877.855.J05.L020))

Hieran zeigt sich, dass eine Handlungslösung, deren grundsätzliche Begründetheit verstanden wird, sehr viel besser anzunehmen und mitzutragen ist, als ein Verhalten, das nur von außen beurteilt und damit eben auch leicht als unbegründet verurteilt wird.

6.3.1.4 Implikationen für das Lernziel “doppelte sprachliche und kulturelle Interaktionskompetenz”

Auf Ebene der Kinder lässt sich schließlich vermuten, dass der Respekt gegenüber den von den französischen Fachkräften eingeforderten Handlungsräumen und Grenzen bei den Kindern aus C4, bedingt auch bei der beobachteten Gruppe von C1, am Ende der Krippenzeit gering ausgeprägt sein wird. Für eine spätere Sensibilität bezüglich der eingeforderten individuellen Räume und Distanzzonen, denen entsprechend zweisprachig aufgewachsene

Kinder in Frankreich sowohl in der Schule (Schüleraustausch) als auch an der Universität (Erasmus-Studium) oder später in einem Unternehmen begegnen werden, lässt sich kein Vorteil aus dem Besuch der deutsch-französischen Einrichtung erhoffen – eher im Gegenteil. Das tagtägliche Erleben von Normbrüchen durch die deutschen Eltern kann sowohl deutschen als auch deutsch-französischen Kindern und Kindern anderer Familiensprachen den Eindruck vermitteln, dass die Ansprüche und Erwartungen der französischen Fachkräfte unberechtigt sind und eine Einhaltung somit gar nicht erst in Betracht gezogen werden muss. Lediglich in C3 wachsen Kinder heran, die ungeachtet der eigenen Familienkultur die unausgesprochenen Grenzen für die Handlungsfreiheit jedes Einzelnen im Rahmen einer Institution von klein auf als selbstverständlich erleben. Sie werden sich folglich in anderen Kulturen mit entsprechend strengeren Anforderungen an das Individuum besser zurechtfinden als die Kinder aus C4 und C1. Gleichzeitig steht jedoch auch zu vermuten, dass sie das deutsche Distanzverhalten und die Selbstverständlichkeit, mit der in Räume eines anderen eingedrungen wird, als respektlos und Zeichen schlechten Benehmens bzw. mangelnder Erziehung deuten werden. Hier Raum- und Distanzsensibilität bewusst zu fördern und bereits auf Ebene der TeamkollegInnen als Lerninhalte und vorzulebendes Beispiel zu verankern, erscheint damit für deutsch-französische Krippen besonders wichtig, soll nicht eine Kultur mit ihren ungeschriebenen Gesetzen als sonderbar bzw. in ihren Ansprüchen nachgeordnet wahrgenommen werden. Denn das Bewusstsein “ich war doch in einer deutsch-französischen Krippe, ich kenne die Franzosen/Deutschen” leistet einer Hybris Vorschub, die irrigerweise grammatische Kompetenz mit sprachlicher Handlungskompetenz und diese wiederum mit (inter)kultureller Kompetenz gleichsetzt.

6.3.2 Deutsch-französische Betreuung oder alles eine Frage der Zeit

Neben dem Raum ist auch die Zeit nur eine scheinbare Konstante, wie bereits der Blick auf die unterschiedlichen Öffnungszeiten in Kap. 6.1.1 gezeigt hat. Wenn auch die drei besuchten und in die Analyse systematisch einbezogenen Strukturen im Durchschnitt dieselbe Betreuungszeit von 10 Stunden anbieten, bedeutet dies noch lange nicht, dass auch innerhalb dieses Zeitfensters dieselben Rhythmen den Tag strukturieren.

	Frankreich	Deutschland	
	C3	C1	C4
alle da	8.00	8.00	bis 9.30 Bringzeit mit Frühstücksangebot
Morgenkreis	9.45 Goûter dann	9.00	10.00-10.30 Spaziergang
Frühstück	Morgenkreis und Atelier	9.30	
Rausgehen	10.30	10.00	10.45 Morgenkreis
Lesekreis	11.15	/	/

Mittagessen	11.25/11.30	11.15	11.00
Mittagsschlaf	12.30	11.45	12.00
Frühe Abholzeit	14.30	13.30-14.00	13.45
Nachmittagskreis	15.00-15.30	Malen/Basteln/...	/
Nachmittagsnack	15.45	14.30	14.30
Rausgehen	16.30	15.30	15.00 Freispiel
fast alle weg	17.30	16.30	17.00

Tabelle 14: Zeitplanung der besuchten Krippen

6.3.2.1 Einzelfallanalyse C4 (Deutschland)

Beim Vergleich der Krippen fällt zunächst auf, dass 8.00 auch in deutsch-französischen Einrichtungen der übliche Beginn des gemeinsamen Tagesablaufes zu sein scheint. Lediglich C4 fällt hier mit einer sehr langen und von den Eltern auch teilweise bis zur letzten Minute genutzten Bringzeit auf, in der Frühbetreuung, morgendliches Freispiel und das Frühstücksangebot ineinander verschmelzen. Diese individualisierende Planung wirkt ebenso wie der späte Morgenkreis kurz vor dem Mittagessen und der zwar häufiger stattfindende, nicht jedoch voll ritualisierte Vormittagsspaziergang verhältnismäßig unverbindlich. So beginnt auch tatsächlich der Tag damit, dass die Kinder eintreffen, wie es den Eltern am besten in den Tagesablauf passt: Wer viel zu erledigen hat oder berufstätig ist, bringt das Kind möglichst früh, gerne auch mit der Option dort zu frühstücken, Kinder aus Familien mit nicht-berufstätigen Müttern oder freiberuflich arbeitenden Vätern gesellen sich unter Umständen erst kurz vor Ende der Frühstückszeit dazu und besonders auffallend sind die bei manchen Kindern täglich wechselnden Ankunftszeiten. Dies lässt sich mit den Möglichkeiten beruflicher Gleitzeit, der Kommodität, das Kind auf dem Weg zur Arbeit abzusetzen, und den Abstimmungsmodalitäten zwischen den Eltern ebenso oft erklären wie mit den morgendlichen Fähnissen und Launen der Kinder. Insgesamt entsteht durch dieses Entgegenkommen gegenüber den Eltern jedoch ein stark zergliederter Vormittag, der nicht zuletzt durch das fortwährende Kommen und Gehen einzelner Fachkräfte durch das bedarfsgesteuerte Windelwechseln verstärkt wird. Gegebenenfalls trennt sich dann die Gruppe noch einmal, wenn ein Teil der Kinder in Bollerwagen auf den Vormittagsspaziergang mit hinausgenommen wird. Ein Gruppengefühl entsteht erst im Ansatz beim späten Morgenkreis. Zu diesem Zeitpunkt haben die Kinder jedoch bereits mindestens zwei Stunden rein impulsgesteuert verbracht, was die Kooperation beim Sitzenbleiben und Mitmachen trotz der gewählten Kreisform nicht erleichtert. Erst das Mittagessen und der danach stattfindende gestaffelte Mittagsschlaf bringt die Kinder annähernd in denselben Rhythmus, doch auch hier fallen vorgezogene Abholzeit mit früher Abholzeit und leisem Freispiel für die größeren Nichtschläfer zusammen. Die frühe Nachmittagsvesper, die nach dem Mittagsschlaf eingenommen wird, bündelt zum ersten Mal alle anwesenden Kinder, die letzten zwei Stunden wählen die Kinder jedoch wieder selbst ihre

Beschäftigungen und der Gruppenraum beginnt sich nach und nach zu lehren, so dass der Tag genauso individuell beendet wird wie er begonnen hat.

Damit wird das erklärte pädagogische Ziel des „individualisme, l'enfant dans sa *Selbstbildung*, *Selbstbildung des Kindes*“ (C4.888.12.33.JE.26) sehr konsequent umgesetzt, gleichzeitig fällt jedoch auch auf, dass viele der Kinder entweder sehr stark auf einzelne Bezugserzieher oder Lieblingspersonen fixiert sind, auf deren Schoß und an deren Seite sie den gesamten Morgen und Vormittag verbringen, während andere ruhelos durch die zur Verfügung stehenden Räume wandern und immer wieder sprunghaft ihre Aktivitäten wechseln. Die größte Bindungskraft entfaltet dabei zu Tagesanfang bei den früh kommenden Kindern die Beschäftigung des Puzzelns und danach die spontan entstehenden Episoden gemeinsamer Bilderbuchlektüre mit der dreisprachigen Fachkraft. Insgesamt ist jedoch der Lärmpegel hoch, es gibt drei Kinder, die ein unsicher-ambivalentes Verhalten gegenüber der Fachkraft ihrer Wahl zeigen und vom Team als hochsensibel beschrieben werden. Lediglich bei vier fast dreijährigen Kindern lassen sich längere kontingente Handlungs- und Kommunikationspassagen registrieren, alle anderen Kinder wechseln selbst bei Begleitung durch einen Erwachsenen in relativ kurzen Abständen die Beschäftigungen. Der Eindruck der Forscherin, dass hier eine Wechselwirkung zwischen der lockeren Organisation des Tagesablaufes und dem Verhalten der Kinder vorliegen könnte, erhält Unterstützung durch die persönliche Einschätzung der französischen Fachkraft, die auf die Frage nach Verbesserungsmöglichkeiten sofort antwortet:

Qu'est-ce qu'on peut améliorer ? En fait, je pense qu'ici ça manque de structure. (---) C'est-à-dire, le matin, s'il fait beau temps, avec les enfants ils vont dehors, mais il n'y a pas d'activités structurées (C4.887.126.23.JE.36)

Sie empfindet dementsprechend die Frühbetreuung, bei der sie sich einzelnen Kindern konzentriert widmen kann (C4.887.126.23.J10.418) sowie den eigenen Morgenkreis auf Französisch (C4.887.126.23.JE.02) als die einzigen kostbaren Gelegenheiten, zu denen sie ihrem Auftrag als Botschafterin der französischen Sprache und Kultur nachgehen und den Kindern gezielt etwas weitergeben kann, was im Alltag hinter der rein versorgenden, betreuenden und sichernden Aktivität zurücktreten muss. Auch die Frage nach Besonderheiten der deutschen Kinderbetreuungskultur bringen die Fachkraft zurück zur selben Thematik, in der sich Raum und Zeit überdies miteinander verbinden:

Wenn man die zuletzt Gekommene ist, spricht man nicht gleich über das, was man nicht mag, man kritisiert nicht, aber es gibt trotzdem Sachen, die ich nicht verstehe oder die mir nicht gerade ideal erscheinen... Zum Beispiel finde ich, dass wir zu wenig Struktur haben. Selbst wenn wir hier eine offene Einrichtung sind, ergibt sich daraus nicht zwangsläufig, dass man überall ein bisschen von allem hat. Weißt Du, ich glaube, wir geben den Kindern zu wenig Orientierung. Zum Beispiel {Name von Kind 1} oder {Name von Kind 2}, die wissen gar nicht, was sie tun sollen, wo sie bleiben sollen. Sie ziehen von Raum zu Raum, leeren die Schubladen, die Dosen und dann ziehen sie weiter. Sie wissen nicht, was sie tun sollen, aber das ist auch

der Fehler der Anordnung, wie die Sachen verstaut sind. Zum Beispiel bei den Puzzeln, weißt Du? Die einen sind auf dem Teppich, die anderen auf der Bank, wieder andere sind auf dem kleinen Tischchen... Sie sind überall und selbst wir, die Erwachsenen, finden nicht das, was wir suchen, weil nichts einen festen Platz hat. Wir haben keinen großen Tisch, bei dem man sagen könnte: Alle, die gerne ein Puzzle machen möchte, herkommen! Hier ist der Tisch für die Puzzles und dort ist der Tisch für alle, die malen wollen. Schau mal, wie der Raum aussieht – ein einziges Durcheinander. Und wir schlagen ihnen zu wenig vor, finde ich. Es gibt die, die wissen was sie tun sollen, die kommen und sich was suchen, womit sie sich beschäftigen, aber es gibt eben auch andere, die es brauchen, dass man sie anleitet und bei ihnen bleibt [eig. Übersetzung; É.F.]. (C4.887.126.23.J04.17)⁷⁵⁷

Hier kann im Vergleich mit der stark in ihrem Tagesablauf strukturierten französischen Einrichtung C3 vermutet werden, dass sich Einrichtungen auf deutschem Boden – nicht zuletzt unter dem Einfluss der stark individualisierenden INFANS-Pädagogik – unter Umständen schwerer damit tun, Zeitfenster und Abläufe vorzugeben als die Einrichtungen auf französischer Seite, was nicht nur bei den französischen Kräften auf Unverständnis stoßen kann, sondern auch jenseits kultureller Spezifika der Gruppendynamik bei Krippenkindern abträglich zu sein scheint. Selbst auf Leitungsebene ist man sich der Problematik bei diesem Ansatz bewusst, wenn es gegenüber der Forscherin im Interview heißt:

Am Anfang war das – das ist jetzt schon eine lange Zeit, dass ich mich damit auseinandersetze – das wurde entweder völlig falsch verstanden oder | Also jetzt dreht sich alles um den Individualismus und davor lief alles unter *Situationsansatz* und sie haben alle verstanden, dass das heißen würde, die Kinder machen zu lassen, was sie wollen ((lacht)) [eig. Übers.; É.F.]. (C4.888.12.33.JE.26)⁷⁵⁸

6.3.2.2 Einzelfallanalyse C3 (Frankreich)

Den Gegenentwurf eines sehr stramm organisierten Tagesablaufes, bei dem sich Freispielphasen mit animierten Tagesabschnitten, Innenaktivitäten mit viel Bewegung an der frischen Luft rhythmisch und jeden Tag nach demselben Muster abwechseln, liefert die Krippe der Einrichtung C3 auf französischem Boden. Die kleinen Snacks am Vormittag und Nachmittag sind stets mit Lerngelegenheiten in der Gruppe (Morgenkreis, Nachmittagskreis

⁷⁵⁷ Im Original: „Si on est la dernière venue, on ne parle pas directement sur ce qu'on n'aime pas, on ne critique pas, mais, quand même, il y a des choses que je n'arrive pas à comprendre ou qui me paraissent pas non plus idéales... Par exemple, je trouve qu'il y a trop peu de structure. Même si on est dans une structure ouverte, c'est pas évident qu'on a un tout petit partout. Tu sais, je crois qu'on n'oriente pas assez aux enfants. Par exemple {nom d'enfant 1} ou {nom d'enfant 2}, ils ne savent pas quoi faire, où rester. Ils vont d'une salle à l'autre, vident les tiroirs, les boîtes et continuent. Ils ne savent pas quoi faire avec, mais c'est aussi la faute de comment on a mis en place les choses. Par exemple les puzzles, tu vois ? Les uns sont sur le tapis, les autres sur le banc, d'autres sur la petite table... Ils sont partout et même nous, les adultes, ne trouvons pas ce que nous cherchons parce que rien n'a un endroit fixe. On n'a pas une table grande où on peut dire : « Venez, ceux qui ont envie de faire un puzzle, ici c'est la table pour faire les puzzles et là, c'est la table pour dessiner. Regarde comment est la salle – c'est un bazar. Et on les propose trop peu, je crois. Il y en a ceux qui savent s'affairer qui viennent et se cherchent une activité, une occupation, mais il y en a d'autres qui ont besoin d'être guidés, qu'on les propose quelque chose et qu'on reste avec eux.“ (C4.887.216.23.J04.17)

⁷⁵⁸ Im Original lautet der Interviewabschnitt: „Au début c'était – ça fait longtemps que je suis là-dessus – c'était vraiment ou très mal compris ou | C'est maintenant c'est tout centré sur l'individualisme, avant c'était tout dans le *Situationsansatz* et ils ont tout fait compris qu'on laisse les enfants faire ce qu'ils veulent ((rit)).“ (C4.888.12.33.JE.26)

im Stil einer Lesestunde) verbunden, sitzende Tätigkeiten wechseln sich mit Bewegungsanimation in Innenräumen (Yoga, Jonglieren, eine kindgerechte Art von Sumo-Ringen, Turnen am Boden...) und Freispielphasen auf dem Außengelände ab, die Kinder bewegen sich in den bekannten Freiräumen zielstrebig zu den Materialien, mit denen sie sich beschäftigen wollen, sie kennen die Anzeichen für den Übergang zur nächsten Tagesetappe und helfen beim Stühle-Ausrichten, Tische herrichten und selbst das Aufräumen findet – im Vergleich mit deutschen Einrichtungen – schnell und zielgerichtet statt, damit die nächste Gruppenaktivität beginnen kann. Auch hier lassen Ungeduld und Vorfreude Sitzrunden zur Organisationsprobe der Fachkräfte werden, aber die Regelmäßigkeit und Bekanntheit der Abläufe sorgt in der Regel für eine schnellere Beruhigung (1-3 Minuten) und eine höhere Selbstregulierung unter den Kindern, da besonders störende KameradInnen auch auf Peerebene zum Mitmachen und Leise-Werden aufgefordert werden:

Beispiel 1 (im Morgenkreis):

Enfant 1 : Ca-ca, ca-ca, ca-ca-boudin, ca-ca, ca-ca=

Éd. : Écoute, ça suffit.

Enfant 1 : Ba-ba, ca-ca, ca-CA ((crescendo))

Enfant 2 : {Nom de l'enfant}, sch: (-) sch-sch-sch. NOUS on veut écouter !

(C3.833.802.917.J4.69, C3.887.31.34, C3.848.802.902.J4.69)

Beispiel 2 (im nachmittäglichen Lesezirkel):

Éd.: No-mo⁷⁵⁹. Ça suffit. ((zeigt mit der Handfläche nach unten gegen den Boden, dass er sich hinsetzen soll))

Kind 1 (frankophon) ((echot)): No-mo ((französische Aussprache)).

Kind 2 (germanophon) ahmt Kind 1 nach): No-mo. ((französische Aussprache))

(C3.887.12.22.J1.06, C3.848.802.902.J1.06, C3.831.802.901.J1.06)

Die Aufnahme der Ermahnung seitens der französischsprachigen Fachkraft durch ein französischsprachiges Kind und dann – unter Verwendung derselben französischen Aussprache für den Namen, der auch deutsch ausgesprochen werden kann – durch ein von zuhause aus bilinguales Kind mit deutschsprachiger Mutter zeigt besonders deutlich, wie hier von den Kindern dieselben Verhaltensmuster und situativen Erwartungen ungeachtet der familiären Kultur und Sprache imitierend erlernt werden.

Insgesamt ist die spätere Setzung des Mittagessens und aller daran anschließenden Etappen im Kontrast mit den deutschen Einrichtungen auffällig, vor dem Hintergrund des später

⁷⁵⁹ No-mo steht für einen zweisilbigen Jungennamen. Das Pseudonym wird verwendet, um intonatorische Phänomene sichtbar machen zu können.

eingenommenen morgendlichen Zwischensnacks (*goûter du matin*) ergibt sich jedoch für alle Strukturen in etwa dieselbe Zeit, die ohne Essen überbrückt werden muss. Die französische Struktur will dementsprechend das *Goûter du matin* auch nur als kleine Erfrischung verstanden wissen, bei der etwas kleingeschnittenes Obst und Wasser oder Tee gemeinsam – ganz im Sinne der französischen *convivialité*⁷⁶⁰ – eingenommen wird (vgl. Kap. 6.1.3.2, Thema 6 „Sozialisierung und Eingewöhnung“, S. 482). Die Kinder müssen damit bereits zuhause gefrühstückt haben, während die deutschen Einrichtungen sich in ihren Zeitabläufen darauf eingerichtet haben, Kinder zu betreuen, die ohne Frühstück in die Krippe gebracht werden.

Während C4 vor allem im Vormittagsbereich auffällig anders arbeitet, fällt bei C3 gerade der eng getaktete Nachmittagsbereich auf. Mit Nachmittagslesekreis, dem *Goûter de l'après-midi* und dem Freispiel draußen, das für spät abgeholte Kinder noch einmal in einer ruhige Freispielzeit im Inneren des Hauses ausklingen kann, verläuft der Nachmittag spiegelbildlich zum Vormittag und orchestriert Lern- und Kreativzeiten, Gruppen- und Einzelaktivitäten wie einen Organismus, der durch Zusammenziehung und Entspannung um einen optimalen Mittelwert oszilliert. Auf Ebene der kindlichen Aktivitäten lassen sich mehr Fachkraft-Kind-Interaktionen, aber auch mehr konstruktive Peer-Aktivitäten beobachten, der gesamte Lärmpegel ist deutlich geringer als bei C4. Die Tätigkeiten des Teams greifen – wie bei einem Uhrwerk – gut abgestimmt ineinander, so dass der Eindruck entsteht, dass die vergleichsweise starke Standardisierung der Abläufe erwachsenen und kindlichen Akteuren gleichermaßen zugutekommt. Gerade auf Ebene der Fachkräfte erleichtert es die gegenseitige Unterstützung, das wechselseitige Abnehmen der Supervisionsrolle und das flexible *Translanguaging*, bei dem jede Fachkraft in ihrer Sprache bleiben kann. Dass dies auch auf Ebene der Fachkräfte wahrgenommen und positiv bewertet wird, zeigt sich, wenn auch die deutsche Fachkraft aus C3 den pädagogischen Nutzen eines Durchsetzens von Gruppenaktivitäten gegen den gelegentlichen Willen von Kindern verteidigt:

Auch keine Diskussion groß zu machen, oder dieses „Ich will nicht raus!“ {Name eines Kindes} versch' hat sich am Anfang versteckt, die geht nicht gern raus, aber die geht Immer mit raus. Jetzt hat sie's akzeptiert, sie profitiert, die Mutter ist froh... Muss ich das Kind dann hier drin lassen? (---) Jetzt ist alles gut, sie geht jetzt mit, sie hat was gefunden und (---). Also da unterstreich' ich die Arbeit meiner französischen Kollegen vollkommen. (C3.888.21.34.JE.38)

6.3.2.3 Einzelfallanalyse C1: ein Grenzmodell auf deutschem Boden

Die in Deutschland geführte Krippe C1 schließlich greift deutsche Lebensmuster (spätere Bringzeiten, frühe Abholzeiten) und den stärkeren Willen zur Strukturierung aus der französischen Tradition gleichermaßen auf und schafft ein Kompromissmodell, das ebenfalls

⁷⁶⁰ Gemeint ist mit diesem Konzept in etwa ein gastfreundliches Zusammensein, bei dem nette Gespräche und das gemeinsame Essen Hand in Hand gehen.

von den Wartelisten her zu urteilen von der lokalen Elternschaft sehr positiv aufgenommen wird. Der Morgen beginnt mit Freispiel, es folgt ein obligatorischer Morgenkreis, danach wird ein zweites Frühstück eingenommen, das Energie für Spaziergänge oder Freispiel im Außengelände gibt. Das Mittagessen wird wie in C4 sehr früh eingenommen, was eher den pädiatrischen Vorgaben als kulturellen Vorlieben geschuldet zu sein scheint. Da alle Leitungskräfte gleichermaßen französische Sozialisierung aufweisen, ist hier jedoch auch ein kultureller Einfluss denkbar. Wie bei C3 in Frankreich werden die Kinder zur selben Zeit ins Bett gebracht und sollen zumindest ein wenig ruhen, bevor sie wieder ins Spiel zurückkehren. Ähnlich C3 wird auch am Nachmittag noch einmal eine kleine angeleitete Aktivität angeboten, anders als in der Krippe auf französischem Boden ist dies jedoch nicht eine gemeinsame Vorleserunde, sondern es wird zumeist etwas Feinmotorisches mit den Kindern gemacht. Diese Art von Aktivitäten finden sich in C3 eher im Anschluss an den Morgenkreis. Es ist jedoch auffällig, dass auch C1 auf deutschem Boden das Konzept der *ateliers*, also der Nachmittagsbetreuung im Sinne von geleiteten Aktivitäten umsetzt und damit den Kindern mehr bewusste Lernanreize jenseits der individuellen Vorlieben und Interessen anbietet, als dies die ebenfalls in Deutschland geführte Krippe C4 tut. So macht die deutsche Erzieherin aus C1 in ihrer Positionierung deutlich, dass sie zwar – anders als die Fachkraft aus C3 – bereit ist, den Eigenwillen des Kindes zu respektieren (Kursivierung und Fettdruck), grundsätzlich jedoch Anleitung für die gesamte Gruppe befürwortet (Fettdruck):

Es wird auch gemalt und geschnitten und das machen wir eigentlich zu allen Sachen. So jetzt zum Herbst hin, möchte ich wieder Igel ausprickeln, also was, wo sie halt auch einen Bezug zu dem Thema auch bekommen, auch wenn es jetzt nicht so von ihnen aus kommt, **aber manchmal muss man sie einfach auch in dem Sinne "fördern"** oder (...) **ihnen einfach auch Anregungen geben, was zeigen. Das ist auch wichtig, denk ich.** Und klar, wenn sie dann draußen im Hof spielen, sagen sie natürlich nicht: „Ich will jetzt einen Igel ausprickeln!“ Machen sie nicht, ist ja klar, würden sie gar nicht auf die Idee kommen. (-) Im Kindergarten dann schon eher, wo sie dann sagen: „Ich würd' gern einen Igel malen!“ Oder: „Kann ich ein Blätterbild machen?“ oder so, aber die können sich halt schon äußern, während die in der Krippe (...) die machen das noch nicht. **Aber da muss man sie halt einfach ab und zu nehmen und sagen: „So, da schau mal, das machen wir jetzt.“ oder das anbieten: „Wer will denn heute...“** Und dann sind die meisten sowieso alle ganz begeistert und wollen das sofort machen, aber das machen wir dann halt auch nicht immer. **Manchmal müssen sie dann noch bis zum Nachmittag warten oder bis sie dran sind, weil wir nicht so viele Plätze und Kittelchen haben und so. Aber (..) Und wenn jetzt die Kinder sagen: „Nee, mag ich jetzt nicht.“, dann ist es halt so. Ich bin jetzt niemand, der jetzt sagt: „Doch, Du musst jetzt aber** [eig. Hervorhebungen; É.F.]. (C1.887.02.11.JE.25)

Dass hier auch die rein deutsche Fachkraft ein Lenken der Kinder positiv bewertet und es wichtig findet, schon in frühem Alter zu lernen, sich Vorgaben anzupassen, spricht dafür, dass hier durch die enge Zusammenarbeit der französischen Leiterin und der jungen deutschen Mitarbeiterin ein interdidaktischer Ansatz entstanden ist, der die Organisationsgewohnheiten beider Länder zu harmonisieren versteht (zum Konzept vgl. Fußnote 322 bzw. S. 220). Das

de facto verhältnismäßig frühe Ende der Betreuungszeit, das beobachtet werden kann, lässt sich wiederum auf deutsche Muster der Inanspruchnahme außerfamiliärer Betreuung im U3-Bereich zurückführen. Dies zeigt, dass deutsch-französische Krippen – nicht zuletzt unter dem Vorwand der Biculturalität – eine Rhythmisierung des Tagesablaufs wählen können, die im Inneren von den Erwartungen der Gesellschaft des Landes partiell abweichen können, solange sie den äußeren Bedürfnissen (späte Abholzeit in Frankreich, C3 – frühe Abholzeit in Deutschland, C1) der Eltern und Familien gerecht werden. Für neu entstehende Strukturen lässt sich jedoch die Verwendung fester Tagesabläufe und damit die Fortführung der vielleicht als französisch wahrgenommenen Zeitplanung als grundsätzliche Handlungsempfehlung festhalten, da auch deutsche Fachkräfte von der daraus resultierenden stärkeren Ruhe im Gruppengeschehen in ihrer Arbeit profitieren werden.

6.3.2.4 Implikationen für das Lernziel *“doppelte sprachliche und kulturelle Interaktionskompetenz”*

Bedenkt man, dass deutsch-französische Krippen auf ihren Homepages tendenziell immer auch das Versprechen vermarkten, die Kinder würden in zwei Kulturen hineinwachsen, muss an dieser Stelle reflektiert werden, was die unterschiedlichen Arten des Zeitmanagements für die in der jeweiligen Krippe außerfamiliär sozialisierten Kinder und ihr Erleben der anderen Kultur bedeutet.

Hier lässt sich einerseits für die Perpetuierung von Denkmustern zu Elternschaft und Kindesbild festhalten, dass die Betreuungszeiten der Krippen und die Abholerwartungen der Fachkräfte in Frankreich und Deutschland die jeweils landestypischen Muster fortschreiben. Wie wirkmächtig diese sind, stellt selbst die französische Fachkraft aus C1 mit Blick auf das Ende der Betreuungszeit fest, wenn sie erzählt:

Sogar ich als Französin überrasche mich dabei, dass ich sage: „Hah! ((zieht entsetzt die Luft ein)) Der Papa kommt aber SPÄT ! Es ist ja schon fast fünf Uhr...“ Aber in Frankreich ist ein Kind, das um fünf Uhr abgeholt wird, ein Kind, das FRÜH abgeholt wird ! Und hier ist ein Kind, das um fünf Uhr geht, ein Kind das SEHR spät abgeholt wird [eig. Übersetzung; É.F.]. (C1.888.12.34.JE.41)⁷⁶¹

Ähnliches gilt für den Beginn des Krippentages: Während in C3 und tendenziell auch in C1 die Kinder ab 8.00 Uhr vollständig eingetroffen sind und ein späteres Eintreffen seitens der Eltern mit vielen Entschuldigungen als Einzelfall darzustellen versucht wird, da entsprechende Sonderregelungen seitens der Professionellen nicht gerne gesehen werden, spürt man in C4 keinerlei schlechtes Gewissen, wenn das Kind erst als Letztes zur Gruppe dazustößt. Das fröhliche „Ach guck mal, jetzt sind auch alle Deine Freunde schon da“, mit dem ein deutscher

⁷⁶¹ Im Original: „Même moi, en tant que française, je me surprends à dire « Hah! ((inspire de l'air)) Le papa il vient TARD ! Il est bien cinq heures... » Mais en France, un enfant qui est cherché à cinq heures, c'est un enfant qui est cherché TÔT ! Et ici, un enfant qui sort à cinq heures, c'est un enfant qui est cherché TRÈS tard.“ (C1.888.12.34.JE.41).

Vater (C4.833.802.902.J4.14) seine späte Ankunft für das Kind positiv umdeutet, mag hier Ausfluss seines Unwohlseins ob der eigenen Unpünktlichkeit sein, das Verhaltensmuster vermittelt jedoch auch gleichzeitig implizit dem Kind, dass es in Ordnung ist, zeitliche Vorgaben einer anderen Person oder Institution zu ignorieren, wenn man selbst daraus Vorteile zieht. Der strenge Blick der französischen Fachkraft, der die höfliche – bewusst ebenfalls an das Kind gerichtete – Antwort begleitet, macht hier der Beobachterin deutlich, dass die Aussage „Aber wir freuen uns, wenn Du morgen **wieder** früher kommst, wir haben schon ganz tolle Puzzles gemacht“ (C4.887.216.23.J4.15) nicht primär als freundlich-motivierende Einladung an das Kind gemeint war, sondern eher den Vater daran erinnern möchte, dass das frühe Bringen die Regel sein sollte. Das Adverb *wieder* erfüllt hier die Funktion einer Zweckunterstellung, die dem Vater erlaubt, sein Gesicht zu wahren, gleichzeitig jedoch auch bei allen Umstehenden einen Erwartungsdruck aufbaut, von dem sie hofft, dass dieser den Vater zum regelkonformen Handeln zwingen wird. Erlebt das Kind hier das wiederholte Ignorieren der negativen Untertöne durch das Elternteil und hört gegebenenfalls am Abend noch die pejorativen Schilderungen von der Reaktion der französischen Fachkraft, ist nicht zu erwarten, dass das Kind Verständnis für die französischen Ansprüche im Umgang mit Zeit entwickeln wird. Umgekehrt würde dasselbe Elternverhalten in Krippe C3, wo alle Eltern möglichst früh die Kinder bringen, um den geregelten Beginn des Krippentages nicht zu stören, beim Kind Unwohlsein und mit zunehmendem Alter Scham ob der mangelnden Sensibilität des eigenen Elternteils hervorrufen.

Für die (inter)kulturelle Kompetenz der Kinder kann vor diesem Hintergrund erwartet werden, dass die Kinder, die mit der stärker französischen Strukturierung aufwachsen, auch als Erwachsene tendenziell ein Arbeitsumfeld mit geregelten, vorgegebenen Abläufen als berechenbarer, vielleicht auch als angenehmer empfinden werden, während ein Unternehmen, in dem eine hohe Selbstorganisation und Individualismus in der Gestaltung der Zusammenarbeit dominieren, schneller als unorganisiert, das Handeln der KollegInnen als eigenmächtig wahrgenommen werden kann. Umgekehrt werden Kinder, die in einer deutsch dominierten Krippe wie C4 aufwachsen, als Erwachsene für die impliziten Abläufe und Zeitbedarfe, die in einem französischen Unternehmen zu respektieren sein werden, wenig Verständnis aufbringen und sich eventuell sogar darüber hinwegsetzen, da sie ja bereits als Kinder gelernt haben, dass die französischen Bedürfnisse gegenüber den deutschen als sekundär bzw. unbegründet, vielleicht sogar lächerlich, zurückzustehen haben. Auch hier kann der Besuch einer als bilingual-bikulturell beworbenen Krippe mit stark nationaler Prägung zu dem Paradoxon führen, dass eindeutig monokulturell sozialisierte Kinder den Anspruch interkultureller Kompetenz erwerben, ohne jedoch den dafür nötigen Habitus des jeweils anderen Bezugssystems auch nur im Ansatz zu verstehen und als gleichwertig bestehen zu

lassen. Für entsprechende Strukturen würde dies bedeuten, eine möglichst ehrliche Bestandsaufnahme der eigenen Leistung vorzunehmen und lieber einen frühen Zweitspracherwerb als Interkulturalität zu bewerben, wo de facto monokulturelle Normen vermittelt werden.

6.3.3 Kulturelle Lerninhalte und Interaktionskompetenzen

Mit Blick auf die kulturellen Lerninhalte und Interaktionskompetenzen ist besonders interessant, dass sich die deutsch-französischen Strukturen einerseits als Wiege bikultureller Sozialisation verstehen und durch binationale Teams sicherstellen wollen, dass im immersiven Sprachbad auch die Handlungsfähigkeit und das Zurechtfinden in der Kultur des Nachbarlandes nicht zu kurz kommen. Im Gespräch mit den Fach- und Leitungskräften stellt man jedoch schnell fest, dass die Frage danach, was alles zur Kultur gehört und welche Kompetenzen als „kulturell“, als *savoir-être* bezeichnet werden können, von keinem der Beteiligten leicht beantwortet werden kann. So gibt die dreisprachige Fachkraft aus C4 sofort die Frage zurück: „c'est quoi 'la culture' ? À quoi est-ce que tu penses si tu parles de *la culture* ? (C4.887.124.23.JE.04) und eine deutsche Fachkraft aus C3 bekennt: „Hm: – schwierige Frage. Da muss ich erstmal nachdenken.“ (C3.887.21.34.JE.02), um daraufhin in langes nachdenkliches Schweigen zu verfallen. Erst die Reformulierung, was die Kinder denn lernen, um sich im Nachbarland im Alltag zurechtzufinden, schafft eine Brücke, um das lebensbezogene Handeln zu reflektieren, in dem die kulturspezifischen Erwartungen und das *tacit knowledge* transportiert und angeeignet werden. Dennoch ergeben sich auch hier Diskrepanzen zwischen dem, was die Struktur bewusst anbietet oder unbewusst als Standard der Kleinkindbetreuung voraussetzt, den individuellen Vorstellungen der einzelnen Fachkräfte sowie den Inhalten der Fachkraft-Kind-Interaktionen, die beobachtet werden können.

Die nachfolgende Analyse beginnt daher mit dem Offensichtlichen, das sich in Lernmaterialien und den expliziten Reflexionen widerspiegelt, um die daraus gewonnenen Erkenntnisse den Implizita der täglichen Praxis gegenüberzustellen.

6.3.3.1 Kultur als Weltwissen und Bildung

A) Lebensbezogene Spiele und Grundkompetenzen

Betrachtet man die Einrichtungen der drei besuchten Krippen, so fällt auf, dass überall dieselben kindgerechten Angebote zum Erwerb für prozedurales Wissen gemacht werden. Wie bei Seifert (2016: 221–222, Tabelle 1) systematisiert, gehören

- Verkleidungsstoffe und Berufsaccessoires (Arztkoffer, Werkzeuge, Polizistenkelle etc.) für **Fiktions- und Rollenspiele**,

- Bauklötze, Legos u.Ä. für **Konstruktionsspiele**
- Fädel-, Binde-, Knoten-, Puzzle-, Steckmaterialien für **Funktions- und Übungsspiele**
- Knet-, Mal-, Bastelsachen für **gestalterisch-künstlerische Aktivitäten**,
- Rutsche-, Schaukel-, Wippperäte und Bälle verschiedenster Größe für **Bewegungsspiele** ebenso wie
- erste **Regelspiele** und
- rudimentäre Musikmachdinge für **musikalisch-rhythmische Aktivitäten**

zur Grundausrüstung. Damit scheinen in Frankreich und Deutschland, bei französischen und deutschen Fachkräften die gleichen lebensweltlichen Kompetenzen gefördert und vermittelt zu werden. Wie reichhaltig jedoch das angebotene Material ist und wie stark die Kinder zu den verschiedenen Aktivitäten animiert werden, variiert hingegen, wie nachfolgende Unterhaltung zum Thema "Funktions- und Übungsspiele" illustriert:

Fachkraft 1: Sollten wir auf jeden Fall nochmal machen, weil mit den Schnürsenkeln, bei den französischen Kindern machen wir das ja oft schon nicht mehr zusammen.

Fachkraft 2: Dann bauen wir das mit dem Schleife-Binden nochmal ein. Sag ich {Name von französischer Fachkraft 3} Bescheid. (C3.887.21.34.J4.02, C3.888.21.34.J4.02)

Dabei ist besonders interessant, dass die französisch sozialisierten Kinder, die bereits von zuhause aus im Schleifebinden unterrichtet werden und auch durchweg Schnürschuhe tragen, selbst von den deutschen Fachkräften nicht als Zielgruppe für die feinmotorische Förderung angesehen werden. Die entsprechenden Übungsspiele übernimmt – demselben Kulturmuster folgend – die französische Fachkraft. Hieran wird deutlich, dass von einem Kleinkind auf französischem Boden deutlich früher erwartet wird, dass es alleine eine Schleife binden kann, als dies auf deutschem Boden der Fall ist. Entsprechend fällt die Gewichtung derselben Spiele und Materialien je nach Land und Prägung der Krippe oder Kita anders aus.

Auch das Angebot an Bewegungsspielen fällt – zwangsläufig – vor dem Hintergrund der nationalstaatlichen Sicherheitsregulierungen, aber auch bedingt durch die professionellen Prägungen unterschiedlich aus, auch wenn die Fachkräfte beider Länder den Bewegungsdrang und die Notwendigkeit ausreichend freier Bewegung für das Kleinkind gleichermaßen unterstreichen.

So werden in französischen Krippen nur Rutschen akzeptiert, die den Sicherheitsregeln für unter Dreijährige entsprechen. Dasselbe Kind, das jedoch noch gestern eine solche "Babyrutsche" benutzt hat, wird, ein paar Tage später, nun zum "Schulkind" im Sinne der *École maternelle* avanciert, plötzlich das Recht und die Gelegenheit haben, die steile Leiter einer Rutsche "für Große" hinaufzuklettern, ohne je zuvor auf diesen Gefahrenunterschied vorbereitet worden zu sein (Garnier 2017: 177). Hier bietet die auf deutschem Boden geführte

Krippe C4 mehr Lerngelegenheiten, wenn eine fest installierte Kletterburg mit Holzterre und Leitersprossen als Zugang zur obersten Turmetage bereits den mutigen und motorisch geschickten Zweijährigen die Möglichkeit gibt, ihre Grenzen auszuloten und herauszufordern. Dass bereits am ersten Besuchstag ein unter-2-jähriges Kind (21 Monate alt) statt – wie sonst rückwärts – die Holzterre im Vorwärtsgang zu überwinden sucht, da der 28-monatige Spielkamerad vorwärts vorangeht, dabei jedoch hinunterpurzelt und der Erzieherin vor die Füße fällt, bringt die Fachkraft trotz Anwesenheit der Forscherin nicht in Verlegenheit. Mit einem routinierten

„Ach Du je – ajajaj, wolltest Du wie der {Name des anderen Kindes} vorwärts gehen? Du weißt doch, das klappt noch nicht, hm? ((stellt das Kind nebenbei vorsichtig wieder auf die Beine, fühlt an Rücken und Beinen entlang, inspiziert die Handflächen)) Nix passiert, {Name des Kindes}. Alles gut, alles noch dran. Musst Du schön rückwärts runter, ja? (-) Denkst Du beim nächsten Mal dran.“ C4.887.124.23.J1.53)

wird der Schreckmoment entspannt, das Kind beginnt nicht einmal zu weinen und sucht sich nach den Ermahnungen direkt eine neue Beschäftigung. In C2 auf französischem Boden hingegen werden bereits XXL-Plastik-Legos von den Kindern zu einem langen Turm zusammengesetzt und als Balancierbalken auf den kahlen Betonboden des Hofes gelegt hastig vom deutsch-französischen Praktikanten weggeräumt mit dem Hinweis darauf, dass es zwar lustig, aber von den französischen Kolleginnen mit Sicherheit als nicht sicher genug verboten werden würde. Vor dem Hintergrund dieses Kontrastes versteht man umso besser die Erleichterung auch französischer Fachkräfte in C3 ob des größeren Freiraums, den die deutsche-französische Ausrichtung in Frankreich bietet. So erinnert sich die Leiterin im Interview an den starken Kontrast mit früheren rein französischen Strukturen, wenn sie erzählt:

Oder auch die Sicherheitsvorgaben. (---). Ich sehe jetzt, dass die Krippe, in der ich vorher gearbeitet habe (---) | Und es gibt Sachen, die sie, die Kinder, nicht machen dürfen, wozu wir ihnen hier aber die Möglichkeit geben. (---) Zum Beispiel haben wir hier auch die Möglichkeit mit Sand oder Holzhackschnitzeln, in der Erde zu spielen, Blätter zu haben (--) [eig. Übersetzung; É.F.] (C3.888.12.22.JE.08)⁷⁶²

Noch deutlicher fällt die Gegenüberstellung in C1 aus. Dort stellt die Leiterin fest:

„Nicht ALLES ist gefährlich für Kinder.“ Weil in Frankreich ist ALLES gefährlich für Kinder. Die Kinder dürfen mit NICHTS spielen. Es muss aus fünfzehnmal am Tag desinfiziertem Plastik sein, ohne Ecken und Spitzen, ohne was auch immer. Im Garten darf man mit nichts spielen, naja (...) es ist eine Katastrophe. Ich passe auf die Kinder auf, das schon, aber wir lassen ihnen schon die freie Wahl, mit den Elementen der Natur zu spielen, mit Substanzen die gefährlich sein können, wenn man sie falsch benutzt, aber man vertraut den Kindern viel mehr in

⁷⁶² Im Original: „Ou les normes de sécurité aussi (---). Je vois maintenant la crèche où je travaillais avant (---) et il y a des choses qu'ils n'ont pas le droit de faire, les enfants, et que nous, ici, on laisse la possibilité de faire. (---) Par exemple, nous on a aussi cette possibilité des fois de jouer encore dans le sable, dans le compost de bois, dans de la terre, d'avoir des feuilles (--)“ (C3.888.12.22.JE.08).

Deutschland. Und das was für mich eine Offenbarung. Und das liebe ich zu fünfhundert Prozent (..) [eig. Übersetzung; É.F.]. (C1.888.12.34.JE.17)⁷⁶³

Doch nicht immer müssen die Beurteilungen der jeweils anderen Weltsicht so positiv ausfallen. Daher soll auch hier zum Abschluss reflektiert werden, welche negativen Konsequenzen die unterschiedlichen Gewichtungen im Bereich der lebensbezogenen Spiele mit sich bringen können.

Implikationen auf Ebene des Teams und für die Kinder

Stellt man sich ein Team vor, in dem Menschen zusammenarbeiten, die stark in den Denk- und Beurteilungsmustern ihres Heimatlandes verankert sind, kann bereits die Nutzung der Spiele und der Umgang mit Spielgeräten im Innen- und Außenraum einer Betreuungseinrichtung für U3-Kinder für Missstimmungen und Unwohlsein auf Ebene der einzelnen Individuen sorgen. Die französische Fachkraft mag von den gefährlichen Spielgeräten einer deutschen Einrichtung abgeschreckt und gestresst sein, wenn sie gefühlt den gesamten Tag nur aufpassen muss, dass keine Unfälle passieren. Die deutsche Fachkraft auf französischem Boden wird umgekehrt über die Sorge um das Erreichen von Lernzielen und das frühe Beherrschen der Feinmotorik den Kopf schütteln und die armen Kinder bedauern, die ihre Draußen-Spielzeit in einer derart anregungsarmen Umgebung verbringen sollen. Regelbrüche auf der einen Seite (deutsche Fachkraft) und ein deutlich erhöhtes Verbots- und Interventionshandeln auf der anderen Seite (französische Fachkraft) ist damit aus dem jeweiligen Professionsverständnis heraus zu erwarten, was den Zusammenhalt im Team auf eine harte Probe stellen wird.

Auch auf kindlicher Ebene werden entsprechende Diskrepanzen wahrgenommen und sorgen im schlimmsten Fall für die Ablehnung der "hysterischen" französischen Fachkraft oder eine Bevorzugung der "lustigeren" deutschen Fachkraft, was im erstgenannten Fall die Weitergabe und Aneignung von Sprache und Kultur komplett blockieren wird, im zweiten Fall jedoch die Negativstimmung im Team angesichts der Verantwortungslosigkeit der deutschen Kollegin noch mehr aufheizen kann.

Für den weiteren Lebensweg der Kinder aus deutsch-französischen Krippen resultiert aus den hier gemachten Beobachtungen, dass die dort genossene Sozialisierung auf keinen Fall automatisch zu einer interkulturellen Handlungskompetenz im anderen Land führen wird. Wer erhofft, dass das in einer deutsch-französischen Krippe betreute Kind in Frankreich später in

⁷⁶³ Im Original: „TOUT n'est pas dangereux pour les enfants.' Parce qu'en France TOUT est dangereux pour les enfants. Les enfants ont droit de jouer avec RIEN. Il faut que ce soit en plastique désinfecté quinze fois, sans coins, sans pics, sans machin. Dans le jardin on a droit de rien jouer, enfin (..) c'est catastrophique. Je suis les enfants, oui, mais on leur laisse le libre choix, le jouer avec les éléments de la nature, avec des substances qui peuvent être dangereux si on les utilise mal, mais on fait beaucoup plus confiance à l'enfant en Allemagne. Et ça, pour moi, c'était une révélation. Et ça j'adore à cinq cents pour cent (..)“. (C1.888.12.34.JE.17)

einer deutschen Grundschule oder einem deutschen Kindergarten gut zurecht kommen wird, wird unter Umständen bitter enttäuscht werden, da dort unter Umständen die zurückhaltende Art des französisch sozialisierten Kindes und der "fehlende Mut" bzw. die gegebenenfalls tatsächlich fehlenden Kompetenzen im Klettern, Balancieren etc. als Defizite wahrgenommen werden. Eine Stigmatisierung auf Lehrer- und SchülerInnenseite ist sehr wahrscheinlich. Umgekehrt wird sich das in einer deutsch-französischen Krippe deutscher Prägung aufgewachsene Kind vermutlich in einer *École maternelle* sehr schwer tun, denn entsprechende feinmotorische Fähigkeiten werden noch unterentwickelt sein, dafür werden der Bewegungsdrang und das wilde Spiel nicht gern gesehen werden. Auch dort wird das Kind schnell zum Außenseiter. Diese Diskrepanz zwischen einer möglichen ersten Öffnung gegenüber einer anderen Kultur, die ein deutsch-französischer Krippenbesuch bieten kann, und der erhofften Vollsozialisierung in der Kultur des Nachbarlandes müsste Fachkräften wie Eltern gleichermaßen bewusst sein bzw. bewusst gemacht werden, soll das Krippenprojekt deutsch-französische Krippe nicht als Enttäuschung enden.

B) Fingerspiele, Reime und Lieder: zwischen Tradition, Erziehung und *Pre-literacy*

In allen besuchten Krippen ist das Bewusstsein für die eigene Verantwortung auf dem Gebiet der Vorbereitung von bildungsrelevanten Vorläuferkompetenzen sehr hoch. Unter *early literacy* im Sinne von „literacy as a social practice“ (Theodotou 2017: 143) werden dabei sämtliche „kindliche[n] Erfahrungen rund um die Buch-, Erzähl- und Schriftkultur“ (Ulich 2003: 7) verstanden, die im Rahmen einer bilingual-bikulturellen Betreuungs- und Bildungseinrichtung konsequenterweise zu einer *emergent bi-/plurilliteracy*⁷⁶⁴ führen müssten. Die Adjektive *emergent* oder *early* verweisen in diesem Kontext darauf, dass es nicht darum geht, bei den Kleinkindern das erste Bewusstsein einer Korrelation zwischen bestimmten Buchstaben und dazugehörigen Lauten anzubahnen und damit das Lesen oder Schreiben vorzubereiten, sondern (Proto-)Literalität wird hier als semantischer Prozess verstanden (Joigneaux 2013: 119), bei dem neben einer Förderung der „metasprachliche[n] Teilfertigkeiten des Kindes (*inside-out-skills*)“ vor allem auch „die Teilhabe an einer elementaren literalen Praxis (*outside-in-skills*)“ (Nickel 2013: 201) im Mittelpunkt steht. Der Weg zur Leserratte und zur Literatur beginnt also damit, kleine mündliche Texte zu verstehen (Juska-Bacher 2013: 486) und zu memorieren, zu wissen, dass man ein Buch aufklappt und blättert, nicht *swappt* und *scrollt*, und ein Gefühl dafür zu entwickeln, dass es kleine Spracheinheiten gibt, die man gemeinsam oder alleine immer wieder reproduzieren und gegebenenfalls sogar mithilfe des Mediums Buch festhalten kann.

⁷⁶⁴ Zum Konzept der *Multilingual Literacy* s. Nevárez-La Torre (2014: 7–8) und Feig (2019: 20).

Dass hier die Inbezugsetzung von Literatur, Kultur und Oralität in der französischen und deutschen Gesellschaft sowie bei der Professionalisierung von französischen und deutschen FrühpädagogInnen identisch sein würde, war nicht zu erwarten, wenn man mit Vaniscotte (1994: 337) daran erinnert, dass in den europäischen Ländern Bildung und der Bildungsbegriff noch immer der harte Kern der nationalen Identitäten ist. So bedeutet in Frankreich deutlich stärker als in Deutschland Heranführung an die Buchkultur eine erste Bildungsetappe, bei der es vor allem auch um das Kennenlernen der Kinderbuchklassiker und inhaltlich wertvoller Geschichten geht. Kleine Textsorten wie Kinderreime, Singspiele und Lieder werden neben dem klassischen Bilderbuch und dem Vorlesen zwar ebenfalls in der Praxis eingesetzt, um Kinder an Sprache heranzuführen, sie werden jedoch nicht mit demselben Bewusstsein als Brücke zur Buchkultur oder Teil des Erwerbs kultureller Kompetenzen verstanden.

Spiele werden nur auf französischer Seite von einer deutschen Fachkraft als Teil des kulturellen Lernens erwähnt (C3.888.21.34.JE.61) und die französische Leiterin von C1 bestätigt, dass hier die deutsche ErzieherInnenausbildung und Praxis mehr standardisierte ludische Elemente zu bieten hat als die französische Tradition:

Also, bis drei Jahren lernt man viele Märchen, Kinderlieder/Kinderreime, Fingerspiele, Handpuppenspiele, diese Art von Sachen, aber Spiele im engeren Sinne wie „Bello Dein Knochen ist weg“, Sachen, die den Kindern Spaß machen, ganz einfache Spiele, die lernen wir nicht, das lernt man nicht in Frankreich. (C1.888.12.34.JE.17)⁷⁶⁵

Andererseits werden freies Puppenspiel (*les marionnettes*) und eine spielerische Vermittlung durchaus auch in Frankreich bei den U3-Gruppen eingesetzt, aus einem etwas anderen Kulturverständnis werden diese Textsorten jedoch nicht als kulturelles Lernen i. e. Sinne verstanden, wenn die Leiterin aus C3 spontan bemerkt:

Also ich mag gerne singen, ich liebe es Geschichten zu erzählen, ich mag, ja genau, **Puppenspiel** und das alles, halt Dinge über das Spiel zu vermitteln, aber (--), naja, stimmt schon, das ist ja nicht (--)"Kultur" (C3.888.12.22.JE.61)⁷⁶⁶

Diese unterschiedlichen Perspektiven erklären denn auch, dass die hier betrachteten kleinen Textsorten bei den französischen Fachkräften in den Interviews gar nicht explizit mit der Weitergabe und Aneignung kultureller Kompetenzen in Verbindung gebracht werden.

Fingerspiele finden jedoch bei immerhin 3 deutschen Fachkräften explizit Erwähnung (2x C1, 1x C4)⁷⁶⁷ und Lieder sehen 4 deutsche Fachkräfte (2x C1, 1x C3, 1x C4)⁷⁶⁸ als Teil des

⁷⁶⁵ Im Original: „Du coup, jusqu'à trois ans on apprend beaucoup de contes, des comptines, des jeux de doigts, des marionnettes, des gens de choses, mais des jeux à proprement dits comme « Bello, Dein Knochen ist weg », des choses qui amusent des enfants, des jeux très simples, on n'apprend pas, ça on n'apprend pas en France“. (C1.888.12.34.JE.17)

⁷⁶⁶ Im Original heißt es: „Moi j'aime bien chanter, j'aime bien raconter des histoires, j'aime bien, oui, les marionnettes et tout ça=transmettre aussi par le jeu (--), et c'est vrai, **c'est (--)** pas la (--)" culture »“ (C3.888.12.22.JE.61).

⁷⁶⁷ (C4.887.01.11.JE.56, C1.887.62.33.JE.06, C1.887.02.11.JE.02).

⁷⁶⁸ (C4.887.01.11.JE.02, C4.887.01.11.JE.56, C3.888.21.34.JE.61, C1.887.02.11..JE.02, C1.887.02.11.19).

kulturellen Erbes an, das an die Kinder weitergegeben wird. So lautet in C1 auf deutscher Seite die spontane Antwort, was man denn an deutscher Kultur weitergebe: „Lieder, ganz klar Lieder. Lieder sind ganz wichtig“ (C1.887.62.33.JE.05). Die dreisprachige Fachkraft aus C4 bindet darüber hinaus bewusst ein besonderes Lied für das Geburtstagskind in dessen kleine Krippengeburtstagsfeier mit ein⁷⁶⁹ und bemüht sich in ihrem *Translanguaging*-Ansatz sogar um das Erlernen von Liedern aus den Familiensprachen der nicht-deutschen oder nicht-französischen Kinder, um hier eine Brücke des Vertrauens zu konstruieren und ihrem grundsätzlichen Auftrag der Auf- und Annahme eines Kindes gerecht zu werden:

Ich glaube meine Hautaufgabe hier besteht darin, den Menschen mit seinen Unterschieden, seinen Besonderheiten anzunehmen, selbst wenn ich seine Kultur nicht kenne oder nicht voll kenne. Also versuche ich ein erstes Wort zu lernen, dann ein anderes, später vielleicht ein Lied und das ist auch eine Bereicherung für mich. (C4.887.124.23.JE.14)⁷⁷⁰

Von den französischen Kräften kommt nur eine Fachkraft aus C4 *en passant* auf Lieder zu sprechen, erwähnt diese jedoch im Zusammenhang mit der Sprachvermittlung als eine Strategie, die Kinder ans Französische heranzuführen. Gleichzeitig relativiert sie jedoch die Wichtigkeit solcher Interventionen vor dem Hintergrund ihres allgemeinen frühpädagogischen Betreuungs- und Versorgungsauftrages, wenn sie anmerkt, dass es doch deutlich dringendere Dinge gäbe, als irgendwo noch schnell ein französisches Lied zu singen⁷⁷¹. Damit entsteht zunächst der Eindruck, dass die kleinen Textsorten als Einstieg in Literatur im Sinne der Rezeptions- und Produktionsfähigkeit längerer Texte in Deutschland stärker wertgeschätzt und instrumentalisiert werden als in Frankreich.

In der Praxis finden sich hier jedoch kaum Unterschiede. In C1 gehören gemeinsam gesungene Lieder auf Französisch (z.B. „*Au feu les pompiers*“, „*Mon petit lapin*“) und Deutsch (z.B. „10 kleine Zappelmänner“, „Kommt der Sommer in das Land“, „Es regnet, es regnet“) zu jedem Morgenkreis, in C3 wird der Morgenkreis ebenfalls mit einem ritualisierten Lied begonnen und beendet und es werden jahreszeitlich oder thematisch passende Lieder gemeinsam gesungen („Laterne, Laterne“; „*Grand Saint Nicolas*“). In C4 gehören deutsche und französische Lieder ebenfalls zu den jeweiligen Morgenkreisen und zwischendurch hören die Kinder auch anderssprachige Lieder von der CD („*Old MacDonald*“, „*Feliz Navidad*“, „*Frère Jacques*“, „*Bella Bimba*“, „Alle Vöglein sind schon da“ auf Deutsch und Französisch), die die dreisprachige Fachkraft nebenher mitsingt und für die Kinder passagenweise mit Gesten und Mimik in Szene setzt (C4. C3.877.802.906.23.J03.FB1.410). Hier wird ein starker *Éveil aux*

⁷⁶⁹ „[J]’organise une petite fête pour l’enfant, une chanson dédiée spécialement à lui, la carte et les éducatrices signent avec un mot dessus“ (C4.887.124.23.JE.16).

⁷⁷⁰ Im Original: „Je crois que la première tâche ici c’est l’acceptation de la personne avec ses différences, ses particularités, même si je ne connais pas sa culture, toute la culture. Alors, j’essaie d’apprendre un premier mot, après un autre, plus tard peut-être une chanson et c’est un enrichissement pour moi“ (C4.887.124.23.JE.14).

⁷⁷¹ Im Original: „Oui, enfin, il y a des choses urgentes, tu vois, des choses urgentes, plus urgentes que de chanter une chanson en français quelque part“ (C4.887.216.23.JE.02).

langues-Ansatz sichtbar, der gegenüber der deutsch-französischen emergenten Bilingualität priorisiert zu werden scheint. Beim Besuch des nahegelegenen Altenheims werden mit den PatenseniorInnen alte und neue Lieder und Kinderlieder gesungen. Auch dies wird als Teil von Kultur im Sinne einer Weitergabe von Hergebrachtem verstanden und bewusst mit allen Kindern ungeachtet ihrer Familiensprachen bei den wöchentlichen Treffen gepflegt:

Und ich denke, wenn man sagt Kultur, ja was ist denn Kultur, ist ja auch das, was davor war, das was man übernimmt, was man von den Eltern und Großeltern weitergegeben bekommt. [...] Viele haben ja gar keine Großeltern oder Oma und Opa wohnen ganz weit weg. Die sehen sie oft nur einmal im Jahr. Da finde ich es wichtig, dass sie hier so Art Ersatzomas und -opas haben, und die Älteren auch Ersatzenkel. Dadurch können sie noch was weitergeben, den Kindern erzählen davon, wie es war. Die singen dann auch die Lieder vor, die sie als Kinder gelernt haben, und unsere Kinder singen ihnen unsere neuen Lieder vor. Da freuen sie sich auch. Manchmal kennen wir die Lieder beide, das ist dann besonders schön, da freuen sich alle, wenn wir zusammen singen. (C4.887.01.11.JE.13)

Daneben lässt sich seitens französischer Tradition jedoch ein Einsatz von Liedern beobachten, der in der Kontinuität und Verbindung von festen Handlungsabläufen mit der Rhythmik und Wiederholung von Gesungenem einen besonderen handlungsstrukturierenden und mnemotechnischen Effekt besitzt, so bei deutschen Fachkräften in deutschen Strukturen allerdings nicht beobachtet werden konnte. So werden gerade routinemäßig wiederkehrende Handlungsabläufe durch das Singen angekündigt, durch den Takt werden die Aktionen der Kinder rhythmisiert und synchronisiert, was einem verbesserten Gruppengefühl zuträglich ist (s. Kap. 2.2.1.2, S. 31), und die anderweitig wenig geliebten Abläufe wirken so spielerischer und fröhlicher und werden mit besserer Laune und mehr Disziplin erledigt. Konkret gehören hierzu folgende Lieder und Gelegenheiten:

Das Aufräumlied:

Eins, zwei, drei,
das Spielen ist vorbei.
Alle Kinder groß und klein,
räumen jetzt das Spielzeug ein.
Eins, zwei – (C3.888.21.34.J1.01)

Lieder zum Gehen im Gänsemarsch (klassisch und instrumentalisiert):

- **Le petit train**
Roulez, roulez, petit train roulez ;
Comme ça marche,
Comme ça marche,
Roulez, roulez, petit train roulez ;
Comme ça marche, regardez !

*Le petit train, allez, allez,
Le petit train va avancer
Roulez, roulez, petit train roulez ;
Comme ça marche,
Comme ça marche,
Roulez, roulez, petit train roulez ;
Comme ça marche, regardez ! (C1.888.12.34.J01.790-805)*

- **Sur le Pont d'Avignon**
- **Laterne, Laterne,...**

Lieder beim Anziehen:

*Bonjour Guillaume, as-tu bien déjeuné ?
Mais oui Madame, j'ai mangé du pâté.
Du pâté d'alouette
Guillaume Guillemette
Chacun s'embrassera,
Guillaume restera (C3.888.12.22.J1.36)*

Lieder beim Händewaschen:

- **Frotte, frotte, frotte**
*Frotte, frotte frotte,
chasse les microbes
mets du savon
et fais des petits ronds.

Frotte, frotte, frotte,
passe sous l'eau,
et rince ta peau.

Dans la salle de bain,
commence par les mains,
relève tes manches
et savonne bien.

Frotte entre les doigts,
Comme le dit papa,
les microbes
ça n'se voit pas.*
- **Wie das Fähnlein auf dem Turm**

Lieder und Sprüche zum Essensbeginn:

- **Nr. 1 – deutsch**

Mein Bauch, der ist leer. (zeigen auf Bauch, reiben)

Er brummt wie ein Bär, (Kinder machen: Brumm, brumm!)

Er brummt wie ein Hummer,

Wir haben – alle Hunger!

Einen guten Appeti:t!

(C3.888.21.34.J10.19, C3.887.21.34.J10.19)

- **Nr. 2 – französisch**

Quand c'est l'heure du goûter

Les enfants sont très pressés

On étale sa serviette,

On fait attention aux miettes,

Et on dit bon appétit,

Bon appétit à tous ses amis.

Merci .

((mit leiser Stimme) Sans bruit). (C3.887.12.22.J10.37)

- **Nr. 3 – französisch**

Autour de la table,

Entre les amis,

Qu'il est agréable

D'être réunis, oui oui !

Qu'il est agréable

D'être réunis.

Bon appétit !

Merci !

((mit leiser Stimme) Sans bruit. C1.888.12.34.J03.717)

Vergleicht man dabei die deutschen und französischen Varianten fällt auf, dass die deutschen Fachkräfte außer dem Aufräumlied und dem gesprochenen Tischspruch normale Kinderlieder zu instrumentalisieren scheinen müssen, um dieselbe Funktion zu erreichen wie manche der französischen Lieder, die ausdrücklich Ordnungsfunktion (*Petit train*) (Hintereinandergehen), Disziplinierungsfunktion (*Frotte, frotte*) (Dauer des Händewaschens) und Erziehungsfunktion (*Autour de la table, Quand c'est l'heure du goûter*) (Tischsitten, leise sein) übernehmen. Wie stark diese ritualisierten Ordnungshilfen des Alltags von den Kindern verinnerlicht werden und dabei über die Techniken des Memorierens und der Holophrasenaneignung (vgl. Kap. 2.5.2.3,

S. 163 den ersten Schritt) den Einstieg in die L2 oder zweite Erstsprache erleichtern, zeigen folgende Szenen:

Fachkraft: Wer hat geklingelt?

Frz. Kind 1: Ich!

Fachkraft: Dann klingel nochmal.

Frz. Kind 2: Ein, swei, drei=, [daspielen is vorbei]

Fachkraft: =[das Spielen ist vorbei] (C3.933.801.901., C3.945.801.901., C3.888.21.34.J03.052)

Daneben finden sich sowohl französische als auch deutsche Lerngedichte, die sich vor allem dem Zählen und Grundwörtern wie Adjektiven, Zahlen oder Körperteilen, aber auch semantischen Beziehungen wie Gegensatzpaaren oder Tiernamen und Tierlaute widmen. Hierzu zählen z.B. folgende Lieder:

Deutsch (Antonyme)	Französisch (Zählen – vorwärts und rückwärts)	
Das ist g'rade, das ist schief Das ist hoch und das ist tief Das ist dunkel, das ist hell Das ist langsam, das ist schnell Das sind Haare, das ist Haut Das ist leise, das ist laut Das ist groß und das ist klein Das ein Arm und das ein Bein Das ist traurig, das ist froh Das mein Bauch und das mein Po Das ist nah und das ist fern Dieses Lied das sing' ich gern Das ist d'rüber, das ist d'runter Das ist müde, das ist munter Atmet ein, atmet aus Und jetzt ist das Liedchen aus Guten Tag, guten Tag, sagen alle Kinder. Große Kinde, kleine Kinder müde Kinder, wache Kinder, Guten Tag, guten Tag, sagen alle Kinder...	Un éléphant qui se balançait Sur une toile, toile, toile Toile d'araignée Il trouvait ça tellement Tellement amusant Qu'il alla chercher un deuxième éléphant. Deux éléphants qui se balançaient Sur une toile, toile, toile Toile d'araignée Ils trouvaient ça tellement Tellement amusant Qu'ils allèrent chercher un troisième éléphant. Trois éléphants qui se balançaient Sur une toile, toile, toile Toile d'araignée Ils trouvaient ça tellement Tellement amusant Qu'ils allèrent chercher un quatrième éléphant. Quatre éléphants qui se balançaient Sur une toile, toile, toile Toile d'araignée Ils trouvaient ça tellement Tellement amusant	Cinq petits canards Cinq petits canards s'en vont au loin Au fond de l'eau et loin loin loin Maman canard fait coin coin coin Quatre petits canards reviennent. Quatre petits canards s'en vont au loin. Au fond de l'eau et loin loin loin Maman canard fait coin coin coin Trois petits canards reviennent. Trois petits canards s'en vont au loin. Au fond de l'eau et loin loin loin. Maman canard fait coin coin coin Deux petits canards reviennent. Deux petits canards s'en vont au loin Au fond de l'eau et loin loin loin Maman canard fait coin coin coin Un petit canard revient. Un petit canard s'en va au loin Au fond de l'eau et loin loin loin Maman canard fait coin coin coin Point d'petits canards revient. Hooo

	<p><i>Qu'ils allèrent chercher un cinquième éléphant.</i></p> <p><i>Cinq éléphants qui se balançaient Sur une toile, toile, toile Toile d'araignée Ils trouvaient ça tellement Tellement amusant Que tout à coup Badaboum Et badaboum.</i></p>	<p><i>Maman canard fait coïn coïn coïn Cinq petit canards reviennent Cinq petit canards reviennent</i></p>
Deutsch (Tiernamen, Tierlaute)		Französisch (Körperteile)
<p>Hoch am Himmel, tief auf der Erde</p> <p><i>Überall ist Sonnenschein Wenn ich nicht ein Kindlein wäre Möchte ich ein Vöglein sein Pipip, pipip, pipip</i></p> <p><i>Hoch am Himmel, tief auf der Erde Überall ist Sonnenschein Wenn ich nicht ein Kindlein wäre Möchte ich ein Pferdchen sein Hophop, hophop, hophop</i></p> <p><i>Hoch am Himmel, tief auf der Erde Überall ist Sonnenschein Wenn ich nicht ein Kindlein wäre Möchte ich ein Kätzchen sein Miau, miau, miau</i></p> <p><i>Hoch am Himmel, tief auf der Erde Überall ist Sonnenschein Wenn ich nicht ein Kindlein wäre Möchte ich ein Hündchen sein Wuff-wuff, wuff-wuff, wuff-wuff</i></p> <p><i>Hoch am Himmel, tief auf der Erde Überall ist Sonnenschein Wenn ich nicht ein Kindlein wäre Möchte ich ein Fröschlein sein Quak-quak, quak-quak, quak-quak</i></p>		<p>Alouette, gentille alouette [...]</p> <p><i>Alouette, gentille alouette Alouette, je te plumerai Je te plumerai la queue Je te plumerai la queue Et la queue, et la queue Et les pattes, et les pattes Et le dos, et le dos Et les ailes, et les ailes Et le cou, et le cou Et le bec, et le bec Et la tête, et la tête Alouette, Alouette Oh, oh, oh, oh</i></p>

Tabelle 15: Lernlieder dt. und frz.

Überdies lässt sich bei den französischen Fachkräften eine disziplinierende oder deeskalierende Instrumentalisierung des Kulturgutes "Lied" beobachten, die so bei den deutschen Fachkräften nicht dokumentiert werden konnte. Konkret erreichen dabei die

Französischen und Franzosen eine Entspannung unangenehmer Situationen beim Kind, indem sie in ganz alltäglichen Situationen ausgehend von einem Schlüsselwort dazu passende Lieder und Kinderlieder kurz anklingen zu lassen. So kann die Liedzeile „*Guillaume restera*“ aus „*Bonjour Guillaume*“ (C3.888.12.22.J01.211) (vgl. S. 536) auf den Namen des Kindes angepasst werden, um ein Warten-Müssen musikalisch zu versüßen, das Servieren von Tee oder Wasser im Morgenkreis gibt Anlass zu einer kleinen Liedzeile aus „*Thé, pas ma tasse de thé*“ (C3.987.01.11.J03.72) und verkürzt auch hier die Wartezeit, und ein verschüchtertes Mädchen wird aus Anlass ihres Marienkäferpullover mit dem beliebten Kinderlied „*Coccinelle, demoiselle*“ aus der Reserve gelockt (C3. C3.987.01.11.J03.72). Bedenkt man, dass auch das Suchen des Kopfstückes eines Kuhpuzzles die französische Fachkraft in C4 dazu veranlasst, „...*et la tête, et la tête...*“ aus „*Alouette, gentille alouette*“ zu singen, und erst die Tatsache, dass die Forscherin das Lied erkannt und weitersingen konnte, dazu geführt hat, dass das Eis zwischen beiden Personen gebrochen ist, wird deutlich, welche zentrale Rolle die geteilte Kenntnis des *patrimoine culturel* für das Akzeptiert-Werden und damit Hineinwachsen der Kinder in beide Gesellschaften spielt (vgl. Feig 2007) (s. auch S. 206).

Summiert man diese Beobachtungen zu Regelmäßigkeit, Häufigkeit und Inhalten der kleinen Textsorten, entsteht der Eindruck, dass die deutsche Kultur – zumindest beim Kleinkind – tatsächlich stärker den ludischen Charakter fokussiert, die französische hingegen bereits beim Krippenkind das Angenehme (Singen, eine fröhliche Melodie) stets mit dem Nützlichen (das Lernen) zu verbinden sucht. So reagiert auch eine deutsche Fachkraft in C1 mit Befremden, als die Forscherin den lehrreichen Charakter eines von der Fachkraft vorgestellten Buches positiv kommentiert, indem sie korrigierend anmerkt:

Das soll ein lustiges Buch sein, ich denk den Humor muss man trotzdem | Also man muss nicht immer einen Hintergrund haben, bei den Bilderbüchern, etwas beibringen wollen. Es reicht doch auch, dass es was Lustiges ist. (.) Dass es Spaß macht, das ist doch auch wichtig. (C1.887.62.33.JE.12)

C) Vorlesen und Bücher: zwischen Kulturgut (*savoir*) und Handlungswissen (*savoir-faire*)

Neben den Mikrotexten, die gemeinsam erlernt und gepflegt werden, sehen alle besuchten Strukturen eine Heranführung an die Buchkultur als wichtigen Bestandteil des kulturellen Wissens, das sich die Kinder aneignen sollen. Die dadurch entstehende doppelte Literalität wirft jedoch die Frage auf, ob die in den Krippen Arbeitenden implizit davon ausgehen, dass die Kinder denselben Lernweg doppelt, also für jede Sprache und Kultur getrennt zu durchlaufen haben, oder ob man im Sinne der *underlying proficiency*-Hypothese nach Cummins (1981) davon ausgeht, dass alles, was in der einen Sprache und Kultur zum Umgang mit Büchern und Buchkultur gelernt wird, auch dem kompetenten Verhalten in der anderen

Sprache oder mehreren anderen Sprachen zugutekommt (García et al. 2008: 27). Gleichzeitig spiegeln der Buchbestand und die Routinen im Zugriff darauf wider, welche Bedeutung diesem Aspekt kulturellen Lernens zukommt und wie die Gewichtung zwischen dem deutschen und französischen Bezugsrahmen ausfällt.

Gemeinsamkeiten

Allen Krippen gemein ist die Zurverfügungstellung von Bilderbüchern mit mehr oder weniger Text in niedrigen Etageren und Regalen oder Kisten, aus denen sich die Kinder in den Freispielzeiten jederzeit selbst bedienen können. Viele Bücher haben dicke Seiten, die von den Kleinsten besonders gut umgewendet werden können und für längere Geschichten mit mehr Text gibt es separate Bücher, die nur den Fachkräften zugänglich sind, um der gesamten Gruppe oder zumindest einer Großgruppe bei Gelegenheiten der Bilderbuchbetrachtung oder in Form einer Leserunde vorgelesen zu werden. Es gibt in allen Einrichtungen deutschsprachige und französischsprachige Bücher und die Fachkräfte bevorzugen es überall, Bücher aus dem eigenen Sprach-Kulturraum mit dem Kind zu betrachten. Darüber hinaus nutzen die FrühpädagogInnen unterschiedliche Lesestrategien wie die

- a) **versprachlichende Lektüre**, bei der einfach der gedruckte Text gelesen wird,
- b) die **dramaturgische Lektüre**, bei der die Emotionen und Handlungen der Figuren mimisch und gestisch in Szene gesetzt werden,
- c) die **dialogische Lektüre**, bei der das Buch meistens zum Publikum gedreht bleibt und über Intonation, Pausen, Sprechgeschwindigkeiten und Zeigetätigkeiten die kleinen Zuhörer dazu aufgefordert werden, gemeinsam zentrale Textstellen reflektierend zu verstehen, sowie
- d) die **hinterfragende Lektüre**, bei der die Kinder Hinweise auf den Fortgang der Geschichte sammeln, Hypothesen anstellen, verwerfen und damit einen gemeinsamen Verständnisprozess durchlaufen. (Bastide/Joigneaux 2014: 11–14)

Eine letzte länderübergreifende Gemeinsamkeit ist die Tatsache, dass in keiner der drei hier systematisch ausgewerteten Krippen über Farbcodes oder Länderflaggen versucht wird, französische und deutsche Bücher auseinanderzuhalten. Eine entsprechende Nachfrage seitens der Forscherin lässt eine entspannte und pragmatische Haltung sichtbar werden, die auch viel über das Sprachenverständnis der Einrichtungen verrät:

Forscherin: Fändest Du es wichtig oder nützlich, wenn die Bücher, die sich die Kinder holen können, auch markiert werden?

Fachkraft: Hm (...) Jetzt so für die Größeren wär's vielleicht ganz gut, 'ne Fahne draufzuhaben oder so, um (...) aber (...) [...] **Eigentlich gucken sie durch und sie suchen sich oft dann die Geschichte einfach nach der Geschichte aus**, weil zum Lesen (...) Und ich glaub, die erinnern

sich einfach, mit wem sie das Buch schon gelesen haben, so. Ne? **Sie wissen das schon (..), aber nicht durch die Symbole, glaub ich. Sie wissen das von der Geschichte her.** Ich glaub so läuft's. [...] Ja, die kennen die ja teilweise echt auswendig, das ist (-) | Ich glaub, dass das gar nicht die Rolle spielt, ob man jetzt Symbole draufmacht oder nicht. [...] Aber am Ende purzelt das bei uns alles in den Regalen durcheinander. [...] Geht das denn überhaupt? (..) Ich mein so (..) diese Trennung? Macht das überhaupt wer?

Forscherin: Doch schon. Es gibt Institutionen, wo das ganz klar, in den einen Schrank oder nur in das eine Bord darf nur die eine und ins andere Bord dürfen nur die Bücher von der anderen Sprache und dann muss das immer sortiert werden.

Fachkraft: Ja? (..) Mmh (..) Ja, das ist auch vielleicht=**grade bei UNS (..) ist das 'n bisschen (...)** wär' das zu kompliziert und zu viel verlangt auch einfach von den Kleinen, dass (..) das zu sortieren. Wenn ich jetzt die neuen Bücher reinstelle, dann stell ich die deutschen Bücher dahin und die französischen da, das schon, aber nach 'ner Weile (..) das is ((pustet aus und zieht die Augenbrauen hoch)) Nach 'ner Weile geht's eh zus| Ich glaub das ist auch viel mehr für MICH, weil ich immer die deutschen Bücher austausche und {Name der französischen Kollegin} immer die französischen Bücher, dass ich dann gucke, die nehm' ich alle raus, und die – und dann ist das sortiert 'ne Weile, **aber das is' nich' das is' weniger für die Kinder. Nee, das wär' (..) glaub ich illusorisch zu denken, dass die da anfangen, die zu sortieren (..) oder auseinanderzuhalten.** ((lacht)) [eig. Fettdruck; É.F.] (C3.887.21.34.JE.90-97)

In diesem Interviewabschnitt wird deutlich, dass man in C3 auf französischem Boden darauf vertraut, dass die Kinder Sprache, Fachkraft und Buch korrekt miteinander assoziieren, ohne dass man bewusst und symbolisch zwischen Französisch und Deutsch trennen muss. Hier schon im Denken der Kinder auf das Einführen von „Schubladen“ (C3.888.21.34.JE.71) zu verzichten und russische Schlaflieder genauso natürlich und unkommentiert hinzunehmen wie den spanischen Clown, den manche Kinder beim Weihnachtstheater auch jenseits seiner Pantomime verstehen (C3.888.21.34.JE.65), ist damit Teil einer Philosophie, bei der die Fachkräfte den Weltausschnitt und das Weltwissen weitergeben, was sie haben, ohne genauer zu definieren, was nun genau französisch, deutsch oder einfach biographisch geprägt ist. Hierin lässt sich ein interdidaktischer Ansatz erkennen, der sowohl der integrierten Identitätsbildung der Kinder (vgl. Kap. 2.5.6.3, S. 217) als auch einem gemeinsamen Bemühen um die Vorbereitung von Lesefreude zuträglich ist.

Jenseits dieser Grundlagen sind jedoch deutliche Diskrepanzen im Umgang mit dem kulturellen Lernziel “doppelte Buchkultur” zu beobachten, so dass nachfolgend eine Zusammenfassung der wichtigsten Eigenheiten den Vergleich erleichtern soll.

Länderspezifische Eigenheiten

Als Einstieg in die länder- und krippenspezifischen Eigenheiten im Umgang mit der Buchkultur hilft eine synoptische Übersichtstabelle (s. Tabelle 16):

	C3 (Frankreich)		C1 (Deutschland)		C4 (Deutschland)	
	Auf Frz.	Auf Dt.	Auf Frz.	Auf Dt.	Auf Frz.	Auf Dt.
Anzahl Bücher	19	29	11	13	2	33
Für die Kleinsten	10	24	+1 zweisprachiges			
Für die Größeren	9	5				
Themen						
Weltwissen	11	20	8	12	2	24
Sauber-Werden	3	1				
Abenteuer		5				3
Humor	5	4				
Groß-Werden und Dinge meistern	5					3
Freundschaft	2	2	2	2		
Liebe			2	2		
Mut			1	1		2
Trost			2			
Sich selbst und andere Akzeptieren/ Selbstvertrauen	3	3				2
Anders sein						
Teilen können				3		
Soziale Themen insgesamt	10	5	7	8		7

Tabelle 16: Deutsch-französische Kinderbücher – ein qualitativ-quantitativer Überblick

Anhand der Überblickstabelle wird sehr schnell deutlich, dass es sowohl kulturspezifische als auch individuelle Besonderheiten im Umgang und in der Ausgestaltung der doppelten Buchkultur gibt. Länderspezifika stellt man vor allem bei den inhaltlichen Themen fest, die von den Kinderbüchern für die Aller kleinsten behandelt werden. So lässt sich anhand der Auswahl der französischen und deutschen Bild- und Kinderbücher feststellen, dass die aktuelle deutsche Bilderbuchkultur ein besonders reiches Angebot an Bildwörterbüchern zu verschiedenen Sachthemen wie "Fahrzeuge", "Bauernhof", "Beim Arzt", "Zuhause", "In der Stadt" etc. bietet.



Abbildung 54: Deutsche Bild-Wörterbücher

Umgekehrt wurde die Sauberkeitserziehung und der Umgang mit Töpfchen und Trockenwerden in den Krippen nur auf französischer Seite und auch dort nur in französischer Sprache thematisiert, ohne jedoch einen zwanghaften Charakter anzunehmen. Auch dort herrscht damit das Prinzip der autonomiebetonten Sauberkeitserziehung (vgl. Kap. 2.2.1.2, S. 32) und ein spielerischer Umgang mit dem Thema (s. Abbildung 55):



Abbildung 55: Französische Bücher zum Thema Sauber-Werden

Bedenkt man, dass nur dort die Eltern gegebenenfalls einen Wechsel in eine französische *École maternelle* vornehmen können, wo das Kind bereits mit 3 Jahren trocken zu sein hat, ist der gesellschaftliche Druck hinsichtlich des Abschieds von der Windel und damit die *Éducation à la propreté* als Aufgabe der Fachkräfte nachvollziehbar. Umgekehrt mag in deutschen Krippen die Verpflichtung zu Sprachstandstests und speziell der Zweijahres-Rapport in den INFANS-Krippen in Baden-Württemberg die Fachkräfte stärker dazu motivieren, die

Wortschatzentwicklung besonders vorantreiben zu wollen. Die Wahl der Bücher ist damit Ausdruck der kulturspezifischen Erwartungen an Kinder und Fachkräfte und sollte als Landesspezifikum auch von den kulturfremden KollegInnen verstanden und mitgetragen werden.

Krippenspezifische Eigenheiten

Krippenspezifische Besonderheiten sind daneben ebenfalls zu beobachten.

C1 (Deutschland)

Das Angebot bilingualer Kinderliteratur in C1 stellt unter den drei untersuchten Krippen ein Alleinstellungsmerkmal dar, das im Anschluss an das Beobachtungspraktikum der Forscherin noch weiter ausgebaut wurde und angesichts der Menge von zuhause aus deutsch-französisch aufwachsender Kinder kohärent und zielgruppenadäquat wirkt (vgl. Kap. 6.2, Tabelle 13). Darüber hinaus achtet diese Krippe besonders darauf, jedes Thema möglichst in beiden Sprachen anzubieten. Das Thema "Trösten und Mitgefühl" schließlich findet nur dort Wiederhall auf Ebene der französischen Bilderbücher, was für das Thema der emotionalen Sicherung und den Umgang mit dem Thema "Bindung" im Hinterkopf zu behalten sein wird (s. Kap. 6.3.3.3, Unterpunkt I) *Emotion work als savoir-être*). Auf Handlungsebene findet Lesen vor allem in 1:1-Settings statt, wenn ein Kind mit Buch die Fachkraft seiner Wahl aufsucht, es wird jedoch auch manchmal im Kontext des Morgenkreises vor der ganzen Gruppe gelesen oder nach dem Freispiel draußen, wenn alle für das Mittagessen fertiggemacht wurden und noch einen Augenblick warten müssen. Grundsätzlich wird dabei versucht, die OPOL-Regel einzuhalten, gerade die jüngere deutsche Fachkraft verfolgt diese Regelung jedoch nicht dogmatisch, wenn es darum geht, die Kinder für das Lesen zu begeistern und ihren Bedürfnissen entsprechend zu fördern.

Also dadurch, dass wir ja unsere kleine Bücherecke haben, wo sich die Kinder die Bücher selber aussuchen können, kommen sie klar oftmals mit dem, was ihnen jetzt auch gefällt. (-) Wenn sie mir jetzt mit einem französischen Buch kommen, sag ich jetzt nicht: „Nee, das kann ich nicht vorlesen.“. Dann erzähl ich halt. Dann erzähl ich einfach, was passiert jetzt auf den Bildern, oder frag die Kinder selber, was passiert und (.) klar, manchmal such ich auch'n Buch aus, das ich dann z.B. im Morgenkreis vorlese oder (.) einfach so dann, wo ich sag: „Das passt jetzt gerade gut“. (C1.887.02.11.JE.04)

Die Tatsache, dass hier die Einsprachigkeit eingehalten wird, ein Buch aber durchaus in beiden Sprachen bearbeitet wird, stellt ein interdidaktisches Vorgehen dar, bei dem dieselben Weltausschnitte mit denselben Versprachlichungsstrategien erschlossen werden, da auch die französische Fachkraft zumeist nicht wortwörtlich den vorgedruckten Text vorliest, sondern frei erzählt oder mit den Kindern die Bilder entdeckt. Das Ergebnis ist eine natürliche

Zweisprachigkeit, bei der die Kinder mit jedem über alles sprechen können, wobei die Fachkraft entscheidet, welche Sprache sie wählt.

C3 (Frankreich)

In C3 wiederum findet man verhältnismäßig viele Bücher zum Thema "Großwerden" und "Schwieriges Meistern", allerdings nur auf Französisch. Vergleicht man darüber hinaus das Verhältnis von Sachbüchern zu Büchern über soziale Themen, fällt auf, dass bei den französischen Büchern das Verhältnis zwischen deklarativem Sachwissen (11 Bücher) und dem Handlungswissen zu sozialen Themen (10 Bücher) relativ ausgeglichen ausfällt, während bei den deutschen Büchern das Sachwissen mit 20 zu 5 gegenüber den empathischen und sozialen Themen stark überwiegt. Geschichten und Abenteuer, die von menschlichen und tierischen Hauptfiguren erzählen, gibt es wiederum nur auf Deutsch. Damit verstärkt sich der Eindruck, dass die französische frühkindliche Erziehung mehr Wert auf das Zusammenleben und einen guten, solidarischen Umgang miteinander legt als die deutsche Pädagogik (s. Kap. 2.2.2.353), die demgegenüber dem Unterhaltungswert von Kinderbüchern höheren Stellenwert einräumt. Diese Schlussfolgerung passt auch zur expliziten Selbsteinschätzung der Leitungskraft von C3, wenn sie in ihrer Reflexion über die kulturellen Inhalte und Kompetenzen, die sie weitergibt, zu folgenden Schlüssen kommt:

Was würde ich gerne weitergeben? (14 sec) Zunächst hab' ich mir die Frage tatsächlich noch nie gestellt. (5 sec). Ich spreche (-) ich spreche (--)) über Werte die (-) letztlich (-) universell sind, (-) egal ob das jetzt französisch oder deutsch ist (--), das ist mir wichtig. (--)) Ähm, ja, es sind (--)) es geht auch darum, wie ich mich verhalte (--), es geht von jeher um Sozialis' um Regeln der Sozialisierung, Regeln (.) wie ich mich in einer Gruppe verhalte_ähm (--)) äh (-), der Respekt dem anderen gegenüber=aber das ist alles, das stimmt schon, das ist universell, das ist nicht (.) französisch oder deutsch (C3.888.12.22.JE.61)⁷⁷²

Dementsprechend universalistisch im Sinne einer kulturübergreifenden gemeinsamen Heranführung an Bücher und Lesen lebt C3 denn auch seinen Förderschwerpunkt "Literaturerziehung". Denn dort wird neben der freien Lektüre, die das Kind einzeln, mit anderen Peers oder mit einer freien Fachkraft genießen kann, sowohl vormittags vor dem Mittagessen als auch nachmittags vor dem *Goûter* eine Leserunde mit allen Kindern abgehalten, die abwechselnd auf deutscher oder französischer Sprache stattfindet. Dabei wird mindestens ein Buch, oft werden jedoch auch zwei Bücher gelesen – über die Anzahl und Länge entscheidet meist die aktuelle Stimmung unter den Kindern. Ist es sehr unruhig beendet man den Lesezirkel nach einem Buch, läuft es gut und die Kinder sind bei der Sache, können

⁷⁷² Im Original: „Qu'est-ce que j'aurais envie de transmettre ? (14 sec) D'abord, je me suis jamais posé la question, en fait- (5 sec). Moi je parle (-) je parle (--)) sur des valeurs qui sont (-) finalement (-) universelles, (-) que ce soit français ou allemand (--), ça c'est important pour moi (--). Euhm oui, c'est des (--)) c'est aussi comment je me comporte (--), c'est dès lors la socialisa' des règles de socialisation, de (.) comment je me comporte au sein d'un groupe=euh (--)) euh (-), le respect des vis-à-vis de l'autre=mais tout ça, c'est vrai, c'est universel, c'est pas (.) français ou allemand.“ (C3.888.12.22.JE.61).

es an guten Tagen auch drei kürzere Bücher werden. Die Fachkräfte wählen meist den Modus der dramaturgischen oder dialogischen Lektüre, es werden jedoch auch manchmal Zwischenfragen gestellt und es gibt immer wieder auch Zeit, um gemeinsam über den Fortgang der Geschichte zu spekulieren oder nachzudenken. Antworten in der jeweils stärkeren Sprache des Kindes in Abweichung von der Sprache der vorlesenden Fachkraft kommen gelegentlich vor, die Fachkraft selbst bleibt jedoch bei ihrer Sprache und gelegentlich helfen Peers oder eine andere Kollegin mit Formulierungen oder Übersetzungen aus. Ähnlich konsequent arbeitet das Team auch bei freier Ansprache durch ein Kind. So bestätigt eine deutsche Fachkraft, die immer mit den Kleinsten arbeitet, dass schon hier die Kinder ein Bewusstsein und eine Erinnerung daran haben, mit wem sie ein bestimmtes Buch gelesen haben (C3.887.21.34

.JE.85). Auf die Nachfrage, wie man mit der Bitte umginge, ein Buch in der eigenen L2 zu lesen, fällt die Antwort ebenso konsequent, aber auch teamorientiert aus:

Forscherin: Und lehnt ihr das dann auch grundsätzlich ab? (.) Oder sagt: „Ich kann's Dir nicht vorlesen, ich kann vielleicht mit Dir Bilder gucken, ja.“ Wäre sowas erlaubt? Oder sagt Ihr dann schon: „Nee, das ist ein Buch, das liest nur X, Y.“ oder so?

Fachkraft: Ja, doch, schon, weil auch wenn man noch so gut Französisch spricht, dann macht man schon irgendwelche Fehler in der Aussprache oder so, das kann man schon nicht so authentisch überbringen wie wenn {Name Fachkraft} jetzt – sowieso. Aber da denk' ich dafür sind ja sowieso auch andere Leute da, kann man dann auch sagen: „Mach das Buch mit ((schaut um sich und zeigt auf imaginäre andere Personen)). Also da sag ich schon: „Mach das Buch mit hm-hm-hm“ (C3.887.21.34.JE.86-87)

C3 bemüht sich damit gemeinsam, aber jeder in seinem Zuständigkeitsbereich um ein Voranbringen des Lernziels „Protoliteralität“. Die gemeinsamen Bemühungen, die in Anlass und Strategie analog gestaltet werden, sorgen so dafür, dass Bücher-Lesen eine Tätigkeit darstellt, die die Kinder in Eigeninitiative über den gesamten Betreuungstag hinweg selbstbewusst und spaßorientiert ansteuern. Dass dabei ein Kind mit starker Sprache *La* einem anderen Kind mit starker Sprache *Lb* ein Buch seiner Wahl „vorliest“, indem es aus dem Gedächtnis zitiert oder mit eigenen Worten erklärt, was es verstanden hat, kann in dieser Struktur fast täglich beobachtet werden und beweist, dass die Vorlesesituation zwischen Erwachsenem und Kind mit allen situativen und sprachlichen Habitus bereits verinnerlicht und fester Bestandteil des kindlichen Handlungswissens geworden ist. Eine Initiation als künftige Leserinnen und Leser kann damit für alle Sprachen als gelungen konstatiert werden.

C4 (Deutschland)

C4 auf deutscher Seite schließlich fällt zunächst komplett aus dem Rahmen, da hier das Missverhältnis von 2 französischen zu 33 deutschen Büchern sehr deutlich macht, dass die

Bemühungen um eine ausgeglichene bilinguale Betreuung auf struktureller Ebene beinahe gegen Null gehen. Die einzigen beiden Bücher auf Französisch, die C4 anbietet, handeln von Zahlen und von Farben. Damit sind sie zwar auf den Wortschatzerwerb und das frühe Fremdsprachenlernen ideal abgestimmt, es fehlen jedoch jegliche Literaturanreize in Form von spannenden Geschichten, lustigen Figuren oder anderen Themen, die das Gefühlsleben des Kindes ansprechen würden. Eine Beschäftigung mit den französischen Büchern ist damit weder erwartbar noch zu beobachten, die französische Fachkraft steht umgekehrt ohne Material da, mit dem sie die Kinder an die Welt der Bücher und Geschichten auf Französisch heranführen könnte. Dementsprechend versucht die französische Fachkraft mit viel Engagement und eigenen Materialien, kopierten Liedern für die KollegInnen, und durch interpretierende Bilderbuchbetrachtung deutscher Bücher sowie sehr viel handlungsbegleitendem Sprechen und gemeinsamem Nachdenken Sprechansätze zu liefern und die Anwesenheit der eigenen Sprache und Kultur zu stärken. Die Verantwortung für das Gelingen des deutsch-französischen Projektes liegt damit jedoch vollständig bei der französischen Kollegin und ist auf deren proaktive Persönlichkeit und ein hohes Level an Eigenmotivation angewiesen. Hierin lässt sich mit Sicherheit ein Misslingensfaktor identifizieren, der bei künftigen Krippenprojekten ebenso einfach wie konsequent zu kontrollieren sein wird.

Für die deutschen Bücher lässt sich feststellen, dass die Leserunden mit kleinen Gruppen, die die mehrsprachige deutsche Fachkraft *ad hoc* und auf Nachfrage der Kinder abhält, eine starke Attraktionskraft auf einen großen Teil der älteren deutschsprachigen Kinder ausübt und den Vormittag stärker strukturiert als jede andere Beschäftigung. Die Aktivität ermöglicht den Kindern, der Fachkraft nahe zu sein und auf dem Schoß sitzend, angelehnt oder nahe bei ihr einen Anhaltspunkt zu haben (C4.877.802.906.J01.FB10.664), der ihnen in dem großen quadratischen Raum mit verschiedenen Funktionsecken oft zu fehlen scheint. Das Lesen hat damit über die inhaltliche Anregung hinaus auch räumliche und zeitliche Ankerfunktion und stillt das Bindungsbedürfnis bei jenen Kindern, die keinen freien Schoß bei anderen Fachkräften oder PraktikantInnen gefunden haben. Dadurch findet auf Deutsch durchaus eine positiv konnotierte Habituation der Bilderbuchbetrachtung statt, eine Übertragung dieses Habitus in die französischsprachige Welt kann man hingegen nicht beobachten. Damit kann dieser Bereich kulturellen Sach- und Handlungswissens in C4 nicht als Teil des bilingual-bikulturellen Lernens bestätigt werden.

D) Vertrautheit mit informellen Lernorten und dem öffentlichen Raum

Der öffentliche Raum mit all seinen Bildungs- und Handlungsoptionen wird nur von einer einzigen Fachkraft auf französischer Seite explizit als Ort kulturellen Lernens und kultureller

Interaktionskompetenzen erwähnt und auch nur dort (in C3) vom gesamten Team als Bildungsraum wahrgenommen und systematisch bearbeitet. Konkret bedeutet dies, dass in regelmäßigen Abständen eine Buchhandlung in Deutschland besucht wird, wo neue Bücher für die Krippe vorgestellt und ausgesucht sowie individuelle Bestellungen getätigt werden können, man geht mit den Kindern in die örtliche öffentliche Bücherei oder Mediathek, man besichtigt Orte wie Museen, an denen neue Dinge kennengelernt werden können, und man zeigt den Kindern von Kindertheater (C3.888.21.34.JE.65) über Kino (C3.888.21.34.JE.18) bis hin zu Puppentheatern, Flugplätzen, Zirkus und anderen Veranstaltungen, dass es solche Lernorte gibt und wie man dorthin gelangt. Diese Sicht wird im nachfolgenden Interviewausschnitt besonders deutlich:

Die Tatsache, zum Beispiel gemeinsam öffentliche Verkehrsmittel zu benutzen und in eine Bücherei zu fahren oder einen Ort wie den {Eigename}-Park aufzusuchen und sich die Bäume anzuschauen oder ganz besondere Orte zu besuchen, regelmäßig, oder beispielsweise ins Theater oder ins Kino zu gehen, es ist doch eigentlich allein schon das Dort-Hingehen, hin zu den kulturellen Orten oder Stätten. Es ist eigentlich vielmehr das. Nein, also, schaut doch hin, wir sind umgeben davon, also kannst Du da einfach hingehen. So. In Museen, zum Beispiel. Wir sind auch schon ins Museum gegangen. Aber es sind eigentlich einfach Plätze, die für die Allgemeinheit reserviert sind, für alle, da kann man hingehen, man kann ihnen darauf Lust machen, ihnen ähm sie kennenlernen lassen oder einfach (-) zeigen, dass es diese Orte gibt [eig. Übersetzung; É.F.]. (C3.987.01.11.JE.40)⁷⁷³

Hier offenbart sich kulturelle Interaktionskompetenz vor allem als lebensbezogenes Lernen von Frames und Schemes, für die bereits Wochen vorher spielerisch erklärt und eingeübt wird, was öffentliche Verkehrsmittel sind, wie man sich darin benimmt, was man dafür braucht etc. und man führt die Kinder daran heran, dass man sich schon im Vorfeld über Abfahrtspläne, Routen, Öffnungszeiten etc. informieren muss, wenn man entsprechende öffentliche Orte aufsuchen will. Diese Inhalte stellen gesellschaftsrelevantes Handlungswissen dar, die ohne eine explizite Etikettierung als "französisch" oder "deutsch" den Kindern später situationsbezogen angemessenes Verhalten ermöglichen.

Gleichzeitig fällt hier auf, dass Kultur in Frankreich oder aus französischer Sicht immer auch Orte kultureller Bildung wie Museen oder Theater miteinschließen, für die selbst die älteren Krippenkinder nicht als zu klein empfunden werden. Die in Kap. 2.4.2.2 (S. 139) im Rahmen der Betrachtung des Kindesbildes festgestellte Entspanntheit der französischen Gesellschaft, schon im kleinen Kind den Bürger von Morgen zu sehen, der Regeln einzuhalten lernen und den kommenden Ansprüchen entgegenwachsen muss, erklärt hier das Fehlen von

⁷⁷³ Im Original: „Le fait, par exemple, d'aller et prendre un transport en commun et d'aller dans une bibliothèque ou dans un lieu comme le Parc {nom propre du lieu} et voir les arbres ou voire des lieux bien spécifiques, régulièrement, par exemple, ou d'aller au théâtre ou au cinéma, c'est déjà y aller, aller vers les lieux culturels ou des emplacements, en fait. C'est plus ça. Non, voilà, on est entouré de, donc, tu peux y aller. Voilà. (-) Aux musées, par exemple. On est déjà allé au musée aussi. Mais c'est des espaces qui sont réservés au public, à tout le monde, on peut y aller, on peut leur donner envie, leur donner euh: les faire connaître, oui, simplement. (-) Que ça existe, en fait.” (C3.987.01.11.JE.40)

Berührungängsten, die auf deutscher Seite dazu führen, dass man sich maximal traut, Kindervorstellungen zu besuchen. Auch in C4 spricht nur die französisch sozialisierte Leitungskraft davon, dass die Kinder bereits ein wenig Landeskunde erwerben sollen, während alle deutschen Fachkräfte die Heranführung an kulturelle Lerninhalte sehr stark im Inneren der Betreuungseinrichtung als Miniaturabbildung der Außenwelt verorten.

Lediglich eine frankophile deutsche Fachkraft aus C4 geht hier noch weiter, wenn sie anmerkt:

Also ich fänd' das ganz wichtig, dass man so eine Gruppe von Frankreich und Deutschland miteinander kooperieren lässt, so zwei-, dreimal im Jahr wär' gut, find ich. Dass man sich kennenlernt und austauscht und auch für die Kinder. (--) Dann könnte man sie auch mal besuchen und man könnte ihnen auch sagen, Frankreich und Deutschland, ist doch der Rhein geteilt, den haben wir doch zusammen, so. Find ich auch wichtig, **dass das unser gemeinsamer Fluss ist, der teilt uns nicht, sondern den teilen wir uns [eig. Fettdruck; É.F.].** (C4.887.01.11.JE.71)

Dass hier das Kennenlernen des anderen Landes nicht nur unter schulischen Gesichtspunkten im Sinne eines Lernvorsprungs oder einer Investition in die Bildung der Kinder gesehen wird, sondern der humanistische Auftrag der Völkerverständigung im Vordergrund steht, könnte damit zu tun haben, dass es sich um die Fachkraft handelt, die den Kontakt zu den PatenseniorInnen mit viel Herzblut pflegt und dadurch auch ein geschärftes Bewusstsein für die geschichtliche und politische Dimension des deutsch-französischen Krippenprojektes besitzt, das so bei keiner der anderen interviewten Personen anzutreffen war. Das symbolische Wortspiel (s. Fettdruck im Zitat) schließlich unterstreicht, dass hier Potenzial für ein interdidaktisch ausgestaltetes bilingual-bikulturelles Aufwachsen besteht, welches durch eine stärkere Teilhabe der Mitarbeitenden an der inhaltlichen Ausgestaltung des pädagogischen Projektes gehoben und entfaltet werden könnte.

6.3.3.2 *Kultur als Folklore*

E) Feste, Tänze und Gebräuche

Eine besonders häufig zitierte Dimension kulturellen Lernens (39 Textstellen) stellen die landestypischen Feste mit ihren dazugehörigen Routinen wie Speisen, Tänzen, Trachten, Brauchtum und besonderen Verhaltensweisen und Spielen dar. Diese Inhalte kulturellen Weltwissens und kultureller Interaktionskompetenz können als weitgehend konfliktfrei angesehen werden und finden sich daher auch auf den Webseiten der Krippen und Kitas sowie in Facebook-Auftritten und Postings umfangreich mit Bildmaterial und positiven Kommentaren unterlegt wieder.

Daher soll an dieser Stelle eine Überblickstabelle sichtbar machen, welche Feste grundsätzlich im Bewusstsein der Fachkräfte als ländertypisch gelten, bevor der Frage nachgegangen wird,

wie diese Bezugspunkte von den binationalen Teams und innerhalb der gemischten Kindergruppen vermittelt und etikettiert oder eben unkommentiert belassen werden.

Fest	C3 (Frankreich)		C1 (Deutschland)		C4 (Deutschland)	
<i>Galette des rois</i>	französisch		französisch		französisch	
<i>Chandeleur</i>	französisch		französisch		französisch	
Fastnacht	Karneval			deutsch		deutsch
Ostern	beide Kulturen (Elsass)		beide Kulturen		beide Kulturen	
<i>Tour de France</i>	nicht im Fokus		französisch		nicht im Fokus	
Erntedank	nicht im Fokus			deutsch		deutsch
<i>Semaine du Goût</i>	nicht im Fokus		französisch		nicht im Fokus	
Halloween	nicht im Fokus		amerikanisch		amerikanisch	
Sankt Martin		deutsch		deutsch		deutsch
Nikolaus	beide Kulturen (Elsass)		beide Kulturen			deutsch
Advent		deutsch	beide Kulturen			deutsch
Weihnachten	beide Kulturen		beide Kulturen		beide Kulturen	

Tabelle 17: Kulturelle Zuordnung der Feste in den Krippen C1, C3 und C4

Gemeinsamkeiten

Dass Feste wie *Galette des rois* und *Chandeleur*, die bereits einen französischen Namen tragen, eindeutig als französisches Brauchtum wahrgenommen werden und in den Einrichtungen auch primär von den französischen Fachkräften repräsentiert werden, ist nicht überraschend. Hier fällt lediglich C3 in Frankreich aus dem Rahmen, da dort entgegen der sonst weitgehend konsequenten Beachtung der OPOL-Regel – so zum Beispiel auch bei der aktiven Weitergabe der traditionellen Lieder – bei der Zuordnung von Fachkraft zu Fest/Tradition auf Sachebene auch Bikulturalität auf Erwachsenenenebene als unproblematisch akzeptiert wird. So erzählt eine omnipluri- bis biomnipotent bilinguale deutsche Fachkraft, die für einen kurzen Zeitraum aus personalpolitischen Gründen die Position der französischsprachigen Erzieherin übernommen hat:

Es sind halt diese Feste sehr traditionell, was | In Frankreich hast Du natürlich diese *Galette*, das wird ja in Deutschland NICHT gemacht, ne? Die *galette des rois*, wobei, ja, ich da auch (--) die *Galette* jetzt auch dieses Jahr tatsächlich gebacken hab'. [...] [!]ch glaube, es war einfach so'n Organisieren' so 'ne Organisations, dass ich die *Galette* gebacken hab' und {Name frankophone Fachkraft 2} die Lieder und alles dazu gesungen hat. (Hm=hm) Ich glaub letztes Jahr oder vorletztes Jahr – also ich hab' das (--) wohl auch schon gemacht, weil ich ja, am Anfang war ich ja auch für den französischen Part zuständig. (C3.887.21.34.JE.10-12)

Dass diese Feste auch auf deutscher Seite gerne angenommen und gemeinsam gefeiert werden, lässt sich nicht zuletzt damit erklären, dass bei beiden Gelegenheiten schmackhafte Süßspeisen (die *Galette* aus gefülltem Blätterteig und die *Crêpes* zu *Chandeleur*) zubereitet werden, die gerade auch bei den Kleinkindern beliebt und leicht zu essen sind. Dafür lässt man in C4 einfach die Figürchen aus der *Galette*, um jedes Risiko des Verschluckens zu vermeiden (C4.887.01.11.JE.53). Umgekehrt werden Sankt Martin und auch Erntedank klar in der deutschen Tradition verankert, jedoch mit Weckmännern und Laternen (Sankt Martin/*Fête des lanternes*) bzw. jeder Menge Obst und Gemüse ebenfalls – außer in C3 in Frankreich – von deutschen und französischen KollegInnen gleichermaßen aktiv mitgestaltet. Während Sankt Martin aufgrund des Themas des Teilen-Lernens auch in einer französischen

Einrichtung im Sinne einer Moralgeschichte aufgegriffen und mit dem Bau der Laternen als Gewinn für die Feinmotorik gut gerechtfertigt werden kann, ist Erntedank als eindeutig kirchlich konnotiertes Fest in der laizistischen *République française* heikel und wird daher in C3 nicht mit in den Kanon der Krippenfeste aufgenommen.

Der heidnische Brauch der Fastnacht bzw. des Karnevals wird ebenso wie das Nikolausfest in C4 primär als deutsches Brauchtum wahrgenommen, de facto sind jedoch sowohl der *Carnaval* als auch *Grand Saint Nicolas* im Elsass weit verbreitet und beide Feste werden dementsprechend in den deutsch-französischen Krippen am Oberrhein in beiden Sprachen gefeiert. Ostern und Weihnachten schließlich sind derart stark kommerzialisiert, dass sie ebenfalls nicht mehr einer Kultur zugeordnet werden und selbst auf Ebene der Kulinariik, der Bräuche (Ostereier-Suchen, Weihnachtsbaum-Aufstellen) und Symbole (Ostereier, gebackene Osterlämmer/Weihnachtsbaum, Weihnachtsmann, Schlitten etc.) als internationale Feste gemeinsam so ausgestaltet werden, wie die jeweiligen Fachkräfte es selbst gewohnt sind, die Feiertage zu begehen.

Länder- und krippenspezifische Besonderheiten

Auf Länderebene fällt einerseits auf, dass nur die Krippen in Deutschland auch das amerikanische Halloweenfest mit aufgenommen haben, das dort jedoch als bereits international wahrgenommen wird:

Also die Feste, würde ich sagen. Die feiern wir schon ganz bewusst, so Sachen wie das Laternenfest oder jetzt auch Halloween, das gab's ja früher nicht, aber heutzutage gehört das für die Kinder schon dazu. Dann Weihnachten und Neujahr (..) Ich denk, das ist wichtig, das ist Kultur, aber da glaub ich, sind wir einfach international. Da würd' ich gar nicht trennen wollen [...] Jetzt gerade Halloween, weil die Kinder schon schon Anfang Oktober verkleidet kommen und so. Es gibt halt Feste mehr so für alle oder gerade für die Kleinen und dann Feste mehr so für die Großen. (--) Aber wir feiern immer mit allen. (---) Ich bin ja auch keine junge Erzieherin mehr, ich hab' das früher nicht kennengelernt, ich habe das kennengelernt als mein Sohn in der fünften Klasse war und der fand das selbst nie schön, das mit Halloween. (..) Auf der anderen Seite kannst du halt auch schöne Sachen machen, mit den Kürbissen. Da kann man viel gestalten (-) und basteln lassen. (---) Oder wenn wir dann die Lichter in die Kürbisse stellen, das ist schön für die Kinder. (C4.887.01.11.JE.09-11)

Gerade die Tatsache, dass ein Fest viel Bastel- und Gestaltungsmöglichkeiten im Umgang mit den Kindern bietet, scheint hier ein ausschlaggebender Grund zu sein, warum alle Arten von Festen sehr willkommen sind. Auch die Adventszeit wird nur auf deutscher Seite *expressis verbis* erwähnt und dort mit Adventskalender und Wichteln deutlich geschenkeintensiver begangen als auf französischer Seite, wo einfach in der Weihnachtszeit vermehrt gebastelt, gebacken und gesungen wird.

Hinsichtlich krippenspezifischer Eigenheiten fällt einerseits C1 auf, da dort eine Vielzahl sehr spezifischer Events wie die *Tour de France*, die *Semaine du Goût*, aber auch tagesaktuelle

Begebenheiten wie die Fußballmeisterschaft 2018 mit den Kindern aufgegriffen und altersgerecht aufgearbeitet werden. Das Motiv, die Kinder wirklich für das Leben in Frankreich zu interessieren und sie an dem teilhaben zu lassen, was auch die Kinder jenseits der Grenze bewegt, ist dort besonders stark und zeigt, dass hier der Wunsch, die Kinder interaktions- und integrationsfähig für ein Leben in der französischen Gesellschaft machen zu wollen, besonders hoch ist. Dementsprechend deutlich äußert sich hierzu vor allem die Leiterin, wenn sie erklärt:

Wir wechseln. Es gibt die Tour de France mit dem Fahrrad, da haben wir schon mal was zum Fahrrad mit den Kindern gemacht, über die Tour de France, wir haben – verstehst Du? **Um nicht immer nur bei den Stereotypen zu bleiben, Eiffelturm, Baguette und das war's.** Und jetzt dieses Jahr – die Fußballweltmeisterschaft! Die war (--), na klar. **Wir greifen Dinge aus dem Alltag auf, wir nutzen das, was gerade aktuell ist, also die "schöne Aktualität", um daraus Momente zu machen, die wir gemeinsam feiern.** Und damit die Kinder auch stolz sind, wenn sie ihren Eltern sagen: „Heute haben wir CRÊPES mangé“, zum Beispiel. Dann sind sie ganz stolz, weil ihre Eltern sagen: „Was?“ Und sie sagen: „Ja! Das sin so Ding da, weißt du Mami – c'est rigolo!“ [eig. Fettdruck; É.F.] (C1.888.12.34.JE.04)⁷⁷⁴

Dass hier die Kinder selbst schon zu Kulturbotschaftern werden, die ihrerseits den Eltern etwas beibringen können, macht deutlich, dass man ein Hineinwachsen und eine gefühlte, kulturelle Zugehörigkeit zur französischen Gesellschaft anstrebt, die jenseits der Familiensprachen und Herkunft der Eltern jedem Kind offenstehen soll, das diesen Sozialisierungsweg für sich annimmt. Dieses offenere Verständnis von kultureller Teilhabe entspricht der bereits in Kap. 2.5.6.3 (S. 218) behandelten, von der deutschen Sicht abweichenden Haltung, die auch in der Opposition zwischen deutschem *ius sanguini* und französischem *ius soli* Niederschlag gefunden hat, und darf damit in erster Linie als persönliche Prägung der Einrichtung durch die Persönlichkeit der Leitungskraft verstanden werden. Der Ansatz erscheint jedoch auch für andere Einrichtungen auf deutscher Seite lohnend, da er über die Auseinandersetzung mit dem Nachbarland jenseits von *Clichés* auch den Fachkräften eine Tür öffnet, die KollegInnen besser verstehen zu lernen. Eine gemeinsame (interdidaktische) Umsetzung des Projektes deutsch-französische Krippe erscheint damit deutlich wahrscheinlicher, als wenn die jeweilige Nachbarkultur auf folkloristische Elemente reduziert bleibt, hinter denen die eigentlichen Andersartigkeiten nicht sichtbar und verständlich werden.

Für C4 wiederum stellt man ein Pendeln zwischen einer starken Verankerung im lokalen oder regionalen Brauchtum (Fastnacht) (C4.887.01.11.JE.23-31) und dem Ansatz einer weltoffenen multikulturellen Krippe fest, bei der alle Sprachen und Bräuche der Welt genauso wichtig –

⁷⁷⁴ Im Original: „On tourne. Il y a le Tour de France en vélo, on a déjà travaillé sur le vélo, sur le Tour de France, on a mis – tu vois ? Pour ne pas rester uniquement enserrés sur les stéréotypes, la Tour Eiffel, la baguette, voilà. Et là, cette année, voilà – la COUPE DU MONDE ! Qui était (--), voilà (-) On prend les choses du jour à jour, on utilise l'actualité, en fait, la « belle » actualité pour en faire des moments de fête. Et pour que les enfants aient la fierté aussi de dire à leur parents « Heute haben wir CRÊPES mangé », par exemple. Ils sont très fiers, parce que leurs parents disent: « Quoi ? » Et ils disent : « Oui: ! Das sin so Ding da, weißt du Mami » – c'est rigolo!“ (C1.888.12.34.JE.04)

wenn nicht sogar durch die höhere Anzahl an betreuten Kindern – wichtiger erscheinen als die Idee einer Öffnung gegenüber dem französischen Nachbarn. So erklärt eine Fachkraft aus C4: „Also ich finde es international hier, ja. Wir feiern ja auch noch andere Feste. Wir haben hier ja viele Kulturen“ (C4.887.01.11.JE.04), um ein Stückchen später im Interview noch einmal auf die Umsetzung dieses Versuches einer interkulturellen Öffnung zurückzukommen, wenn sie mit Blick auf die jährlich stattfindenden Kulturtage erzählt:

Da ist dann immer das Essen, jeder bringt von seinem Land mit, so und dann wird angezogen (..) verschiedene Kleider, Tänze gemacht. Das find ich auch wichtig. Und das ist auch immer bei uns einmal im Jahr. Immer im Juni, so quasi ein Sommerfest (C4.887.01.11.JE.19)

Darin lässt sich einerseits der gute Wille der Struktur erkennen, mit der de facto sehr heterogenen Klientel konstruktiv umzugehen, da eine Fokussierung auf den rein deutsch-französischen Austausch angesichts der Lebenswirklichkeiten der Kinder ausschließend und weltfremd wirken würde. Andererseits wirft die gewählte, sehr plakative Inszenesetzung der kulturellen Vielfalt der Einrichtung die Frage auf, ob eine Beschäftigung mit den leicht zu akzeptierenden Kultursymbolen wie Trachten, Tänzen oder Speisen tatsächlich eine Akzeptanz anderer Denk- und Handlungsmuster und damit die erwünschte interkulturelle Sensibilisierung und Interaktionskompetenz nähren kann. Denn dass dies jenseits allen frühen Fremdsprachenlernens und aller frühkindlichen Bilingualität das erklärte Ziel der Leitung ist, daran besteht kein Zweifel:

Was ist also Bilingualität/Bikulturalität für mich, was verstehe ich darunter? Also ich sehe darin vor allem diese Offenheit, diese Offenheit für mehrere Kulturen, man hat die Chance, mehrere Sprachen zu sprechen und damit auch offener zu sein, mehr Möglichkeiten zu haben, später im Leben, und sich nicht zu eng an DIE EIGENE Kultur, DIE EIGENE Sichtweise und Lebensweise zu klammern, und ja, dieses “über den Tellerrand” zu haben. Zu sehen, dass es noch andere Wahrheiten gibt, nicht nur unsere eigene Wahrheit, so. ((Seufzt)) Also das finde ich wichtig, nicht unbedingt, dass sie die Sprache beherrschen und in- und auswendig können, aber dass sie sich schon einmal mit einer anderen Sprache auseinandersetzen müssen, die sie nicht kennen, so ein bisschen schonmal zu merken, da gibt es noch eine andere Kultur, um ihnen zu erlauben, um ihnen ein bisschen zu zeigen, dass das Leben nicht nur grau oder nur rot oder nur blau ist, sondern dass es alle Farben gibt. Das erleichtert es vielleicht auch später, dass sich die Leute untereinander verstehen. Dass sie nicht sagen ((imitiert das Misstrauen der sehr verschlossenen Leute)): „Ah, aber der, das was der macht, das ist doch nicht normal!“, sondern zu sagen: „Nun gut, er handelt vielleicht so aufgrund von dem und dem oder (..) er hat vielleicht seinen Grund. Ich brauche ihn ja nicht zu verstehen, solange er mir damit keinen Schaden zufügt“, so halt. Und deshalb ist der die Bilingualität für mich sehr viel mehr als nur die Sprache zu lernen. Es bedeutet wirklich (..) den anderen auch zu akzeptieren, wie er ist [eig. Übersetzung; É.F.] (C4.888.12.33.JE.04)⁷⁷⁵

⁷⁷⁵ Der Originaltext lautet: „[Q]u'est-ce que c'est, le bilinguisme/biculturalisme pour moi, qu'est-ce que je comprends ? Alors, je comprends cette ouverture surtout, cette ouverture sur plusieurs cultures, on a la chance de parler plusieurs langues, donc d'être plus ouvert, d'avoir plus de possibilités, plus tard, dans la vie, et ne pas être trop serré sur SA culture, MA manière de voir, et de vivre, et oui, d'avoir cet *über den Tellerrand*. Voir qu'il y a d'autres vérités, pas seulement notre vérité, voilà. ((Soupire)) Donc, je trouve ça important, pas nécessairement qu'ils sachent la langue et qu'ils la savent par cœur, mais qu'ils soient confrontés à une autre langue qu'ils ne connaissent pas et qu'il y a une autre culture un petit peu, pour leur permettre, pour leur montrer un peu que la vie

Man müsste damit in einer Anschlussstudie näher beobachten und erfragen, welche Effekte die gewählten Strategien bei den Fachkräften, Eltern und Kindern tatsächlich entfalten und könnte anhand der unterschiedlichen Instrumentalisierung von Festen und Gebräuchen im Vergleich Rückschlüsse darauf ziehen, welche Herangehensweise welche Vor- und Nachteile mit sich bringt. Dass hier jedoch Effekte erzielt werden und auch kulturelle Implizita erworben oder eben nicht erworben, verständlich gemacht oder verdunkelt werden, steht außer Frage.

F) Essen als sprichwörtlicher Zankapfel

Dass das Essen jenseits der Essenszeiten auch in Auswahl und Zusammensetzung kulturelle Habitus und soziale Repräsentationen transportiert und damit sehr viel mehr identitäre Konflikte auslösen kann, als man mit dem Bild des "alle an einem Tisch Sitzens" zu suggerieren sucht, ist bereits in Kapitel 6.1.3.2, Thema 7: „Gesundheit (*santé*) und Hygiene (*hygiène*)“ (s. S. gesundem Essen 484) angeklungen. Daher soll hier in der Triangulation von bewussten Haltungen und unbewussten Handlungsmustern noch ein gesonderter Blick auf die Essensmuster geworfen werden, die in den drei systematisch ausgewerteten Krippen – jenseits der Tischsitten, die im Kontext der Höflichkeitsregeln untersucht werden – weitergegeben werden.

Das gemeinsame Essen – zwischen *convivialité* und Autonomieerziehung

Ein organisatorischer Aspekt gemeinsamer Mahlzeiten, der kulturbedingt anders gestaltet werden kann, umfasst den Aufbau des Menüs, die Verfügbarkeit aller Komponenten sowie die Zugriffsmöglichkeiten für die Kinder. Während hier C3 (Frankreich) sich ganz klar in der französischen Tradition verankert sieht, da dort eine kalte Vorspeise (*premier plat*), ein warmes Hauptgericht (*deuxième plat*) und ein Nachtisch (*dessert*) sowie die klassischen *Goûters* (kleine Zwischenmahlzeiten am Vormittag und Nachmittag) serviert werden, nimmt C4 dieselbe Speisenfolge als "ganz normal" für Deutschland an. C1 (Deutschland) wiederum bringt – mit Ausnahme der Nachspeise – alle Komponenten gleichzeitig auf den Tisch, bemüht sich jedoch umgekehrt am stärksten um die Autonomieerziehung bei Tisch, indem sich bereits die etwas Größeren der Kleinen sowohl beim Einschenken aus Karaffen als auch beim Auffüllen aus Schüsselchen komplett selbst bedienen müssen. C4 und C3 sehen diese Aufgabe noch bei den ErzieherInnen und vertreten damit eher die deutsche Schonraumideologie (vgl. Kap.2.4.2.2, S. 133). Die eigenen Lätzchen zu holen und am Ende des Essens wieder zurückzubringen bzw. in die Waschwanne zu werfen, gehört in allen drei

n'est pas seulement grise ou seulement rouge ou bleue, mais qu'il y a toutes les couleurs. Ça facilite aussi plus tard de s'entendre entre les gens, peut-être aussi. Qu'ils ne disent pas : (en imitant la méfiance des gens très serrés) « Ah, mais lui, ce qu'il fait, ce n'est pas normal ! », mais de se dire: « Bon, lui, il agit peut-être comme ça à cause de ça ou (...) il a peut-être sa raison. Il faut pas que je la comprenne en tant qu'il ne me fait pas mal », voilà. Et donc la, le bilinguisme, pour moi, c'est beaucoup plus que seulement apprendre la langue. C'est vraiment (...) accepter l'autre aussi, comme il est." (C4.888.12.33.JE.04)

Krippen zur Selbstständigkeitserziehung, das Wegbringen des eigenen dreckigen Geschirrs wiederum jedoch nur auf deutscher Seite in C4. An diesen Unterschieden wird deutlich, dass eine gemeinsame Bekenntnis zur Autonomieerziehung dennoch im Alltagshandeln andere Konsequenzen haben kann, und es ist auffällig, dass C3 auf französischer Seite – trotz des höchsten Altersdurchschnitts der Kinder – beim Essen am wenigsten selbständiges Handeln einfordert. Dafür war dort (s. Kap. 6.3.3.3, Unterpunkt G) Höflichkeit und Aushandlungswissen) die Erziehung zu guten Tischsitten am konsequentesten zu beobachten. Als Erklärung kann wiederum eine Mischung aus individuellen und kulturanthropologischen Gründen ins Feld geführt werden, denn die Leiterin aus C1 ist einerseits die am stärksten rein französisch sozialisierte Fachkraft, sie kann durch ihre Tätigkeitsausübung auf deutscher Seite jedoch auch mit größerer Nachsicht bei entsprechend verdreckten Kinderhemden rechnen. C3 in Frankreich bietet demgegenüber seinen Betreuungsservice mehrheitlich französischen Eltern, deren Begeisterung für das deutsche Credo „Nur ein dreckiges Kind ist ein glückliches Kind“ sich trotz der Wahl einer deutsch-französischen Krippe in Grenzen hält, wie man bereits an den unterschiedlichen Inszenierungen des essenden Kleinkindes in französischen und deutschen Medien erkennen kann:



Abbildung 56: Essende Kleinkinder: links in französischen Medien – rechts in deutschen Medien⁷⁷⁶

⁷⁷⁶ <https://www.allobebe.fr/age-bebe-mange-grands.html>,
<https://www.protegez-vous.ca/sante-et-alimentation/dme-bebe>,

Essen als kultureller Lerninhalt – C3 (Frankreich) und C1 (Deutschland)

Betrachtet man in einem zweiten Schritt, was gegessen wird, fällt auf, dass sich auch auf diesem Gebiet C1 (Deutschland) und C3 (Frankreich) stärker ähneln als C1 und C4 auf deutscher Seite. Als verbindendes Element zwischen C1 und C3 lässt sich die bewusste gelegentliche Integration landestypischer Mahlzeiten in den Speiseplan feststellen. Während jedoch in C3 in Frankreich die deutsche Leitungskraft durchaus darauf schaut, dass auch mal Maultaschen (C3.888.21.34.JE.49), Spätzle oder Eintopf (C3.888.21.34.J10.30) oder Sauerkraut (C3.877.802.906.23.J08.FB41) gegessen werden, ohne dass diese Gerichte als “deutsch” oder als Spezialität besonders vor den Kindern thematisiert werden, gibt es in C1 einmal im Monat ein “Deutsches Frühstück”, zubereitet von den deutschen Eltern, und ein “*Petit déjeuner français*”, das die französischen Erzieherinnen mit französischen Eltern zubereiten. Die Abgrenzung ist dabei auch für die Kinder sehr deutlich, die Gelegenheit wird bewusst angekündigt und sorgt – im Fall der französischen 432Variante – für allgemeine Vorfreude. Dies erklärt sich nicht zuletzt aus der Zusammensetzung beider Frühstücksvarianten: Während beim *petit déjeuner français* Baguettescheiben gebuttert, mit Himbeer-, Erdbeer- oder Aprikosenmarmelade bestrichen und dazu warmer Trinkkakao serviert wird (C1.888.12.34.J1.124; C1.877.802.906.23.J01.FB54), besteht das deutsche Frühstück aus gebuttertem Schwarz- und Graubrot mit Wurst- und Käsesorten sowie viel geschnittener Rohkost (Karotte, Gurke, Kohlrabi, Paprika etc.). Dass hier nicht nur die Kinder und französischen Fachkräfte die deutsche Variante als tendenziell freudlos und zu sehr dem Gesundheitsauftrag folgend wahrnehmen, sondern selbst Eltern, die das täglich mitgegebene Frühstück durchaus nach ähnlichen Gesichtspunkten gestalten, sich in der ostentativen Gegenüberstellung aber unwohl fühlen, zeigt das Tür- und Angelgespräch mit einer deutschen Mutter eines deutsch-französisch aufwachsenden Kindes, wenn sie erzählt:

Naja, wir versuchen dann schon mit Müsli und Müsli mit Früchten oder mal mit kleinen Schokotropfen auch ein bisschen was Netteres anzubieten oder einmal haben wir dann auch Waffeln gebacken, wobei (-) Das echte deutsche Frühstück ist halt einfach diese Brotzeit mit Schwarzbrot und alles kalt und dann halt Wasser oder Pfefferminztee dazu. Es ist | Das soll man ja auch eigentlich so und ich habe jetzt auch nicht das Gefühl, wenn ich {Name des Kindes} das mitgebe, dass ihm da was fehlt, aber so in der Gruppe und für alle – da fragt man sich dann doch immer, ob das alles so streng sein muss. (C3.877.802.906.23.J01.FB318)

Diese Schilderung stellt dabei jedoch nur die Spitze des Eisbergs im “Kulturkampf” um das zweite Frühstück dar. Denn während man in den Brotdosen von Kindern mit französischer Mutter deutlich häufiger in Plastik verpackte kleine Schokocroissants, Madeleines, süße Teilchen sowie gezuckerte Joghurts findet, fördern die Kinder deutscher Mütter aus ihren

<https://www.freundin.de/kochen-diaet-beikost-jetzt-gibt-s-was-auf-den-loeffel-der-grosse-ernaehrungsguide-fuer-babys-ab-6-monaten-45551.html>,

<https://www.milupa.de/kleinkind/ernaehrung/richtig-essen-lernen.html>.

Boxen zumeist geschmierte Brote, Cocktailltomaten, kleine Gemüsestücke, Nüsse, Naturjoghurts, Trockenobst, kleingeschnittenes frisches Obst und – als süße Krönung – in Ausnahmefällen einen Fruchtmüsliriegel zutage. Anstatt diese Vorlieben jedoch unkommentiert stehen zu lassen – wie dies die Leitungskraft von C4 erhofft hat (vgl. S. 555) fühlen sich vor allem weibliche deutsche Fachkräfte und Mütter immer wieder bemüßigt, die französischen Gewohnheiten nicht nur als fehlendes Umweltbewusstsein zu kritisieren, sondern vor allem als Ausdruck mangelnder Fürsorge für das Kind und schlechte Mutterqualitäten zu interpretieren und dementsprechend negativ untereinander zu kommentieren. Im Gegenzug genießen die französischen Fachkräfte und Mütter den Triumph des *petit déjeuner français*, bei dem sich alle Platten und Krüge restlos leeren, da nicht zuletzt gerade die deutschen Kinder gar nicht genug davon bekommen können. Da die deutschen Mütter spätestens beim Einräumen der vielen Reste feststellen müssen, dass ihre Ernährungspolitik in großer Runde weniger erfolgreich ist als die der französischen Mütter, schürt gerade dieses Ritual mit all seinen negativen Emotionen bei den deutschen Müttern das Bedürfnis, sich gegenseitig in der Richtigkeit der eigenen Position zu bestärken und durch Selbsterhöhung und Erniedrigung der anderen Kultur das beschädigte Selbstbewusstsein kollektiv zu reparieren. Interessanterweise spielen bei diesen Dynamiken die Kulturen der Väter keine Rolle, was den Rückschluss zulässt, dass das Frühstück immer noch in die Zuständigkeit der Mütter fällt – und dies in Deutschland und Frankreich gleichermaßen.

Hier stellt sich somit die Frage, wie das Gleichgewicht zwischen einer vorurteilssensiblen Erziehung, die möglichst Stereotypen und implizites *Culture Bashing* vermeiden möchte, und einer Vermittlung der de facto für viele Familien noch immer gültigen Esskultur gelingen kann. Im Einzelfallvergleich zwischen C1 und C3 erscheint vor dem Hintergrund der in dieser Studie erhobenen Daten die unkommentierte Nebeneinanderstellung von kulturellen Elementen beider Kulturräume und damit die implizite Habituation an verschiedene Normen ohne die Ziehung klarer Grenzen, wie sie C3 in Frankreich praktiziert, die konfliktfreiere Lösung. Nicht zuletzt sorgt hier auch die krippenseitige Versorgung mit Essen dafür, dass kulturelle Unterschiede bei der Gestaltung von Vesper und Pausensnack, *Goûter du matin* und *Goûter de l'après-midi* gar nicht erst in Opposition zueinander gelangen. Bedenkt man überdies, dass das Elsass ohnehin eine eigene Kultur mit Elementen und Ähnlichkeiten zur französischen und deutschen Lebensweise aufweist, ohne dass die scheinbar identischen Komponenten durch den anderen Deutungskontext wirklich vergleichbar wären, bietet das kulturelle Kontinuum von C3 eine stärkere Sensibilisierung für die Implizita verschiedener Situationen und Lebenskontexte fernab plakativer Etiketten als dies C1 zu leisten vermag. Diese Lehre kann damit auch neu eröffnenden Strukturen einen gangbaren Weg aufzeigen.

Gesundes Essen als (vermeintlicher) Standard – C4 (Deutschland)

In C4 wiederum bleibt Kulinarisches als interkultureller Lerninhalt auf das Sommerfest beschränkt:

Gut, **beim Frühstück achten wir erstmal drauf, dass es einfach ähm gesund ist**, ja. Ich denk mal (-) **das hat nichts mit Französischem zu tun**. Bei den Festen zum Beispiel, wenn wir interkulturelles Fest haben, einmal im Jahr, da ist es dann herzlich willkommen, was aus dem eigenen Land mitzubringen an Essen, da machen wir ja dieses Buffet für alle Nationalitäten, da kommt dann von überall irgendwas. Das ist natürlich sehr schön da, da lernt man von überall was kennen, auch gern was Türkisches oder von überall, wo wir Kinder haben. (--) Und da bringen die französischen Kolleginnen natürlich auch was aus Frankreich mit. (---) Das ist interessant, ja, aber (-) das ist halt auch ein Tag, ein ganz besonderer Tag. (---) **Beim Frühstück, glaub ich, kann man gar nicht so richtig das anbieten bei uns, weil das wäre viel zu anstrengend, da muss man was für alle machen**. (..) So viel Personal haben wir nicht da, aber interessant ist das auf jeden Fall auch für die Kinder, weil ich find's schön, dass die Kinder auch mal was anderes probieren, nicht nur das, was die von zu Hause kennen, sondern auch, ja, was ganz anderes eben, ja, was vielleicht auch gar nicht so aussieht wie zu Hause. Das gehört auch schon dazu. (C4.887.32.33.JE.28)

Während darin einerseits das Probieren und Konfrontiert-Werden mit Fremdem positiv bewertet wird – ganz im Sinne der Leitungskraft –, fällt andererseits jedoch auf, dass das Anders-Sein nach wie vor auf eine Schaukastenfunktion reduziert bleibt. Es sind ganz spezifische Momente, in denen man Akzeptanz und Offenheit zelebriert, der Alltag scheint demgegenüber aber anderen Gesetzen zu gehorchen, die für alle gleich sein müssen. Dass dabei "gesundes" Essen nicht für die deutsche oder französische Kultur reserviert, sondern als allgemeiner Standard für die Ernährung von Kleinkindern gesetzt wird, spricht für einen interdidaktischen Ansatz, bei dem man sich auf gemeinsame Werte und Prioritäten geeinigt zu haben scheint. Vor dem Hintergrund der in C1 sichtbar gewordenen latenten Spannungen im Umgang mit Essen zwischen französisch und deutsch sozialisierten Menschen liest sich die Annahme, Essen für Kleinkinder müsse immer gesund sein und gesund seien eben geschmierte Brote mit Wurstwaren und Käse sowie Müslis eher als Ausdruck eines blinden Flecks in der Wahrnehmung kultureller Implizita.

Interkulturelle Sensibilisierung auf kulinarischer Ebene findet damit am meisten durch die Köchin statt, die selbst aus einem dritten Kulturraum stammt und durch das unkommentierte Einfließen-Lassen eigener Küchentraditionen und Gerichte die Geschmackserwartungen über den Horizont des rein Deutschen hinaus erweitert. Die Vorstellung der Gerichte bei den Kindern als „das ist was ganz Besonderes, das kennt die {Name der Köchin} noch aus ihrer Kindheit“ oder „das kocht man bei der {Name der Köchin} zuhause“ geben dem Essen eine persönliche Note und transportieren eine Wertschätzung, die – nicht zuletzt dank der gewinnenden Persönlichkeit der Köchin selbst – der Akzeptanz des Fremden zuträglich ist. Diese Beobachtungen stützen die Schlussfolgerungen aus dem Vergleich zwischen C3 und C1 und sprechen dafür, dass für den kindlichen Lernprozess und eine erfolgreiche Enkulturation eine unaufgeregte und implizite Einbindung von Elementen aus der "anderen",

d.h. nicht umgebungsgestützten Kultur erfolgreicher zu sein scheint als eine bewusste Bearbeitung, die die Grenzen in den Köpfen überhaupt erst zieht. Damit ist für die Kinder aus C3 die Wahrscheinlichkeit am größten, dass sie auf die Bedürfnisse und Normen eines konkreten Lebensumfeldes mit Respekt reagieren, ungeachtet der Frage, ob dieses nun in Südfrankreich, Ostdeutschland oder Japan liegt.

6.3.3.3 Kultur als Interaktionsfähigkeit in einer Gesellschaft

Betrachtet man die kulturellen Interaktionskompetenzen, die sich Kinder in den deutsch-französischen Krippen am Oberrhein in Bezug auf das *savoir-être* in der Gesellschaft des Nachbarlandes aneignen können, entsteht zunächst das Bild einer sehr krippenspezifischen Ausgestaltung dieser Lerninhalte (s. Abbildung 57):

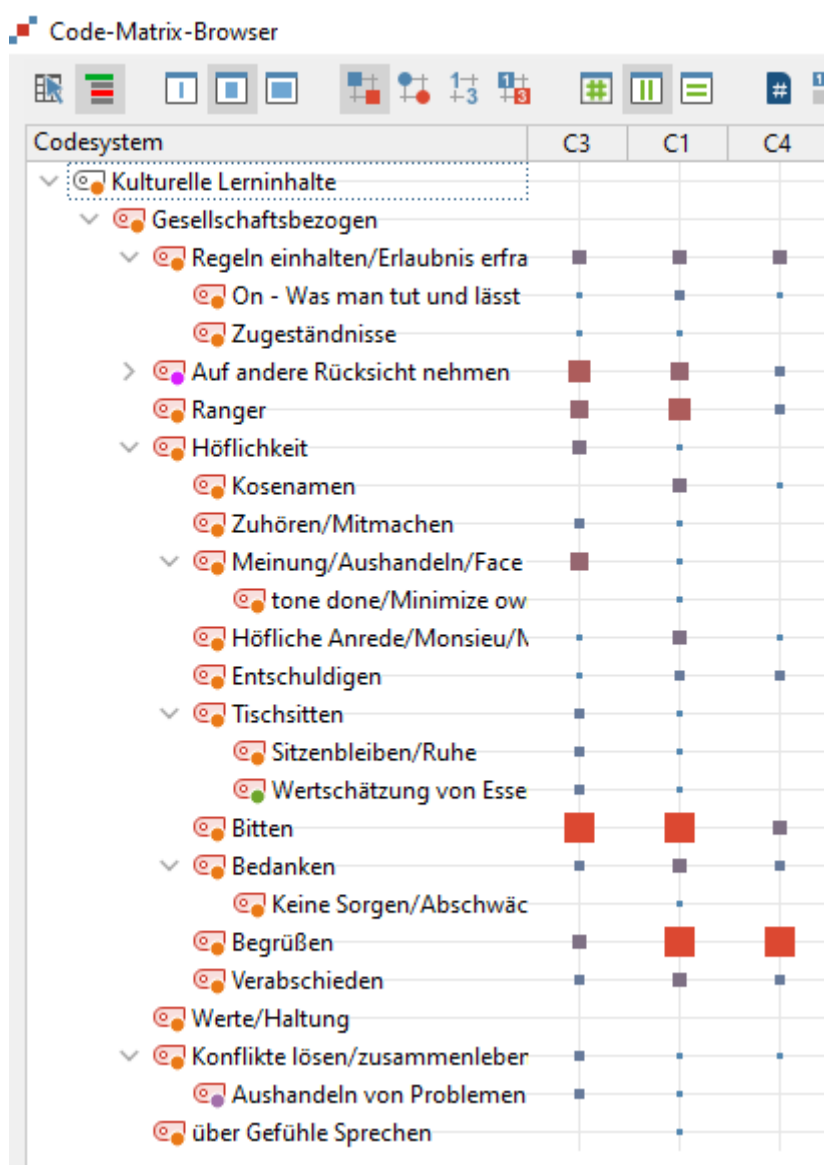


Abbildung 57: Überblick über die wichtigsten Inhalte kultureller Interaktionskompetenz auf Ebene des Zusammenlebens in Gesellschaft

Bevor hier jedoch die wichtigsten Teilbereiche im Detail beleuchtet werden, soll kurz auf die wichtigsten Besonderheiten eingegangen werden. So fällt als Erstes ins Auge, dass auf die höfliche Gestaltung des performativen Aktes "Bitten" in C3 (Frankreich) und in C1 (Deutschland) besonders großen Wert gelegt wird, weshalb hier – eingedenk der rein französischen Sozialisierung der Leitungskräfte – eine stark kulturell determinierte Prägung postuliert werden kann. Umgekehrt ist die Ritualisierung des Begrüßens, nicht zuletzt auch über entsprechende Lieder, in den deutschen Krippen C1 und C4 sehr stark im Alltag präsent, weshalb hierin ein typisch deutscher Fokus vermutet werden kann. Aufräumen (*ranger*), auf andere Rücksicht nehmen, Regeln einhalten und Warten können genießt wiederum in C3 und C1 einen besonderen Stellenwert, während Kosenamen gegenüber den Kindern vor allem in Deutschland eingesetzt werden (C1 und C4). Auch das Einüben des performativen Aktes "um Entschuldigung bitten" wird in den Strukturen auf deutschem Boden stärker fokussiert als auf französischer Seite. Dies bedeutet nicht, dass es in Frankreich für einen höflichen Umgang miteinander weniger wichtig ist, sich entschuldigen zu können, es liegt anhand der stärkeren Betonung der Regeleinhaltung und Einübung von Achtsamkeit gegenüber dem anderen nahe, dass dort stärker präventiv versucht wird, regelbrechendes und schädliches Verhalten gar nicht aufkommen zu lassen. Der Umgang mit Konflikten könnte daher für die französische Kultur eher als präventiv, für die deutsche Kultur eher als kurativ beschrieben werden. Dies spiegelt sich auch bei Tisch wieder: Tischsitten und Ruhe am Tisch sowie das Sitzenbleiben, bis alle das Essen beendet haben, sind Grundlagen des Zusammenlebens, die die Fachkräfte von C3 und C1 für absolut notwendig halten, in C4 würde man sich dies ebenfalls wünschen, die Fachkräfte kapitulieren dort jedoch angesichts vieler unruhiger Kinder und versuchen durch die frühe Öffnung des Bewegungsraumes als Überbrückungszone vor dem Mittagsschlaf für die langsamer essenden Kinder eine gewisse Ruhe und Disziplin am Tisch zu bewahren. Sich bei anderen zu bedanken schließlich ist den Fachkräften in C1 wichtiger als in den anderen beiden Krippen, womit C1 eine integrative Haltung zwischen der französischen und deutschen Sicht der Dinge anstrebt und umsetzt.

Um nun besser verstehen zu können, um welche Inhalte es konkret den Fachkräften und Strukturen dabei geht, und um zu wissen, ob dabei jeweils die französischen und deutschen Fachkräfte derselben Krippe tatsächlich im Sinne eines interdidaktischen Ansatzes dieselben Verhaltensmuster vermitteln, sollen die nachfolgenden Unterkapitel vor allem auch darauf eingehen, ob es interne kulturelle oder individuelle Spezifika zu berücksichtigen gilt.

G) Höflichkeit und Aushandlungswissen

Die wichtigsten Aspekte des Handlungswissens, die Kinder sich im Krippenalter in den deutsch-französischen Krippen am Oberrhein aneignen können, sind

- 1) die Fähigkeit, sich an allgemeine Regeln zu halten, die nur auf explizite Erlaubnis hin gebrochen werden dürfen
- 2) die Konfliktvermeidung zum Zweck eines harmonischen Auskommens miteinander
- 3) die Beherrschung ritualisierter performativer Akte wie Begrüßen, Verabschieden, Bedanken, Bitten, etc.

Diese Themenfelder sollen daher separat voneinander analysiert werden.

Regelwissen und Regeleinhaltung

Analysiert man die Textstellen, die die Einhaltung von Regeln einfordern genauer, so fällt als Erstes auf, dass es sich mit 16 von 26 Einheiten (“Regeln einhalten”) bzw. 7 von 9 Einheiten (“On – Was man tut und lässt”) um die Anweisungen französischer Fachkräfte handelt – ungeachtet der Frage, ob sie in Frankreich oder in Deutschland tätig sind. Dabei kristallisieren sich drei typische Handlungsmuster heraus:

- a) Die Fachkräfte stellen die **Einhaltung der täglichen Routinen** wie den Zug zum Händewaschen oder Mittagstisch sicher.

Eh! **On s'accroche!** (C3.877.802.906.23.J11.FB03.375)
On va à la salle de bain pour faire pipi ou se laver les mains. (C3.877.802.906.23.J11.FB03.392)
Et **on s'assoit. On ne pousse pas.** Il y a des places pour tout le monde. (C3.877.802.906.23.J11.FB03.402)
Nononon, on attend. Et on chante. On se donne la main. (C1.877.802.906.23.J01.807)⁷⁷⁷

- b) Die Fachkräfte regeln **konkrete Gefahren- oder Konfliktsituationen**:

Pas de jouets là en haut! Monsieur {Nachname des Kindes}. Vous le savez très bien. (C1.877.802.906.23.J12.FB1.50.)
{Name Kind 1, Name Kind 2}, vous allez sortir, **mais vous m'attendez à la porte.** (C3.877.802.906.23.J11.FB3.04.017)
Non, non. **On ne joue pas avec ça.** Soit on cherche un nouveau jeu à deux, soit on continue à jouer avec quelque chose qui se trouve là, dans le salon. Mais ça – non. (C4.877.802.906.23.J03.FB29.196)
On ne marche pas dessus. Tu descend. (C3.877.802.906.23.J03.FB02.40)⁷⁷⁸

- c) Die Fachkräfte erteilen – ausgehend von der Grundannahme, dass das Kind die Grundregeln beherzigt – die **explizite Erlaubnis**, etwas normalerweise nicht Erlaubtes zu tun:

⁷⁷⁷ Auf Deutsch [eig. Übersetzung; É.F.]:

„He! **Wir halten uns bím Vordermann fest!**“ (C3.877.802.906.23.J11.FB03.375)

„**Wir gehen ins Badezimmer**, um Pipi zumachen und uns die Hände zu waschen.“ (C3.877.802.906.23.J11.FB03.392)

„Und **wir setzen uns hin. Wir schubsen nicht.** Es gibt genug Platz für alle.“ (C3.877.802.906.23.J11.FB03.402)

Neineinein, wir warten. Und wir singen. Wir geben uns die Hand. (C1.877.802.906.23.J01.807)

⁷⁷⁸ Auf Deutsch [eig. Übersetzung, eigener Fettdruck; É.F.]:

„**Kein Spielzeug da oben!** Herr {Nachname des Kindes}. Ihr wisst das ganz genau. (C1.877.802.906.23.J12.FB1.50.)

„**Darauf wird nicht herumgelaufen.** Du gehst runter.“ (C3.877.802.906.23.J03.FB02.40)

„{Name Kind 1, Name Kind 2}, ihr könnt jetzt rausgehen, **aber ihr wartet auf mich an der Tür.**“ (C3.877.802.906.23.J11.FB3.04.017)

„Nein, nein. **Damit spielen wir nicht.** Entweder suchen wir uns ein neues Spiel zu zweit, oder wir spielen weiter mit etwas, was wir dort finden, im Gruppenraum. Aber damit – nein.“ (C4.877.802.906.23.J03.FB29.196)

{Name Kind 1}, **tu peux ranger** tes chaussons et te mettre le bonnet. (C3.877.802.906.23.J11.FB03.431)

Tu as le droit d'enlever les chaussons. (C3.877.802.906.23.J14.FB01.71)

Et **maintenant, on peut manger**, on peut goûter un tout petit peu. (C1.877.802.906.23.J02.FB4.104.)

Oui, {Name des Kindes}. **Tu peux ça prendre avec.** (C1.877.802.906.23.J02.FB4.190)

Tu peux t'asseoir, {Name Kind 1} (C4.877.802.906.23.J03.FB21.2409)

Tu peux le mettre dans ta case. (C4.877.802.906.23.J03.FB28.941)⁷⁷⁹

Die Interventionen der deutschen Fachkräfte klingen demgegenüber deutlich weniger scharf und erinnern tendenziell eher einzelne Kinder daran, die bekannten Regeln einzuhalten, es gibt jedoch auch hier ausdrückliche individualisierte Zugeständnisse:

In den Kreis bitte rein. So wie jeden Tag (C4.877.802.906.23.J01.FB01.695)

Jeder nimmt sich EINS und setzt sich wieder hin. (C3.877.802.906.23.J03.FB02.61)

{Name Kind 1}, das gilt auch für Dich! (C1.877.802.906.23.J04.FB04.28)

Keine Dummheiten machen! (C1.877.802.906.23.J05.FB01.93)

Und wir mögen NICHT dieses Verhalten. (C1.877.802.906.23.J01.614)

Du trinkst erstmal Dein Wasser aus (Grille (C3.877.802.906.23.J12.FB01.12)

Du musst keine Gummijacke anziehen, {Name des Kindes}. (C1.877.802.906.23.J03.173)

Da auch hier die Ermahnungen vornehmlich aus den Krippen C1 und C3 stammen, soll an dieser Stelle postuliert werden, dass die Einbettung in die französische Gesellschaft (C3) bzw. die Handlungsmacht der Repräsentantin des französischen Sprach- und Kulturraums als Leitungskraft (C1) nicht nur der Vermittlung der kulturellen Interaktionskompetenz "Regelwissen" grundsätzlich mehr Gewicht verleiht als in einer dominant deutsch geprägten Struktur (vgl. Kap. 6.1.3.2, S. 482). Es kommt auch in beiden Strukturen (C1 und C3) zu einer interdidaktischen Umsetzung des Themas, auch wenn dabei die Synthese auf dem deutsch-französischen Kontinuum näher am französischen Modell angesiedelt ist als am deutschen.

Konfliktmanagement

Analysiert man die Feldnotizen und Audiomitschnitte auf Situationen hin, in denen die Fachkräfte sich damit beschäftigen, den Kindern den richtigen Umgang mit Konflikten

⁷⁷⁹ Auf Deutsch [eig. Übersetzung; É.F.]:

„{Name Kind 1}, **Du darfst jetzt Deine Hausschuhe wegräumen und Dir die Mütze aufsetzen.**“ (C3.877.802.906.23.J11.FB03.431)

„**Du darfst die Hausschuhe auszuziehen.**“ (C3.877.802.906.23.J14.FB01.71)

„Und **jetzt dürfen wir essen**, wir können ein ganz kleines Bisschen probieren.“ (C1.877.802.906.23.J02.FB4.104.)

„Ja, {Name des Kindes}. **Du darfst [das Stückchen] mit etwas drauf nehmen.**“ (C1.877.802.906.23.J02.FB4.190)

„**Du darfst Dich hinsetzen**, {Name Kind 1}.“ (C4.877.802.906.23.J03.FB21.2409)

„**Du darfst das in Dein Facht tun.**“ (C4.877.802.906.23.J03.FB28.941)

beizubringen, so fällt auf, dass die Krippe C3 in Frankreich und die stark französisch geprägte Krippe C1 in Deutschland – wie bereits eingangs des Kapitels 6.3.3.3 beschrieben (s. S. 562) – statt auf Konfliktaushandlung und -lösung (kurativer Ansatz) in erster Linie auf Konfliktvorbeugung (präventiver Ansatz) durch das Lehren von Rücksichtnahme setzen (s. Abbildung 58):

Codesystem	C3	C1	C4
<ul style="list-style-type: none"> ☐ Kulturelle Lerninhalte <ul style="list-style-type: none"> ☐ Gesellschaftsbezogen <ul style="list-style-type: none"> > ☐ Auf andere Rücksicht nehmen ☐ Konflikte lösen/zusammenleber ☐ Aushandeln von Problemen 	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Auf andere Rücksicht nehmen ☐ Konflikte lösen/zusammenleber ☐ Aushandeln von Problemen 	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Auf andere Rücksicht nehmen ☐ Konflikte lösen/zusammenleber ☐ Aushandeln von Problemen 	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Auf andere Rücksicht nehmen ☐ Konflikte lösen/zusammenleber ☐ Aushandeln von Problemen

Abbildung 58: Konfliktmanagement als kulturelle Interaktionskompetenz - inhaltliche Schwerpunkte

Taucht man tiefer in die Analyse ein und überprüft, wie viele der codierten Segmente aus dem Munde französischer Fachkräfte stammen und wie oft die deutschen Fachkräfte diesen Ansatz in der Praxis umsetzen, erhält man erneut ein eindeutiges Ergebnis: Mit 30 von 37 Segmenten sind es die französischen Fachkräfte, die sich darum bemühen, Unfälle und Streit zu vermeiden, indem entsprechende Auslöser frühzeitig erkannt, eindeutig als inakzeptabel klassifiziert und das Kind zur Korrektur aufgefordert wird:

Beispiel 1:

Kind 1: (haut mit Locher auf Papier, immer wieder)

Fachkraft: Non. (Hände in Handflächen-nach-vorne-Bremshaltung). Dafür ist das nicht da. Pass auf! Du kannst {Name Kind 2} wehtun.

Kind 1: (macht weiter)

Fachkraft: (näher sich, nimmt ihr den Locher weg): Non-non-non-non. (Kind 1 schaut ihn vorwurfsvoll mit gerunzelter Stirn an) No:n, ça fait peur. (ganz ruhige, unaufgeregte Stimme) (C3.987.01.11.J03.FB1.34)⁷⁸⁰

⁷⁸⁰ Auf Deutsch [eig. Übersetzung; É.F.]:

„Kind 1: (haut mit Locher auf Papier, immer wieder)

Fachkraft: Nein. (Hände in Handflächen-nach-vorne-Bremshaltung). Dafür ist das nicht da. Pass auf! Du kannst {Name Kind 2} wehtun.

Kind 1: (macht weiter)

Fachkraft: (näher sich, nimmt ihr den Locher weg): Nein=nein=nein=nein. (Kind 1 schaut ihn vorwurfsvoll mit gerunzelter Stirn an) Nei:n, das macht Angst. (ganz ruhige, unaufgeregte Stimme)“ (C3.987.01.11.J03.FB1.34

Beispiel 2:

((Kind hält die Beine außen am Tisch vorbei: jemand kann stürzen oder sich oder das Kind verletzen))

Fachkraft: {Name des Kindes}! Tes jambes! [auf Dt. „Deine Beine!“; eigene Übersetzung; É.F.] (C3.887.12.22.J03.FB02.31)

Beispiel 3:

((Kind sitzt fertig angezogen am Boden zwischen den sich anziehenden anderen Kindern und schleudert Schal dicht über dem Boden um die Beine der anderen))

Fachkraft: Non. Tu t'assois sur le banc. Tu peux faire mal aux copains et à toi aussi. [auf Dt.: „Nein. Du setzt Dich auf die Bank. Du kannst den Kameraden wehtun und Dir auch.“; eig. Übersetzung; É.F.] (C3.887.31.34.J03.FB02.40)

Beispiel 4:

((Kind 1 hat am Boden zwischen den Stühlen, die schon zum Morgenkreis bereitstehen, sein Puzzle gelegt und will gehen; Kind 2 ist auf einen Stuhl gestiegen und balanciert von Stuhl zu Stuhl))

Fachkraft: {Name Kind 1} ! Ton puzzle est tout au milieu. Ça prend trop de place. Viens le quitter. ((Kind 1 gehorcht und kniet sich in der Mitte zwischen den Stühlen hin und räumt ein))

Fachkraft ((zu Kind 2, das drumherum über die Stühle im Kreis balanciert)): Maintenant tu ne peux pas balancer. Tu descends. (Kind 2 steigt herunter) (C3.987.01.11.J03.FB02.37)⁷⁸¹

Ähnliche Ansätze finden sich gelegentlich bei der dreisprachigen Fachkraft in C4 sowie in C3 und C1:

„Na, des is von Kind 2 ((nimmt Kind 1 ein Legomännchen ab und sortiertes vorsorglich weg in die Schublade von Kind 2, bevor es Streit geben kann))“ (C4.887.124.23.J03.FB20.1485).

„Kind 1: Da! ((greift an Kind 2 vorbei nach dem fast leeren Brotkorb und will sich die vierte Scheibe holen))

Fachkraft: NOCH-MAL BIT-TE. ((hält den Korb zuerst dem Kind hin, das als Nächstes dran gewesen wäre und schaut den Vordränger mit leicht gerunzelten Augenbrauen an: sie wartet einen Moment, während dessen Kind 1 den Blick aushalten muss, bevor es sich noch eine Scheibe nehmen darf)). (...) ((sinkender Tonfall) AY-ay-ay-ay.)“ (C3.888.21.34.J03.FB2.32)

((Kind 1 kommt auf Bobbycar mit Spielbesen unter dem Arm angefahren und rast direkt auf Kind 2 zu, das am Puppenherd steht))

Fachkraft: Up! ((nimmt den Besen ab)) Vorsichtig, {Name Kind 1}! (...) VOR_SICH_TIG! (* * -) (C1.887.02.11.J01.FB01.535)

Der kurative Ansatz hingegen ist vor allem in C4 anzutreffen:

⁷⁸¹ Auf Dt. [eig. Übersetzung; É.F.]

„((Kind 1 hat am Boden zwischen den Stühlen, die schon zum Morgenkreis bereitstehen, sein Puzzle gelegt und will gehen; Kind 2 ist auf einen Stuhl gestiegen und balanciert von Stuhl zu Stuhl))

Fachkraft: {Name Kind 1}! Dein Puzzle liegt voll in der Mitte. Das nimmt zu viel Platz weg.

Fachkraft ((zu Kind 2, das drumherum über die Stühle im Kreis balanciert)): Jetzt kannst Du nicht balancieren. Du kommst runter. (Kind 2 steigt herunter)“ (C3.987.01.11.J03.Fb02.37)

Beispiel 1:

Kind 1 hat sich Puzzle geholt, setzt sich und schaut sich um; Kind 2 kommt und will das Puzzle wegnehmen – Fachkraft sitzt daneben. Kind 1 schreit empört und hält fest.

Fachkraft: {Name Kind 2}, lass los. [...] Nich {Name Kind 2}. (C4.887.01.11.J03.FB12.1224)

Beispiel 2:

Kind 1 ((brüllt, weil es nicht zwischen Tisch und Regal durchfahren kann, weil Kind 2 dort steht und eisern stehenbleibt))

Fachkraft: So mein Großer. Was is'n jetzt da schwierig? ((Kind 1 brüllt weiter; Kind 2 bleibt weiter stehen)) Was hasch'n? (zu Kind 2) Ja, da musch jetzt grad mal zur Seite geh'n. Und Du (schaut zu Kind 1)) – Da sagt man was und gut.

Kind 3 ((brüllt, weil es Aufmerksamkeit der Fachkraft wiederhaben will))

Fachkraft: Und warum ärgerscht Du Dich jetzt so? Ich bin grade hier beschäftigt.

C4.887.124.23.FB10.1838)

Beispiel 3:

Kind 1: ((nimmt sich Klingelzug, der gerade frei geworden ist))

Kind 2 und Kind 3: ((kommen dazu und hauen immer wieder statt Kind 1 auf die Tasten))

Fachkraft: {Name Kind 2} und {Name Kind 3} ärgern den {Name Kind 1} auch...

Kind 2 und Kind 3: ((gehen und holen sich ein großes Bilderbuch, das sie zusammen anschauen))

Kind 1: ((nimmt sich Puppenwagen, fährt damit Kind 2 und 3 fast in die Fersen und versucht sich dann mit dem Gefährt zwischen ihnen und dem Regal durchzuschieben; Fachkraft beobachtet))

Kind 1: ((schiebt den Wagen mit Nachdruck in die Beine von Kind 2, das daraufhin schreit))

Fachkraft: {Name Kind 1}! Jetzt lass doch die beiden in Ruhe das Bilderbuch anschauen. (C4.887.124.23.J03.FB13.2286)

Die Tatsache, dass die deutschen Fachkräfte in C4 sich damit in erster Linie als Streitschlichter empfinden, die nur eingreifen, wenn die Kinder sich gar nicht alleine einigen können, führt zum einen dazu, dass oft der Stärkere gewinnt. Zum anderen jedoch – und dies spüren im Gegenzug auch wieder die Kinder – stresst das *Laissez-faire* bzw. die abwartende Haltung der KollegInnen nicht nur die französische Fachkraft, während sie versucht sich nicht einzumischen, sondern auch das Resultat findet nicht ihre professionelle Zustimmung, wenn sie bei einem gemeinsamen Kaffee an der Kaffeemaschine bemerkt: „Ich denke nicht, dass das die deutsche Pädagogie ist, sie die ganze Zeit zanken zu lassen. Man kennt sie schließlich schon ein bisschen und WEISS, wer am Ende gewinnt. (-) Aber natürlich!“ (C4.887.216.23.J03.FB13.2294)⁷⁸². Die berufliche Selbstwahrnehmung der französischen

⁷⁸² Im Original: „Je crois pas que c'est ça, la pédagogie allemande, ce ce laisser se bagarrer tout le temps. Finalement on les connaisse déjà un peu et on SAIS qui va sortir vainqueur. (-) Ah, ben oui! [eig. Übersetzung;

Fachkraft erhebt dabei einen so hohen Anspruch an sich selbst – und andere fröhpädagogische Fachkräfte –, für eine friedliche und soziale Gesellschaft verantwortlich zu sein, dass ein interdidaktischer Ansatz, der bereit ist, sich näher an der französischen Position anzusiedeln, ist, eher machbar scheint als eine Einigung auf rein deutscher Linie (vgl. Kap. 2.2.2.3, S. 53). Diese Schlussfolgerung resultiert nicht zuletzt aus der Beobachtung, dass tatsächlich in C3 und C1 deutlich weniger Handgreiflichkeiten zu beobachten sind, weniger geschimpft werden muss (vgl. Kap. 6.3.4.1, Tabelle 21 sowie S. 608 f.), ein geringer Lärmpegel herrscht und – vielleicht nicht zuletzt auch deshalb – weniger über den gesamten Tag geweint wird.

Performative Akte: Grüßen, Bitten, Danken etc.

Hand in Hand mit Konfliktmanagement und der Erziehung zur Rücksichtnahme geht auch der Umgang mit performativen Akten wie dem Bitten und Danken. Mit 24 Segmenten in C1 und 29 Segmenten in C3 gegenüber nur 6 dokumentierten Situationen in C4 zeigt sich auch hier, dass die Strukturen mit stark französischer Prägung schon im Kleinkindalter sehr viel größeren Wert auf eine Höflichkeitserziehung und die Automatisierung entsprechender Formeln legen, weil ein Bewusstsein dafür besteht, dass dies für ein konfliktfreies Leben in der Gemeinschaft erwartet wird. Interessanterweise wird dieser Sprechakt jedoch fast nur von den deutschen Fachkräften explizit sichtbar gemacht, wenn 50 der 59 Belege aus dem Mund von RepräsentantInnen des deutschen Sprach- und Kulturraums stammen. Dass dies sogar die französischen KollegInnen registrieren und ihrerseits übernehmen, zeigt die folgende Szene, in der sogar die französische Fachkraft dem von zuhause aus rein französischsprachigen Kind, das auf Deutsch versucht, einen Wunsch durchzusetzen, ein entsprechend korrekatives Feedback gibt:

Kind: {Name dt. Fachkraft}! Ich auch! (-) {Name dt. Fachkraft}, nochmal!

Frz. Fachkraft: Tu dis: Nochmal *bitte*.

Kind: Nochmal bitte {Name dt. Fachkraft}.

Frz. Fachkraft: Voilà! (C3.887.12.22, C3.833.802.902.J03.033)

Dieselbe Situation spielt sich dabei fast täglich am Tisch ab, denn gerade das Erbitten von einzelnen Menükomponenten oder der Wunsch nach einem Nachschlag wird auf Deutsch

É.F.]“ (C4.887.216.23.J03.FB13.2294). Zur Position der deutschen Pädagogik vgl. Geiger-Jaillet/Vagedes (2016: 18) bzw. Licandro/Lüdtke (2013: 3): „Durch Peer-Interaktion lernen Kinder vieles: Sie entwickeln die Fähigkeit, Dinge aus der Perspektive einer anderen Person zu sehen. Sie lernen, Kompromisse zu machen, um Konflikte zu lösen [, sie lernen] zu teilen und mit anderen zusammenzuarbeiten. Kinder lernen so auch zu verhandeln und sich zu behaupten, ebenfalls wichtige Fähigkeiten. All dies wird durch die Verwendung von Sprache erreicht. Üblicherweise finden diese Peer-Interaktionen im Rahmen von Spielsituationen statt“.

konstant dazu genutzt, die Formel „Nochmal bitte“ zu trainieren (C3.888.21.34.J03.FB02.26, C3.888.21.34.J03.FB03.02.28, C3.888.21.34.J04.FB01.32).

Daneben kann jedoch konstatiert werden, dass sich die deutschen Fachkräfte des performativen Aktes des Bittens fast immer dann bedienen (54 von 59 kodierten Segmenten), wenn sie de facto eine Aufforderung äußern, wie die nachfolgende Liste exemplarisch zeigt:

Heb's **mal** bitte auf. (C3.888.21.34.J03.FB01.47)

Räum' das jetzt bitte auf. (C3.888.21.34.J03.FB01.47)

Ninimimi und Mom – Mom MOM⁷⁸³. (...) Lass' **mal** bitte liegen. Da liegt Dein Brot. Schau **mal**. (C3.888.21.34.J03.FB02.34)

Ni-NI-mi-mi⁷⁸⁴, Du gehst bitte rüber. NI-mimimi! (C3.888.21.34.J03.FB01.59)

{Name Kind}, kommst Du bitte vom Stuhl runter? Das ist supergefährlich, was Du da gerade machst. (C3.888.21.34.J03.FB01.88)

Setzt Du Dich bitte wieder hin? (klopft mit flacher Hand zweimal sanft auf Tischplatte vor dem leeren Sitz von Kind) (C3.888.21.34.J03.FB01.34)

Ein bisschen leiser bitte, ja? (C1.887.02.11.J01.80)

{Name Kind}! Zieh bitte die Schuhe **jetzt** an. (C1.888.12.34.J01.659)

So, das lässt Du **jetzt** bitte liegen (C1.887.02.11.J01.662)

Zusätzlich zu der Abschwächung des Anweisungscharakters über die Verwendung der äußeren Form einer Bitte benutzen die deutschen SprecherInnen zudem gerne die Abtönpartikel *mal* (s. Fettdruck) oder unterstreichen mit dem Temporaladverb *jetzt*, dass sie natürlich kein grundsätzliches Gebot formulieren wollen, sondern lediglich in diesem einen, konkreten Fall etwas vom Kind einfordern. Darin lässt sich einerseits erkennen, dass zum deutschen Höflichkeitshandeln die Erfüllung der Griceschen Kooperationsmaxime “Minimize cost to other” unbedingt dazugehört, zum anderen bestätigt diese Beobachtung jedoch wiederum umgekehrt die Feststellung, dass sich deutsche Fachkräfte weniger wohl damit zu fühlen scheinen, autoritäre Vorgaben zu formulieren. Ob dies stärker professionell oder kulturell bedingt ist, kann und soll an dieser Stelle nicht erörtert werden, es ist jedoch auffällig, dass sich Fachkräfte trotz dieser Zurückhaltung in einem stärker autoritativ geprägten französisch-lastigen Team eher im Recht sehen, von den Kindern Regeleinhaltung und Benehmen einzufordern als in einem stark deutsch geprägten Umfeld.

Beim Bedanken lassen sich demgegenüber keine so starken deutsch-französischen Divergenzen beobachten, denn mit 9 deutschsprachigen zu 7 französischsprachigen Äußerungen liegt kein ausreichend umfangreiches Subkorpus vor, um quantitative Schlüsse daraus zu ziehen. Die Zuordnung der Sprechakte zu den einzelnen Krippen wiederum

⁷⁸³ *Ninimimi* gibt einen viersilbigen Mädchennamen wieder, *Mom* einen einsilbigen Jungennamen. Die Pseudonyme werden hier benötigt, um die Paraverbalia sichtbar zu machen.

⁷⁸⁴ *Ninimimi* gibt einen viersilbigen Mädchennamen wieder, um die paraverbalen Phänomene zeigen zu können.

erscheint jedoch signifikant, denn mit Ausnahme von 3 Segmenten stammen alle anderen Belege aus C3 und C1.

Das Begrüßen wiederum wird in der Krippe C1 am stärksten eingeübt (26 Belege), danach in C4 (15 Belege) – ebenfalls auf deutscher Seite – und am wenigstens in C3 auf französischem Boden. Dieses Gefälle kann man damit erklären, dass die Begrüßung im deutschsprachigen Sprach- und Kulturraum primär verbal bewältigt wird, während die stärker auch nonverbal geregelte Begrüßung im französischen Sprach- und Kulturraum (*bise/Wangenkuss, Umarmung*) eine solch frühe Aneignung der formellen Formeln weniger relevant erscheinen lässt. So sind denn auch nur 12 von 52 registrierten Begrüßungen auf Französisch, während die fachkraftseitige Begrüßungen im Französischen in der Regel aus einer Kombination aus nonverbalen (auf den Arm nehmen, Küsschen auf den Kopf, Streicheln, Umarmungen, Lächeln) und verbalen Affektbekundungen bestehen (*ohlala, ma petite puce; comment ça va, ma cocotte; ah, voici mon petit loup*). Dass hier beide Interaktionsmuster von den jeweiligen RepräsentantInnen der beiden Sprach- und Kulturräume weitgehend ohne Konsensbildung kulturtypisch gelebt und weitergegeben werden, erweist sich in der Praxis als konfliktfrei und mit Blick auf das Ziel „doppelte Enkulturation“ als zielführend.

Der entgegengesetzte Sprechakt der Verabschiedung wiederum wird primär von in C1 forciert, indem die Kinder dazu aufgefordert werden, den Eltern schön *aurevoir* zu sagen. Dass sich dieses Verhalten auf deutscher Seite nur bei der dreisprachigen deutschen Fachkraft mit starker französischer Lebensprägung findet, wenn auch diese die Kinder auffordert „So, dann sag mal ‚Tschüß Papa!‘“ (C4.887.124.23.J03.FB21.479), unterstreicht dabei, dass hier tatsächlich eine Akkulturierung stattgefunden hat, die einen Einsatz dieser Fachkraft als Binom für die französische Fachkraft rechtfertigen würde.

Kosenamen und höfliche Anredeformeln

Höfliche Anreden wie Madame/Monsieur bzw. Herr/Frau findet man mit 8 von 10 Belegen fast nur in C1, wo die Anreden entweder in Geschichten (*Madame la Vache, Madame Souris*) vorkommen oder in der spontanen Interaktion unter Anhängen des Nachnamens des Kindes genutzt werden, um einem Tadel, der bereits die zweite oder dritte Eskalationsstufe erreicht hat, mehr Nachdruck zu verleihen: „Nonononon. (--) NON. (-) Monsieur {Nachname des Kindes}!“ Kosenamen wiederum werden vornehmlich von der französischen Fachkraft in C1 in ihrer eigentlichen Funktion verwendet („Viens voire, ma cocotte“, C1.888.12.34.J03.53; „Merci ma cocotte“, C1.888.12.34.J03.FB.19.17; „Ma petite puce. Ça va ? T’es en forme?“, C1.888.12.34FB.01.29), während die deutsche Kollegin die Formel „mein Freund“ zur freundlichen Abschwächung einer ärgerlichen Schimpftirade benutzt, um der Äußerung am Ende etwas die Schärfe zu nehmen („Das war jetzt das Allerletzte! Will ich nie mehr sehen –

mein Freund...“, C1.887.02.11.J02.FB57). Dennoch ist auch hier das Subkorpus sehr klein, so dass von Verallgemeinerungen Abstand genommen werden muss. In jedem Fall scheint jedoch auch hier ein Fachkraftverhalten gegeben, welches es den Kindern grundsätzlich ermöglicht, kulturspezifische Sprechhandlungsmuster zu erwerben.

Tischsitten

Tischsitten werden mit 10 (C3) : 4 (C1) Belegen sehr klar als französisches Lernziel auf Ebene der kulturellen Interaktionskompetenzen vermittelt. Während dabei jedoch die französischen Interaktionssteuerungen sich vor allem auf das höfliche Erfragen und Bedanken konzentrieren sowie darauf, dass man den anderen nicht alles wegisst, kämpfen die deutschsprachigen ErzieherInnen primär damit, die – vornehmlich deutschen – Kinder zum Sitzenbleiben zu animieren:

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kind: Encore! Fachkraft: S'il-te-plaît. Kind: Moi encore! Fachkraft: Tu dis: „Encore une fois, s'il-te-plaît.“ Kind: Aussi! Fachkraft: Moi aussi, s'il-te-plaît. Et puis tu dis: MERCI, {eigener Name}. (C3.887.31.34.J09.38) ▪ Tu mange un petit peu, là, mais pas tout. (C1.888.12.34.J01.FB.01.219) ▪ On ne va pas manger comme ça. Tu mets tout par terre. (C1.888.12.34.J01.FB.01.233) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sind aber noch nicht alle fertig. Wartet ihr bitte noch einen Moment? (C3.877.802.906.23.J12.FB025) ▪ Aber dann bleibst Du trotzdem am [...] Tisch. Setz Dich hin. Du kannst mit {Name frz. Fachkraft} sprechen oder (.) was weiß ich. (C3.888.21.34.J12.FB02.34) ▪ Setzt Du Dich bitte wieder hin? (klopft mit flacher Hand zweimal sanft auf Tischplatte vor dem leeren Sitz von Kind) (C3.888.21.34.J03.FB01.34)
--	---

Hier kann man vermuten, dass die deutsch sozialisierten Kinder mehr Interventionen provozieren, weil die Regel “man bleibt bei Tisch sitzen, bis alle fertiggegessen haben” dort von zuhause aus – angesichts des jungen Alters – noch kaum trainiert wurde. Für das dominante Verhalten der französischen ErzieherInnen kann hingegen postuliert werden, dass hier die Vermittlung sozialer Kompetenzen treibende Kraft der Interventionen sind. Eine konfliktvorbeugende Wirkung zeitigen diese Eingriffe in jedem Fall. Eine letzte Besonderheit der Erziehung zu gutem Benehmen bei Tisch seitens der französischen KulturbotschafterInnen sind die Tischlieder, die zu Beginn der Mittagsmahlzeit gesungen werden und die Kinder daran erinnern sollen, dass man am Tisch leise ist (*sans bruit*). Dass sowohl die Lieder als auch die darin propagierten Interaktionsmuster fest zur Kultur der französischen frühkindlichen Betreuung und der Gesellschaft gehören, ist damit bereits an dieser Fallstudie deutlich geworden (vgl. Punkt B) „Fingerspiele, Reime und Lieder“, S. 537).

H) Körpersprache und Mimik

Phänomene der Körpersprache und Mimik begleiten alle interaktionalen Prozesse und klingen daher in den verschiedenen Kapiteln der Feldanalyse immer wieder mit an. Gleichzeitig sind sie so komplex und vielschichtig, dass sie einerseits in einer rein beobachtenden Teilnahme kaum zu erfassen, andererseits selbst als Augenblicksaufnahmen im Rahmen dieser Arbeit kaum angemessen zu analysieren sind. Das Thema wäre in einer eigenen Arbeit zu fassen. Wenn hier daher trotzdem auf die auffälligsten Punkte eingegangen werden soll, dann als erste Orientierung und Türöffner für die Frage, welche Rolle die Körperlichkeit in der Vermittlung und Aneignung der zweiten Erstsprache oder frühen Zweitsprache spielen könnte. Dass diese eine zentrale Aufgabe zu erfüllen haben, deutet sich bereits an, wenn die Leiterin von C1 auf die Frage nach den kulturellen Interaktionskompetenzen, die sich die Kinder von ihr aneignen, spontan antwortet:

Die Gestik ((lächelt)) – aber ja! Weil jeder hat seine Art zu reden, mit den Händen (.) oder ohne Hände, mit den Gesichtsausdrücken (..). Ich glaube, dass ich auf Ebene der Gesten und der Mimik ein sehr ((lächelt)) ausdrucksstarker Mensch bin, deswegen, ich bemerke es selber nicht, aber viele Menschen sagen mir das, deswegen (-) so. Und ich glaube die Kinder imitieren mich sehr, deswegen (..) Das bemerke ich, weil wenn sie mir auf manche Dinge antworten, habe ich das Gefühl mich selbst zu sehen (.) oder hören [eig. Übersetzung; É.F.]. (C1.888.12.34.JE.04)⁷⁸⁵

Und weiter:

Also wir haben alle einen ganz typischen Satz, eine ganz typische Gestik und sie ahmen das Gesicht nach. Und ich habe bemerkt, [...] man hat den Eindruck, dass man in den Kindern einen Spiegel hat, wenn ich etwas sage, wenn ich lese und ein trauriges Gesicht zeige, etwas Trauriges, sie sitzen mir ja alle gegenüber, und dann manchen sie auch ein trauriges Gesicht ((lacht)) aus Mitgefühl mit den Figuren, mit mir – so. Ich denke also, dass das etwas ist, was sie tatsächlich über Mimetismus lernen [eig. Übersetzung; É.F.]. (C1.888.12.34.JE.04)⁷⁸⁶

Diese Beobachtungen decken sich mit den wissenschaftlichen Grundlagen zum Phänomen der emotionalen Ansteckung (vgl. Kap. 2.2.2.3, S. 43), bei der über das Relais der Spiegelneuronen tatsächlich dieselben Nervenbahnen und Muskelreaktionen aktiviert werden wie bei der Person, die beobachtet wird. Dieser Zusammenhang sorgt auch dafür, dass bereits das Kleinkind nicht nur die in seiner Familie gängigen Gesichtsausdrücke und Gesten nachahmt, sondern sich auch über die Frequenz der in der eigenen Kulturgemeinschaft

⁷⁸⁵ Im Original: „La gestuelle ((sourit)) – ah oui ! Parce qu'on a toute une façon de parler, avec les mains (.) ou sans les mains, avec les expressions du visage (..). Je pense je suis quelqu'un d'assez ((sourit)) expressive au niveau des gestes et du mimique du visage, alors, je ne me rends pas compte, mais beaucoup de gens me le disent donc (-) voilà. Et je pense que les enfants ils m'imitent beaucoup (-) donc (.) Ça, je me rends compte, parce que quand ils me répondent certaines choses, j'ai l'impression de me voir (.) ou de m'entendre.” (C1.888.12.34.JE.04)

⁷⁸⁶ Im Original: „Donc on a tous une petite phrase type, notre gestuelle type, et ils imitent le visage. Et je me suis rendu compte, comme je disais hier, on a l'impression qu'on a un miroir entre les enfants quand je dis quelque chose, quand je lis et je montre une tête triste, quelque chose triste, ils sont tous en face de moi, ils font tous la tête triste aussi ((rit)) par empathie avec les caractères, avec moi – voilà. Donc, je pense que c'est quelque chose qu'ils apprennent beaucoup par mimétisme, en fait.” (C1.888.12.34.JE.04))

gängigen Kineme und Gesten diese Scripts aneignet. Hieraus erhellt denn auch der besondere Wert der Muttersprachler oder primär in einer bestimmten Kulturgemeinschaft sozialisierten Sprecher, da diese das komplette sozial akzeptierte Repertoire erworben haben und somit auch weitergeben können. Diese kulturelle Interaktionskompetenz ist denn auch der Leitungskraft on C1 besonders wichtig, wenn sie betont:

Weil wenn es nicht die eigene Muttersprache ist, hat man nicht dieselben Intonationen abgespeichert, dieselben Gesten und die (.) Man gibt NUR eine Sprache weiter, die man selbst erst erlernt hat. Das ist es. Und da ich das Feedback sehe, das ich bei den Kindern habe, habe ich mir gesagt, dass es wirklich SUPERwichtig ist, dass das Französische die Muttersprache der Person ist, die sie weitergibt. So. Ehm, **sie lernen ja auch kulturell** [eig. Übersetzung, eig. Fettdruck; É.F.]. (C1.888.12.34.JE.04)⁷⁸⁷

Diese Einschätzung teilt auch die französische Fachkraft aus C4, wenn sie auf die Frage nach der wahrgenommenen kulturellen Spezifik von Körpersprache antwortet:

Oh nein, das ist überhaupt nicht universell, das denke ich nicht. Die Italiener, zum Beispiel, sprechen sehr viel stärker mit den Händen als andere Personen, gut, wenn man jetzt generelle Aussagen haben möchte. Ich kenne umgekehrt auch eine Italienerin, die ist überhaupt nicht „Juuu!“ ((imitiert die überschäumende Expressivität, die man mit der italienischen Art zu sprechen assoziiert)), aber=Nein, nein, das gehört mit zur Kultur. Die Art (---) Sprache in Szene zu setzen [eig. Übersetzung; É.F.]. (C4.887.216.23)⁷⁸⁸

Mit dem plakativen Beispiel der italienischen Art macht die Fachkraft deutlich, dass sie – wenn auch vielleicht etwas weniger augenfällig – auch zwischen der französischen und deutschen Körpersprache Differenzen wahrnimmt, und konkretisiert diese an anderer Stelle folgendermaßen:

Moi je pense qu'il y a un écart. (..) Oui. (-) Ehm, (4 Sek) [...] Il me semble que normalement les Français ils ont d'autres expressions dans le visage. Le visage et plus communicant, *das Gesicht mitkommuniziert mehr* avec la langue française qu'avec l'allemande. (C4.887.216.23.JE.19)⁷⁸⁹

Eine französischsprachige Fachkraft aus C3 sieht dies grundsätzlich etwas allgemeiner, wenn sie beobachtet „ich kommuniziere mit allem, dem Körper, der Stimme, allem [eig. Übersetzung; É.F.]“ („*je communique avec tout, le corps, la voix, tout*“) (C3.887.31.34.JE.08), die Hinweise speziell der französischen Fachkräfte auf die Spezifik der nonverbalen Kommunikation lässt

⁷⁸⁷ Im Original: „Parce que quand c'est pas sa propre langue maternelle on n'est pas imprégné des mêmes intonations de voix, de la même gestuelle et de (.) On ne fait QUE retransmettre une langue qu'on a soi-même appris. C'est ça. Et comme je vois le feedback que j'ai des enfants, je me dis que c'est vraiment SUPER-important que ce soit la langue maternelle française de la personne qui l'enseigne. Voilà. (--) Euh: – ils apprennent aussi culturellement.“ (C1.888.12.34.JE.04)

⁷⁸⁸ Im Original: „Ah non, c'est pas du tout universel, j pense pas. Les Italiens, par exemple, parlent beaucoup plus avec les mains que d'autres personnes, enfin voilà, si je veux des généralités. Puis, je connais une italienne qui n'est pas du tout « You ! » (imite la gaieté qu'on associe avec la façon de parler des italiens), mais=Non-non, ça fait part de la culture. La façon de (---) de mettre en scène la langue.“ (C4.887.216.23.JE.17)

⁷⁸⁹ Auf Deutsch: „Ich denke, es gibt einen Unterschied. (..) Ja. Ehm, (4 Sek.) [...] Ich habe den Eindruck, dass die Franzosen andere Gesichtsausdrücke haben. Dass das Gesicht stärker kommuniziert, *das Gesicht mitkommuniziert mehr* mit der französischen Sprache als mit der deutschen [eig. Übersetzung; É.F.]“. (C4.887.216.23.JE.19) Hier wurde die französische Passage im Text belassen, um die aussagekräftige *Code-switching*-Passage zu erhalten.

jedoch zwei Schlüsse zu: Zum einen wird an diesen Aussagen deutlich, dass die Hypothese einer Unterscheidung zwischen französischer und deutscher Körpersprache mit dem funktionalen Fokus auf den Interaktionen Fachkraft-Kleinkind überprüft werden muss. Zum anderen scheint hier jedoch auch ein Indiz dafür vorzuliegen, dass die französisch sozialisierten Menschen tatsächlich deutlich stärker auf Körpersprache und Mimik achten als die deutsch Sozialisierten, was wiederum darauf zurückgeführt werden kann, dass diese Ebene der Kommunikation in ihrer Kultur deutlich wichtiger ist als in der deutschen.

Da bei den Feldbeobachtungen ein Subkorpus von 124 Situationen aufgenommen wurde, in denen gut sichtbar Körpersprache eingesetzt wurde, um das Verhalten des Kindes zu beeinflussen, sollen diese Segmente nachfolgend auf Generalia und Spezifika überprüft werden. Dabei wird die Kategorisierung zugrunde gelegt, die in Anlehnung an Cosnier/Vaysse (1997; s. auch Feig 2020a: 48, Figure 1) in Kap. 2.7 (S. 247) vorgestellt wurde und folgendermaßen resümiert werden kann:

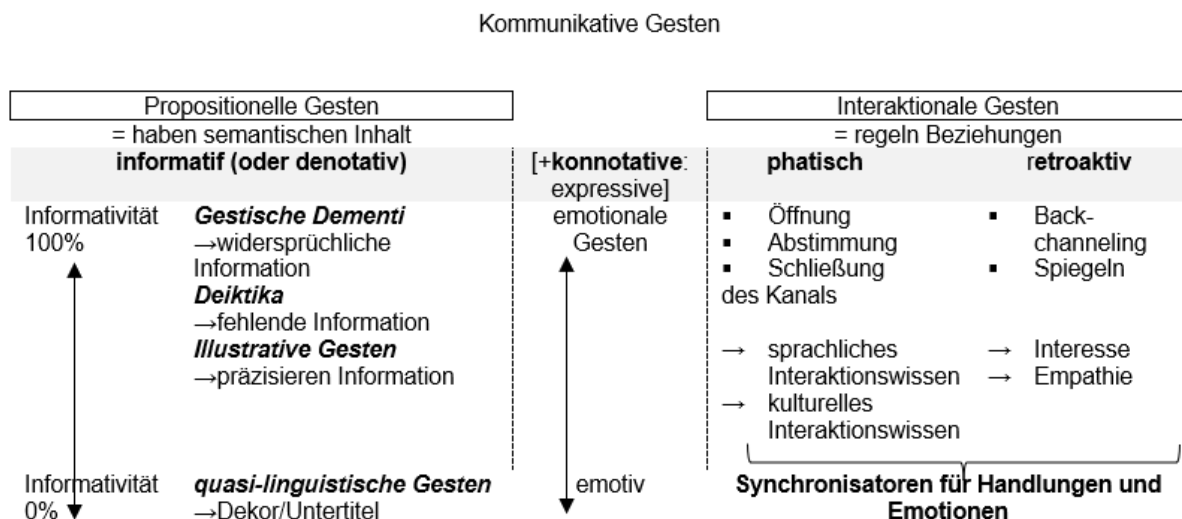


Abbildung 59: System der kommunikativen Gesten nach Cosnier/Vaysse 1997/Feig 2020a

Angewandt auf das im Rahmen der Studie erhobene Subkorpus an körpersprachlichen Sequenzen ergibt sich folgende Verteilung (s. Tabelle 18):

	C3 (Frankreich)		C1 (Deutschland)		C4 (Deutschland)	
quasi-linguistisch	28	71,8%	9	21,4%	4	9,3%
illustrativ-expressiv	2	5,1 %	7	16,7%	4	9,3%
deiktisch	1	2,6%	1	2,4%	12	27,9%
dementierend			∅		→ 2	4,6%
phatische	3	7,7%	9	21,4%	10	23,3%
retroaktive	5	12,8%	16	38,1%	11	25,6%
insgesamt	39		42		43	

Tabelle 18: Nutzung der kommunikativen Gesten nach Cosnier/Vaysse (1997) in den Krippen C3, C1 und C4

Wie in der Übersicht deutlich wird, haben sich auf Ebene der Körpersprache jenseits der erzieherseitig vermuteten kulturellen Besonderheiten vor allem krippenspezifische Kommunikationsstile herausgebildet, die sowohl von den Persönlichkeiten der Fachkräfte als auch von der betreuten Klientel geprägt sind.

Krippe C3 in Frankreich, die die stärkste internationale Mischung auf Ebene der Kinder aufweist und durch die Kombination von teils nur Deutsch verstehenden, teils nur Französisch sprechenden Kindern tatsächlich auch auf Kinderebene eine aktive Bilingualität erreicht, erreicht diesen Kommunikationserfolg nicht zuletzt durch den konsequenten Einsatz von quasi-linguistischen Gesten (71,8%). Bei dieser Kategorie kommunikativer Gesten wird die sprachliche Nachricht, sobald sie gestisch darstellbar ist, entsprechend pantomimisch gedoppelt. Die vor den Körper gehaltenen, senkrecht geklappten Handflächen indizieren beispielsweise als sichtbare Bremse die verbale Botschaft "Stopp/Halt/Hör auf/Moment mal", die nach unten gegen den Boden geführten Hände zeigen an, dass das Kind sich wieder hinsetzen oder von seinem hohen Erregungslevel herunterkommen soll, die stark gerunzelte Stirn mit leicht zurückgezogenem Unterkiefer lässt selbst ohne Worte das Missfallen der Fachkraft erkennen und die gehobenen Augenbrauen mit weit geöffneten Augen teilen selbst dem Kind mit einer anderen Familiensprache mit, dass sein Verhalten gerade überrascht bis befremdet. Die nonverbale Ebene unterstützt damit wie Untertitel die verbale Ebene und lässt den Kindern keinen Spielraum, Unverständnis vorzutäuschen. Der Konfliktlevel ist dementsprechend niedrig, die Ablehnung der fachkraftseitig vorgegebenen Sprache selten zu beobachten.

C1 auf deutscher Seite weist die am stärksten deutsch-französische geprägte Gruppenzusammensetzung auf und nutzt daher ebenfalls die quasi-linguistische Seite als Sicherungsmethode für den Kommunikationserfolg (21,4%). Da hier jedoch viele Kinder *bilingues natifs* sind, also beide Sprachen von zuhause aus gewohnt sind, ist hier die Notwendigkeit der gestischen Selbstübersetzung deutlich geringer. Stattdessen steht in dieser

Krippe durch das geringere Durchschnittsalter die Aufgabe der emotionalen Sicherung im Vordergrund, weshalb retroaktive Gesten, die das Mitgefühl und Interesse der Fachkraft für das Kind bekunden, dort am häufigsten zu beobachten sind (38,1%). Daneben wird dort jedoch auch ein sehr bewusster Einsatz von phatischer Körpersprache gemacht (21,4%), die dem Kind Gesprächsbereitschaft signalisiert (vgl. hierzu auch das Konzept der Feinfühligkeit und der rezeptiven Interaktionshaltung als entwicklungs- und sprachförderliches Element in Kap. 2.3.3, S., 98). Dadurch werden die dem Alter entsprechend langen Reaktionszeiten auf Seiten des Kindes erfolgreich überbrückt, so dass kontingente Passagen mit vielen *Turns* aufrechterhalten werden können. Dass auch der Anteil illustrativ-expressiver nonverbaler Mittel dort im Krippenvergleich am höchsten ist (16,7%), lässt sich schließlich zum einen mit der tatsächlich sichtbaren Expressivität der Leitungskraft erklären, zum anderen mit der dort gepflegten Routine der Bilderbuchlektüre, bei der vornehmlich tierische oder menschliche Akteure Abenteuer erleben, die zum Mitfühlen und Nachempfinden anregen.

C4 schließlich ähnelt einerseits C1 in der starken Nutzung interaktionaler Gesten, wobei auch hier die retroaktiven, Empathie kommunizierenden Gesten (25,6%) gegenüber den kommunikationseröffnenden und die Dialogizität steuernden phatischen Signale (23,3%) noch etwas relevanter sind. Am wichtigsten sind dort jedoch mit 27,9% die deiktischen Signale (vgl. Kap. 2.7, Empfehlung 6), S. 247). Diese benutzt die französische Fachkraft fast bei jeder kommunikativen Interaktion mit einem Kind, um die Dekodierung der sprachlichen Inhalte durch Schaffung eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus (*joint attention*) sowie eine eindeutige außerweltliche Referenzierung zu erleichtern (vgl. Kap. 2.2.4.2, S. 67). Da die französische Fachkraft in C4 vor allem in 1:1-Settings auf dem Niveau des Wortschatzerwerbs operieren muss, ist der Einsatz der deiktischen Gesten für den zu erfüllenden Spracherwerbenauftrag besonders pertinent. Die interaktionsregulierende Funktion der quasi-linguistischen Gesten, wie sie in C3 angezeigt war, wird demgegenüber hier noch nicht benötigt. Da dabei überdies nicht nur das kommunikationsstützende deiktische Zeigeverhalten von der französischen Fachkraft stammt, sondern auch die interaktionalen und vor allem Empathie vermittelnden retroaktiven Gesten, scheint sich hier der anfangs geäußerte Verdacht einer deutlich stärkeren Mimik und Gestik bei französisch geprägten Personen zu bestätigen.

Dies liefert wertvolle Hinweise darauf, dass lange in einer Kultur sozialisierte Menschen und speziell Menschen, die dort bereits hineingeboren wurden und in der gleichen Gemeinschaft auch aufgewachsen sind, tatsächlich – wie von der Leitungskraft in C1 vermutet – eine andere Körpersprache besitzen als spät sozialisierte Personen. So zeigt in C4 auch die dreisprachige deutsche Fachkraft, die sich selbst als frankophon geprägt beschreibt, das in den Interviewausschnitten als typisch deutsch klassifizierte "Pokerface". Ergänzend hierzu sei darauf hingewiesen, dass in C4, wo bereits auf anderen Ebenen Inkongruenzen feststellbar

waren, auch als einziger Struktur zwei Fälle von dementierenden Gesten beobachtet werden konnten. Dabei wurde jeweils ein Lächeln oder eine positiv-neutrale Mundposition von den entsprechend gerunzelten oder hochgezogenen Augenbrauen sowie dem negativen sprachlichen Inhalt Lügen gestraft. Bedenkt man in diesem Zusammenhang mit Kap.2.2.2.3 (s. S. 44), dass Kinder zwar ab 7 Monaten auf Basis des visuellen Kanals bereits die ersten Basisinformationen erkennen können – über den auditiven Kanal sogar ab 5 Monaten – , grundsätzlich jedoch auf multimodale und vor allem kongruente Informationen angewiesen sind, kann an dieser Stelle die Frage aufgeworfen werden, ob die in C4 beobachtete fehlende Übereinstimmung der Informationen aus den verschiedenen Kanälen nicht gegebenenfalls den Nährboden für ambivalente Fachkraft-Kind-Bindungen bereiten könnte. Damit wäre ein weiterer Ansatz gefunden, der den hohen Irritationslevel bei der Krippengruppe C4 erklären könnte.

Wirft man noch einen abschließenden Blick darauf, wie sich die codierten Segmente zwischen französischen und deutschen Fachkräften verteilen, lässt sich mit 40:3 (C4), 30:9 (C3) und 25:17 (C1) Belegen im analysierten Subkorpus eine klare Tendenz zugunsten der französischen Fachkräfte feststellen. erinnert man sich vor diesem Hintergrund an die Erkenntnisse aus dem *Still-face-Experiment* (s. S. 45) und das Wissen, dass bei fehlendem visuellen Feedback bei Kleinkindern deutlich erhöhte Stresswerte auftreten und auf Dauer die Ausbildung der *callous unemotional traits* (CUI) begünstigt werden kann – speziell wenn dies dem Kind in seinem ersten Lebensjahr widerfährt (s. Kap. 2.2.2.3, S. 48) –, wäre für die besuchten Krippen das Desiderat zu formulieren, durch erweiterte Erhebungsmethoden der Frage nachzugehen, ob hier tatsächlich ein tendenzielles Defizit an emotionalem Input auf Seite der deutschen Fachkräfte vorliegt. Würde sich dieser Befund zur Prozessqualität nämlich bestätigen, wären nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund der Einsichten des integrativen Modells von Pianta (s. Kap. 2.3.3.4) entsprechende Weiterbildungs- und Schulungsmaßnahmen auch im Sinne der Qualitätssicherung einzufordern. An dieser Stelle bereits übergreifende Schlüsse abzuleiten, verbietet jedoch die kleine Samplegröße und der Ansatz der teilnehmenden Beobachtung, in Kombination mit den Selbst- und Fremdbeobachtungen der Interviewten könnte sich hier jedoch ein Untersuchungsfeld abzeichnen, das nicht nur für die deutsch-französischen Krippen Potenzial birgt. Gerade die Tatsache, dass die französische Ausbildung eine deutlich stärkeres Training auf Ebene des inszenierenden Lesens, des Puppenspiels und andere szenischer Techniken bietet, scheint Möglichkeiten zu eröffnen, auch die deutschen Fachkräfte – speziell mit Blick auf sprachförderliches Verhalten und die wachsende Heterogenität der Krippengruppen – mit zusätzlichen Ausbildungsinhalten noch besser auf die Praxis vorzubereiten.

l) *Emotion work* als *savoir-être*

Emotion work, definiert als bewusster, absichtsvoller Versuch, die Bewertung des bewusst gewordenen Kernaffekts, also der Emotion zu steuern (Hochschild 1979: 560) (vgl. auch Kap. 2.2.2.1), ist eine Fähigkeit, die das tagsüber bis zu 10 Stunden in einer Krippe betreute Kind auch dort lernen muss. Grundsätzlich hat Kap. 2.2.2.3 gezeigt, dass hier die Unterstützung der Fachkraft nicht nur durch die Anbahnung und Bereitstellung einer sicheren Bindung geleistet werden muss, sondern auch eine Ko-regulierung der Emotionen im Sinne einer affektiven Sozialisierung zu leisten ist. Da hier aus den theoretischen Grundlagen abgeleitet werden konnte, dass die französische und deutsche Gesellschaft sowie die systemische Ebene des Kinderbetreuungssystems unterschiedliche Vorannahmen zur bestmöglichen Umsetzung einer institutionellen frühkindlichen Betreuung pflegen und auch die Ausgestaltung des affektiv geprägten *savoir-être* kulturbedingt anders ausfallen wird (vgl. S. 51), soll nachfolgend analysiert werden, wie sich diese sozialen und professionellen Prägungen auf die Umsetzung der emotionalen Sicherung des Kindes auswirken und welche Rolle hierbei die Sprachenfrage spielen könnte. Mögliche kulturelle Unterschiede im Umgang mit einzelnen Gefühlen, sollen dabei ebenfalls herausgearbeitet werden.

Bindungsaufbau und Bindungsarbeit in deutsch-französischen Krippen

Das Bewusstsein für die zentrale Bedeutung von Bindung für die Fachkraft-Kind-Interaktion sowie die Aufgabe der emotionalen Sicherung ist bei allen Fachkräften vorhanden. Dabei achten die drei systematisch ausgewerteten Krippen auch durchgehend darauf, dass möglichst von zuhause aus französischsprachige Kinder von der französischen Fachkraft und deutschsprachige Kinder oder Kinder, deren Eltern eher Deutsch verstehen, von der deutschen Fachkraft als BezugserzieherIn eingewöhnt und übernommen werden (vgl. Kap. 2.3.3.5, S. 111). Daneben überrascht jedoch, dass in den Krippen C3 und C1 die Fachkräfte beider Sprach- und Kulturräume einen sehr ähnlichen, dem Kind zugewandten Standpunkt teilen, die Fachkräfte aus C4 jedoch – mit Ausnahme der französischen Fachkraft – der Frage nach der Bindung und der emotionalen Sicherung in den Interviews aus dem Weg gehen (vgl. Kap. 2.3.3.3, S. 100). Warum diese Verteilung so ausgefallen sein könnte, kann vielleicht der nachfolgende Interviewausschnitt mit der französischen Leitungskraft aus C1 erklären:

Ich denke – und ich möchte nicht eingebildet sein – aber ähm, vielleicht ein bisschen weniger in der Krippe, weil wir dort tolle Kolleginnen haben, **aber meine französischen Kolleginnen sind alle sehr mütterlich**, alle vier. Sie sind alle vier mütterlich, aber im Kindergarten **habe ich, glaube ich**, wie meine anderen französischen Kolleginnen auch, **ein großes Plus an körperlicher Beziehung mit den Kindern eingebracht. Den Körperkontakt. Ich habe als Französin wirklich ähm den Unterschied in der Kultur und in der Art zu arbeiten gemerkt, denn ich war bei meinen deutschen Kolleginnen schlecht angesehen.** Weil ich die Kinder auf den Arm genommen habe, weil ich sie umarmt habe, weil ich sogar Küsschen auf die Wange gegeben habe, weil ich mit ihnen gekuschelt habe und **das war für mich wichtig, sie an mich**

zu drücken, wenn sie das brauchten. Und (--) meine deutschen Kolleginnen waren nicht damit einverstanden. Sie streckten dem Kind die Hand hin um „Hallo“ zu sagen, nicht mehr. Und manchmal gab es Kinder, die SCHRIEN am Ende des Ganges und die Erzieherin STOCKSTEIF daneben, sie hält die Hand des Kindes und sagt ihm ((imitiert den oberflächlichen, uninteressierten Ton)) : „Das geht schon. Hör auf zu weinen.“ Und sie tut so als würde sie nichts mitkriegen und geht einfach weiter zur Toilette oder wohin auch immer... ((Das Gesicht drückt die Entrüstung und das Nicht-Einverstanden-Sein mit dem Verhalten)) **Ein Kind das weint – das möchte ich einfach nur in die Arme nehmen, weil wenn ich weine, dann möchte ich auch, dass man mich in den Arm nimmt.** Ich finde es gibt nichts Zärtlicheres, Tröstlicheres, was man einem Kind geben kann, als es zu trösten, wenn es Kummer hat [eig. Übersetzung; É.F.].⁷⁹⁰

Ergänzt man diesen persönlichen Erfahrungsbericht der französischen Kraft auf deutschem Boden, der auch aus den Feldbeobachtungen gestützt werden kann, um die Information, dass selbst in Frankreich den *Éducateurs de jeunes enfants* (EJE) heutzutage nicht mehr beigebracht wird, den Kindern ihre Kuschtiere in der Krippe wegzunehmen⁷⁹¹ (C1.888.12.34.43), dafür jedoch einen besonders engen körperlichen Kontakt zu den Kleinkindern zu pflegen (vgl. Kap. 6.4.2.2, Spannungsfeld 3, Argument 4, S. 579)⁷⁹² scheint der Schluss zulässig, dass die kulturelle und professionelle französische Sozialisierung dazu beiträgt, dass in C3 und C1 ein entsprechend positives und entspanntes Verhältnis zum Thema *sécurisation émotionnelle* anzutreffen ist. So konstatiert auch eine deutsche Fachkraft aus C3:

Du kannst das Kind auch mal in den Arm nehmen und wenn die Mutter meint, sie müsste jetzt abends das Kind rumschicken, damit er uns allen noch einen *bisou* macht, dann ist das auch nicht das=das war mir vorher am Anfang, als ich hier angekommen bin, war mir das [...] ja fremd. (C3.887.21.34.JE.77)

C3 sowie die Krippengruppe in C1 scheinen damit eine Aussöhnung der französischen und deutschen Haltung erreicht zu haben, ohne dass damit gesagt sein soll, dass nicht auch

⁷⁹⁰ Im Original: „Ce que je pense – et je ne veux pas être prétentieuse – mais ehm, peut-être un peu moins en crèche, parce qu'on a des chouettes collègues, **mais mes collègues françaises elles sont très maternantes**, toutes les quatre. Elles sont toutes les quatre maternantes, mais en jardin d'enfants **j'apportais**, je pense, comme les autres collègues françaises, **un grand plus au niveau du relationnel physique avec les enfants. Le contact corporel. Je ressentais vraiment ehm la différence de culture et de façon de travailler en tant que française, parce que j'étais vue d'un mauvais œil par mes collègues allemandes.** Parce que je prenais les enfants en bras, je les serrais dans mes bras, je leur faisais même un bisou sur la joue, je leur faisais des câlins, et **c'était important pour moi de les avoir contre moi quand ils avaient besoin.** Et (--) mes collègues allemandes, elles n'étaient pas d'accord avec ça. Elles étendaient leur main pour dire « bonjour », rien que ça. Et il y a parfois des enfants qui HURLENT au fond du couloir et l'éducatrice DROITE à côté, elle prend la main de l'enfant et elle lui dit ((en imitant le ton superficiel désintéressé de la personne)) : « Ça va aller. Arrête de pleurer. » Et elle fait semblant de l'ignorer et avance vers les toilettes ou autre chose... ((Le visage reflète l'indignation et le mécontentement causé par ce comportement)) **Un enfant qui pleure – j'ai juste envie de le prendre dans mes bras, parce que si moi je pleure, je veux qu'on me prenne dans les bras aussi.** Et je trouve qu'il y a rien de plus tendre, réconfortant qu'on puisse offrir à un enfant que de le rassurer quand il a un chagrin“. (C1.888.12.34.JE.08)

⁷⁹¹ „Fachkraft: Ah non, ça on ne doit pas faire, Ça, **même on France, on ne fait pas ça.** Ça me paraît complètement cruel. Ça doit être très dur. **Ils en ont besoin encore. Ils ne peuvent pas rester tous seuls. Surtout le doudou, les câlins, ça leur manque énormément.** (C1.888.12.34.43)

⁷⁹² „[E]n France il est TRÈS fortement conseillé d'avoir une relation corporelle avec l'enfant [...]“. (C1.888.12.34.JE.15).

deutsche Fachkräfte ein gutes, auch durch Körpersprache gestütztes Bindungsverhalten haben. Hierzu ein Vergleich mit den Videodaten aus dem SPRIMA-Projekt⁷⁹³:



Abbildung 60: Körpersprache SPRIMA-Projekt - dt. Erzieherinnen



Abbildung 61: Körpersprache C1 - frz. Erzieherin

Trotz der Ähnlichkeit der Bilder zwischen französischen und deutschen ErzieherInnen könnte in den Strukturen C3 und C1 das französische Selbstbewusstsein im Einsatz von Körperkontakt und gelebter Empathie dazu beitragen, dass sich auch die deutsch sozialisierten Fachkräfte trauen, eine engere Fachkraft-Kind-Bindung aufzubauen als sie dies vielleicht in einer rein deutschen Struktur aus Angst vor den Elternreaktionen wagen würden (vgl. hierzu Kap. 2.4.2.1, S. 122 zu den stark dyadischen Beziehungen des deutschen

⁷⁹³ <https://deutsch.ph-weingarten.de/forschung/abgeschlossene-forschungsprojekte/sprima-sprachfoerderung/>

Kleinkindes und der eher polyadischen Strukturierung der Kleinkindbeziehungen in Frankreich bzw. Kap. 6.4.2.2, S. 667). Dazu gehört nicht nur ein komplexfreier Umgang mit dem Körperkontakt, sondern auch die Charakterisierung der Fachkraft-Kind-Beziehung als liebevoll oder eben einem Geben von "Liebe". Dies zeigt sich in der Ähnlichkeit der Positionierung auch einer deutschen Kollegin, wenn diese resümiert:

Also **ich wende mich den Kindern zu**, ja, **ich geb' ihnen in Anführungsstrichen "Liebe"**, ja? Ich wende mich den Kindern zu. Ich denk' die Kinder sind in einem Alter, wo sie praktisch noch die Mama brauchen, ja? Und die kommen hierher – aus welchen Gründen auch immer – und **ich bin jetzt kein Mamaersatz, das bin ich nicht, aber ich möchte, dass sie sich wohlfühlen, wenn sie in der Einrichtung sind**. [eig. Fettdruck und Kursivierung; É.F.] [...]

Ich widme mich dem Kind. **Ich nehm' das auf den Arm. Ich kuschel' mit dem Kind. Ich versuch immer so diese Streicheleinheiten zu geben, so 'ne emotionale Beziehung zu schaffen**. Obwohl, ich habe die ja eigentlich zu allen, also nicht nur zu den Bezugskindern. Ich sag' halt immer (.) Wir haben halt immer so gearbeitet mit „Du bist die Bezugserzieherin von dem Kind und Du bist die von dem“, aber dann war das immer doch alles ganz anders. Die Kinder, die suchen sich ihre Bezugspersonen selber [eig. Fettdruck; É.F.]. (C1.887.62.33.JE.04 und C1.887.62.33.JE.32)

Anhand dieser Auszüge wird deutlich, dass die Krippe C1 einerseits die dyadische Beziehung zwischen Bezugsperson und Kind sehr stark pflegt und willkommen heißt, andererseits dabei jedoch auch auf die Bedürfnisse und Agentivität des Kindes Rücksicht nimmt, wenn beispielsweise ein kind-initiiertes Tausch der Bezugserzieherin problemlos akzeptiert wird. Auch die Tatsache, dass die deutsche Kollegin unterscheidet zwischen Kindern, die eine Fachkraft für sich reservieren wollen, und Kindern, bei denen ein echtes Bedürfnis zu stillen ist, unterstreicht, dass hier Bindungsarbeit und Empowerment bzw. Autonomieerziehung kongruent miteinander kombiniert werden:

Aber (-) das hat man im Gefühl irgendwie, ob das jetzt geht, **ob das Kind das braucht, dass man da jetzt bleibt**. Wir haben da ja jetzt auch {Name von zwei Kindern}, da, die eine, die bekommt wirklich Panik, zum Beispiel, wenn die Schwester mal aus dem Raum raus ist. Da merk ich dann schon, das ist kein Wutanfall, **die braucht jetzt, dass man das mit ihr durchsteht** [eig. Fettdruck; É.F.]. (C1.887.62.33.JE.38)

Denselben Ansatz findet man auch auf französischer Seite bei C3, wo die Kuscheltiere bzw. Übergangsobjekte nach Winnicott nicht verboten und dadurch umso unwichtiger werden:

Forscherin: Und dann kommt das Problem mit den *Doudous* – wieder raus oder nicht... Am Anfang der *rentrée* wird das oft sehr streng gehandhabt, am Ende des Jahres sind die Erzieherinnen dann so zermürbt, dass sie sie auch [wieder holen lassen]

Fachkraft: **[Ja, sollen sie nicht] – jaja, das ist so der Standard**⁷⁹⁴. Das stimmt. **Aber grad DANN wird das so WICH-tig, ne?** Deswegen hier kommen sie, sie tun's Doudou weg (--), weil **die wissen hier eben auch, dass sie's auch wieder holen können. Das ist es nämlich. (.) Deswegen holen sie's gar nicht** – außer jetzt bei der Sieste, klar. (C3.887.21.34.JE.105)

⁷⁹⁴ Diese Aussage steht im Widerspruch zu Fußnote 791, da jedoch die Leitungskraft aus C1 in mehr unterschiedlichen Strukturen in Frankreich gearbeitet hat als die Fachkraft C3, soll an dieser Stelle die Auflösung des Widerspruchs auf eine noch zu leistende genauere Untersuchung verschoben werden.

Damit wird hier in keiner der deutsch-französischen Strukturen der Druck spürbar, den französische Krippen durch die Notwendigkeit erleben, die größeren Kinder bis zum Übergang zur *École maternelle* dem Schmusetier entwöhnen zu müssen (vgl. Kap. 2.2.1.2., S. 33). Das Ergebnis ist eine größere emotionale Sicherheit bei den Kindern und weniger Tränen im Verlauf des Tages.

Auch dort achtet man auf eine empathische Beziehung, die man vor allem über die Haltung und das echte Interesse am Kind aufzubauen sucht:

[Es ist] Deine Herangehensweise, Deine mitfühlende Herangehensweise an das Kind. Nur das. So. Ich zeige Dir, ich berühre Dich, ich schaue Dich an [eig. Übersetzung; É.F.]. (C3.888.12.22.JE.37)⁷⁹⁵

Daneben wird die Krippe als angstfreier, sicherer Raum gestaltet, indem jegliche Bestrafungen verboten sind und das Kind den Beistand bekommt, den es in einem gegebenen Moment benötigt:

Wir haben 'ne gute Zeit hier, es geht uns gut (...) ZUSAMMEN.“ Das ist ja letztendlich das Ziel. (-) Sie sollen sich SICHER fühlen, keine Angst haben hier. (C3.888.21.34.JE.49)

Also diese | ANGSTFREI – finde ich so wichtig. (C3.888.21.34.JE.51)

In der Tat denke ich, dass man sie das alles ausleben lassen muss, **aber indem man dabei für sie da ist, indem man sie begleitet, indem man ihnen diese Sicherheit gibt:** „Wenn Dein Kummer vorbei ist, bin ich da für Dich, um etwas anderes zu machen. **Und in der Zwischenzeit, da bin ich auch da.**“, verstehst Du? Morgens, zum Beispiel, ist es ganz normal, dass es diesen kleinen Augenblick der Destabilisierung gibt, wenn sie sich trennen müssen [...], aber danach finden sie trotzdem SEHR schnell ins Spiel [eig. Übersetzung, eig. Fettdruck; É.F.]. (C3.987.01.11.JE.54)⁷⁹⁶

Dass diese expliziten Selbsteinschätzungen der Realität entsprechen, zeigen die Tage im Feld, an denen von der Begrüßung am Morgen bis zur späten – oder zu späten – Übergabe am Abend der liebevolle, oft auch nur beiläufige Körperkontakt immer wieder von den Kindern gesucht und erfüllt oder in Krisensituationen von der Fachkraft gezielt angeboten wird (vgl. Abbildung 61). Wie genau hier die Strategien der Ko-Regulierung charakterisiert werden können, soll jedoch erst im nächsten Unterabschnitt beleuchtet werden.

Zuvor muss an dieser Stelle noch kurz die Lage in C4 betrachtet werden, da dort die französische und deutsche Bindungsarbeit nicht miteinander Hand-in-Hand zu arbeiten scheint, will man die Prozessqualität anhand der Anzahl sicher gebundener Kinder in der Gruppe beurteilen. So fällt als Erstes im Unterschied zu C3 und C1 auf, dass die Kinder mit

⁷⁹⁵ Im Original: „[C'est] ton approche quoi, **ton approche empathique avec l'enfant**. Ce n'est rien que ça. Voilà. **Je vais te montrer, je te touche, je te regarde**“ (C3.888.12.22.JE.37).

⁷⁹⁶ Im Original: „En fait, je crois qu'il faut les laisser vivre tout ça, mais en étant là pour eux, en les accompagnant, en leur donnant cette sécurité. « Une fois que ton chagrin se soit passé, j'serai là pour faire autre chose. Et pendant, ben, je suis là aussi. », tu vois ? Le matin, par exemple, c'est normal, quand ils se séparent, qu'il y ait ce petit moment de déstabilisation [...], mais après ils entrent quand-même TRÈS vite dans le jeu.“ (C3.987.01.11.JE.54)

Schnuller kommen, diese jedoch nicht wie in C1 weitgehend selbstbestimmt kurz nach Betreten des Gruppenraums in ihre Schubladen räumen, sondern erst durch eine Fachkraft von diesem mehr oder weniger mit Nachdruck getrennt werden müssen. Die Kuschtiere, die in C1 in der Schublade auf ihren Einsatz zum Mittagsschlaf warten oder wie in C3 direkt weggeräumt werden, verschwinden in C4 oft erst vor dem Frühstück oder kurz vor dem Morgenkreis, der dort jedoch erst um 10.45 stattfindet (vgl. Kap. 6.3.2, Tabelle 14):

Beispiel 1:

((Kind kommt mit Schnuller zu Fachkraft und schaut sie an, Fachkraft beugt sich zu Kind hinunter))

Fachkraft: Ach Schnulli brauchst Du doch nimmer... ((versucht ihn vorsichtig herauszuziehen))

Kind: **Äh! ((mit Schnuller in Mund; ablehnendes Gesicht))**

Fachkraft: Okay. [eig. Fettdruck; É.F.] (C4.877.802.906.23.J01.FB09: 2438)

Beispiel 2:

Fachkraft: Lassen wir da ((nimmt den Teddy und hängt ihn hoch ans Schnullerbord mit Wäscheklammer)), **den brauchen wir jetzt nicht**. So. Wer kommt denn jetzt noch zum Frühstück? [eig. Fettdruck; É.F.] (C4.877.802.906.23.J01.FB23.1706)

Beispiel 3

((Mutter zweier Töchter betritt den Raum, **beide mit Schnuller im Mund**))

Kind 1: ((dreht sich zu Mutter)): ((weinerlich, ängstlich) Mama!)

Mutter zu Kind 1: Ja, ich komm doch. – Guten Morgen!

((Kind 2 marschiert fröhlich in den Raum hinein, Kind 1 versteckt sich ängstlich, traurig hinter dem Bein der Mutter; es folgt eine lange Szene, in der die Mutter Kind 1 an den Maltisch lotst, **ihm den Schnuller abnimmt** und ein Wunschmotiv vormalt, das dieses dann ausmalen soll. Kind 1 hält die Mutter weiterhin locker um den Arm gefasst))

Mutter ((zunehmend unter Zeitdruck)): So. Dann malst Du den Schmetterling erstmal an und ich geh schnell einkaufen. Magst Du 'nen bestimmten Joghurt?

Kind 1. Mmh.

Mutter: Was denn für einen? Erdbeer? Mit Mango? Oder Banane?

Kind 1: Nane.

Mutter: Jo:. ((küsst Kind 1 dreimal auf den Kopf und umarmt sie dabei mit einem Arm fest)) ((betont fröhlich) So und jetzt geh ich.) ((gibt ihr noch einen schmatzenden Kuss auf die Lippen und geht zur Tür)) Tschüss, mein Schatz!

Kind: Mama! Mama! ((läuft Mutter hinterher, hebt die Arme))

Mutter: Nenenee. NEIN, Ni-NI-mi⁷⁹⁷! ((fasst ihr Gesicht mit einer Hand, hebt es hoch zu sich und schaut sie direkt an, **steckt ihr den Schnuller mit Nachdruck wieder rein**; dreht sich um und geht; sie schließt dabei die Tür vor der Nase des Kindes)

⁷⁹⁷ *Ninimi* repräsentiert einen dreisilbigen Mädchennamen, um die Paraverbalia sichtbar zu machen.

Kind 1: Mama, Mama, Mamaaaaaaaaa ((Stimme geht in Weinen über, Kind 1 weint sehr stark))

Frz. Fachkraft ((näht sich, nimmt Kind 1 auf den Arm, holt ein Taschentuch heraus, trocknet das Gesicht und putzt die Nase)): Hm, sollen wir miteinander sprechen, Ninimi? Hm? Sie kommt wieder, die Mama. Ja.: Sie kommt später Schatz. Sie ist jetzt ein bisschen einkaufen, hein? ((trocknet weiter Tränen, streichelt über die Wange)) Ninimi, hm? ((setzt sich mit ihr, nimmt sie dabei auf den Schoß)) [eig. Fettdruck; É.F.] (C4.877.802.906.23.J03.FB25.38)

Die Fachkraft lässt dem Kind daraufhin den Schnuller erst einmal für ca. 10 Minuten, in denen sie die Aufmerksamkeit zurück auf das Malen lenkt, das das Kind zu mögen scheint. Erst im Gespräch kommt sie an den Punkt, an dem das Kind stabilisiert scheint und durch die verstehende Beteiligung an einer deutsch-französischen Unterhaltung mit der Fachkraft einen Anlass liefert, den Schnuller zur Verbesserung der Kommunikation zu entfernen:

Kind 1: Maltesicht an.

Frz. Fachkraft: J'comprends pas. Wie bitte?

Kind 1: ((spricht mit Schnuller im Mund)) Nimi⁷⁹⁸ malt desesicht [scil.: das Gesicht] an und steckt das in den Mund.

Frz. Fachkraft: Je ne comprends pas avec ça dans la bouche, nononon, vas-y ((nimmt ihr vorsichtig den Schnuller heraus))

((zur Forscherin gewandt)): Excuse-moi, mais tu peux l'accrocher pour moi ? ((gibt der Forscherin den Schnuller, der ans Schnullerbord gehängt werden soll)) ((entschuldigend) **Je suis désolée, mais j'aime pas qu'ils la portent toute la journée.**)⁷⁹⁹ (C4.877.802.906.23.J03.FB26.1156)

Die Tatsache, dass sich die französische Fachkraft dabei trotz ihres feinfühligem Verhaltens genötigt sieht, eine Entschuldigung für ihr Vorgehen zu liefern und sich zu rechtfertigen, unterstreicht, wie stark in C4 Schnuller und Schmusetiere die emotional sichernde Funktion übernehmen und wie unwohl sie sich folglich damit zu fühlen scheint, mit diesem Habitus zu brechen. Der Wunsch der Schwester, den bereits abgelegten Schnuller wiederzubekommen, ist dementsprechend für die dreisprachige deutschsprachige Kollegin ein paar Minuten später keinerlei Diskussion wert. Indem sie dem Wunsch prompt nachkommt, zeigt sie vielmehr – vielleicht sogar ostentativ – der französischen Kollegin, dass sie mit deren Vorgehensweise nicht einverstanden ist:

⁷⁹⁸ *Nimi* repräsentiert einen zweiseitigen Mädchennamen, der benötigt wird, um satzphonetische Phänomene sichtbar zu machen.

⁷⁹⁹ Auf Dt. [eig. Übersetzung; É.F.]:

Kind 1: Maltesicht an.

Frz. Fachkraft: Ich versteh Dich nicht. Wie bitte?

Kind 1: ((spricht mit Schnuller im Mund)) Nimi⁷⁹⁹ malt desesicht [scil.: das Gesicht] an und steckt das in den Mund.

Frz. Fachkraft: Ich versteh nichts mit dem im Mund, neineinein, komm' ((nimmt ihr vorsichtig den Schnuller heraus)) ((zur Forscherin gewandt)): Entschuldige, aber könntest Du ihn für mich anhängen? ((gibt der Forscherin den Schnuller, der ans Schnullerbord gehängt werden soll)) ((entschuldigend) **Es tut mir leid, aber ich mag es nicht, wenn sie ihn den ganzen Tag im Mund haben.**)

((Kind 2 nähert sich, die Hände erhoben und den Blick auf das Schnullerbord fixiert))

Dt. Fachkraft: Nimi, was brauchst Du n'Schnulli? (...) Weil Deine Schwester auch einen hat? (...)
((erhebt sich vom Stuhl und reicht den Schnuller herunter))
(C4.877.802.906.23.J03.FB26.1158)

Nach einer Weile versucht jedoch auch die deutsche Fachkraft – unter Umständen aufgrund der Anwesenheit der Forscherin – die Entscheidung wieder rückgängig zu machen. Dazu argumentiert sie dem 19 Monate alten Kind gegenüber, dass dieses doch keinen Schnuller mehr benötigen würde, weil ja noch keine Schlafenszeit sei. Ob diese rein kognitive Herangehensweise tatsächlich an das Kind gerichtet war und nicht vielmehr der Beobachterin galt, kann nicht abschließend beurteilt werden, sie erweist sich jedoch in der Praxis gegenüber dem kombiniert verbal-nonverbalen, deutlich stärker affektiven Ansatz der französischen Kollegin als weniger angemessen und erfolgreich.

Dass die Fachkraft dabei zudem mit einer von den Kindern bereits verinnerlichten Routine gebrochen hat, was die Erfolglosigkeit der Aufforderung erklärt, erhellt aus der Darstellung der gängigen Praxis, die eine andere deutsche Fachkraft liefert:

Ja :. (.) Hier tragen sie ihn **eigentlich** nicht mehr und dann machen wir sie hoch und dann hängen sie da. Da hat er'n Haken, jeder. [...] Die stehn dann da, **und wenn sie sie brauchen [...], grad vor dem Essen und vor'm Morgekreis (.) – da sind die Kleinen sehr müde.** Und danach machen wir sie wieder weg. (C4.877.802.906.23.J03.FB14.1754)

Da es in C4 viele Kinder gibt, die den halben Vormittag auf dem Arm einer Praktikantin oder der dritten deutschen Fachkraft verbringen, um nicht bis zum Mittagessen mehr oder weniger durchzuweinen, fällt ein Vergleich zwischen C4 und den Krippengruppen von C3 und C1 schwer. Bedenkt man jedoch, dass C1 ein Betreuungsverhältnis von 2:10 (pro Fachkraft 5 Kinder), C3 von 3:11 (pro Fachkraft 4 Kinder) und C4 von 6:19 (pro Fachkraft 3 Kinder) besitzen, stellt sich dennoch die Frage, warum die Kinder in C4 auf Ebene der Fachkraft-Kind-Beziehung deutlich unsicherer gebunden wirken (s. S. 591). Eine Analyse des ko-regulativen Verhaltens der Fachkräfte soll hier nähere Erkenntnisse bringen.

Ko-regulierung von Emotionen in deutsch-französischen Krippen

Versucht man die Ko-Regulierungsmuster der verschiedenen Fachkräfte jeweils einer Krippe miteinander zu vergleichen, indem man möglichst analoge äußere Auslöser wählt – hier die morgendliche Trennung – und affektive Episoden mit annähernd vergleichbarer Intensität gegenüberstellt – hier leicht negativ –, ergeben sich für die drei Strukturen Einsichten, die deutlich machen, dass nicht nur der französische Umgang mit Gefühlen und deren Aufarbeitung im Sinne der gesellschaftlichen Erwartungen und Habitus von der Herangehensweise deutsch sozialisierter Menschen abweicht, auch jede Krippe entwickelt eine ganz eigene Kultur des Umgangs mit frühkindlichen affektiven Episoden. Während dabei die Einrichtung C3 auf französischem Boden Ausleben-Lassen mit einem spielerischen Ansatz

kombiniert, setzt die deutsche Krippe C1 – nicht zuletzt aufgrund des jüngeren Altersdurchschnitts der betreuten Kinder – auf eine stark affektiv-körpersprachliche Ko-Regulierung. C4, ebenfalls auf deutschem Boden wiederum zeigt die größte Heterogenität im Vorgehen der Fachkräfte, insgesamt fällt dort jedoch das *emotion work* und die Ko-Regulierung am schwächsten aus. Diese Spezifika sollen nachfolgend anhand eines illustrativen Beispiels erläutert und mithilfe des Oktagon-Modells aus Kap. 2.5.4 (s. Abbildung 22) analysiert werden sollen.

Französischsprachig C3	Deutschsprachig C3
((Kind steht im Flur und will mit keiner dt. Fachkraft mitgehen)) Fachkraft: Ah! {Name Kind} est là! On y va? ((streckt die Hand hin, damit es mitkommen soll)) Kind: ((nimmt die Hand und geht mit)) Fachkraft: Bonjour! Bonjour! Bonjour tout le monde! (winkt noch einmal kurz im Kreis den verschiedenen Erwachsenen zu, die noch nicht begrüßt worden waren, bevor sie mit dem Kind im Raum verschwindet) Kind: ((sitzt und schiebt die die Lippen vor, bewegt sich nicht)) Fachkraft: ((rollt dem Kind einen bunten Ball zu, den sie aus der Hosentasche gezogen hat)) Kind: ((reagiert nicht darauf, geht weg)) Fachkraft: Non? ((zieht Augenbrauen hoch und Mundwinkel mit leicht geschürzten Lippen runter)) Tu ne joues pas? (C3.877.802.906.23.J03.FB01.25)	((Kind kommt mit Mutter zur Tür herein) Fachkraft: Guten Morgen! Mutter: Bonjour! (..) Gabin! Tu dis "Bonjour"? Kind: ((versteckt sich hinter dem Bein, will nicht recht)) Fachkraft: Ja hallo! (..) Upp! Versteckt! (...) Nicht da. Wo ist {Name Kind}? (..) Wo ist {Name Kind}? (lugt um das Bein herum) DA ist {Name Kind}! (strahlt ihn an) ((Kind kommt grinsend hervor und setzt sich auf die Bank, lässt sich von der Mutter die Schuhe ausziehen und grinst die Fachkraft weiter an)) (C3.887.21.34.J07.FB20.44)
Situationsgebundenheit: situationsbedingt Valenz: neutral/leicht negativ Intensität: schwach Anzahl Kanäle: Bikanalität (affektiv, psychomotorisch) Verbalisierungsgrad: gemischt Bekanntheit: bekannt (andere Themen) Semiotisierungstyp: begründete Emotion (uminterpretiert: "mag nicht spielen") Kindzentriertheit: kindzentriert (spielerisch)	Situationsgebundenheit: situationsbedingt Valenz: neutral/leicht negativ Intensität: schwach Anzahl Kanäle: Bikanalität (affektiv, psychomotorisch) Verbalisierungsgrad: gemischt Bekanntheit: bekannt (andere Themen) Semiotisierungstyp: begründete Emotion (uminterpretiert: "will Verstecken spielen") Kindzentriertheit: kindzentriert (spielerisch)

Abbildung 62: Ko-Regulierung von Emotionen in C3 (Frankreich)

Trägt man nun den von beiden Fachkräften gewählten Ansatz im Oktagon-Modell ab (s. Abbildung 22), so ergeben sich deckungsgleiche Umriss, die augenfällig machen, dass beide Fachkräfte, die zusammen gemeinsam die Kleinsten betreuen, genau denselben Umgang mit analogen Situationen pflegen:

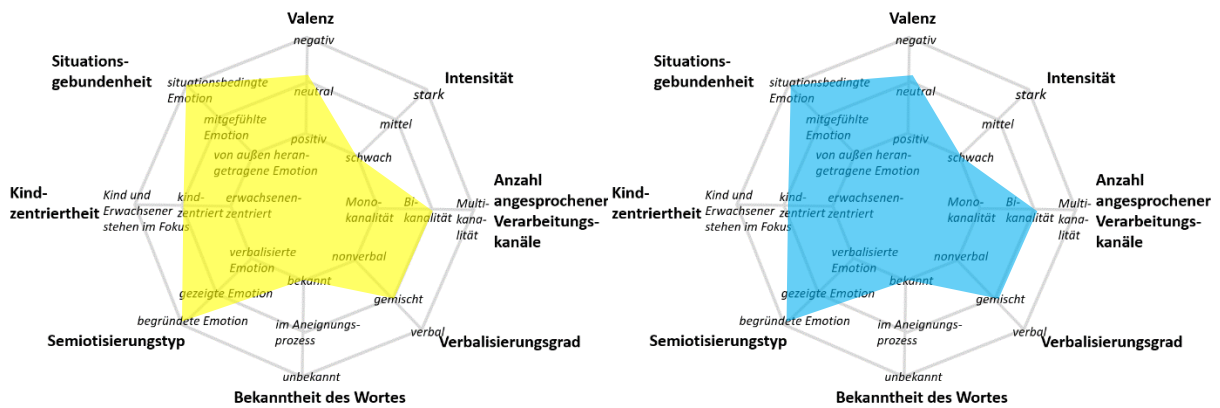


Abbildung 63: Visualisierung des Ko-Regulierungsverhaltens in C3 (Frankreich)

Hier kann folglich von einem gemeinsamen, interdidaktischen Ansatz gesprochen werden, bei dem das ludische Element als Strategie der emotionalen Sicherung im Mittelpunkt steht. Eine auf Teamebene ebenso harmonische, jedoch auf Ebene der eingesetzten Kanäle deutlich komplexere Strategie findet sich in C1:

Französischsprachig – C1	Deutschsprachig – C1
<p>Fachkraft (zum Kind): Salut! (..) Salut! ((gibt Küsschen, Küsschen, Küsschen auf die Wangen, nimmt Kind auf den Arm, gibt ein Küsschen auf den Kopf, streichelt über den Kopf des Kindes, streicht die Haare aus dem Gesicht) Ma petite puce. Ça va ? T'es en forme ?</p> <p>Vater : (2 sec) Oui. Ça va. Il est (***) ...</p> <p>Fachkraft : Ça marche. ((lacht)) Pas de soucis. Tu dis « au revoir papa » ? (zum Vater) Vous êtes un peu réservés aujourd'hui? Hein ? (zum Kind) Dites-moi.</p> <p>Vater : Bonne journée ! ((winkt))</p> <p>Fachkraft. : Merci. Au revoir ! Une bonne journée. « Au revoir, papa », un bisou ?</p> <p>Vater : Tant pis ! ((wirft dem Kind einen Luftkuss zu)) Bon. Au revoir !</p> <p>Enfant : Ä-ä-ä-ä-mmm (drückt sich ganz fest an die Fachkraft und rührt sich nicht mehr)</p> <p>Fachkraft ((lächelnd)) : Au revoir ! Houp ! ((lässt das Kind auf dem Arm hopsen und als ein Lächeln auf dem Gesicht des Kindes erscheint, setzt sie es sanft ein paar Meter weiter auf den Boden))</p> <p>(C1.888.12.34.J01.802-901)</p>	<p>Fachkraft: Ach, wasch'n los Nonomo⁸⁰⁰? Hein? Bisch nit gut drauf? Mein Freund? (--) Hm, Mäusle ((nimmt ihn auf den Arm, gibt ihm Küsschen auf die Backe, schaut ihn an, leicht nach links schräg geneigter Kopf, Kind sitzt auf rechter Hüfte))</p> <p>Kind: ((lehnt sich an sie an, legt Schulter an Schlüsselbein/Schulter))</p> <p>Fachkraft: ((tätzelt ihm den Rücken, streicht beruhigend auf und nieder))</p> <p>Ach Nono... Hm? Sollen wir mal die Jacke ausziehen? Ich glaub des is schon a bissi warm, hm? Komm, zieh mal die Jacke aus. Hm?</p> <p>((macht mit den Händen kribbelkrabbelkribbel wie kleine Krabbe am Bauch hoch))</p> <p>((steigende Satzmelodie) Dibdipdipdip!</p> <p>((steigende Satzmelodie) Dibdipdipdip!</p> <p>((trägt das Kind mit sich herum und setzt sich mit ihm))</p> <p>Hm? ((fallende Intonation) Nonomo, junger Mann, schau mer mal...</p> <p>(C1.887.02.11.J01.15-21)</p>
<p>Situationsgebundenheit: situationsbedingt</p> <p>Valenz: neutral/leicht negativ</p> <p>Intensität: schwach</p> <p>Anzahl Kanäle: Multikanalität (affektiv, kognitiv, psychomotorisch)</p> <p>Verbalisierungsgrad: gemischt</p> <p>Bekanntheit: bekannt (Ça va ?, T'es en forme ?)</p> <p>Semiotisierungstyp: verbalisierte Emotion</p> <p>Kindzentriertheit: kindzentriert (spielerisch)</p>	<p>Situationsgebundenheit: situationsbedingt</p> <p>Valenz: neutral/leicht negativ</p> <p>Intensität: schwach</p> <p>Anzahl Kanäle: Multikanalität (affektiv, kognitiv, psychomotorisch)</p> <p>Verbalisierungsgrad: gemischt</p> <p>Bekanntheit: bekannt (wasch'n los, Bisch nit gut drauf)</p> <p>Semiotisierungstyp: verbalisierte Emotion</p> <p>Kindzentriertheit: kindzentriert (spielerisch)</p>

Abbildung 64: Ko-Regulierung von Emotionen in C1 (Deutschland)

⁸⁰⁰ Nonomo steht für einen dreisilbigen Jungennamen, um satzphonetische Phänomene sichtbar machen zu können.

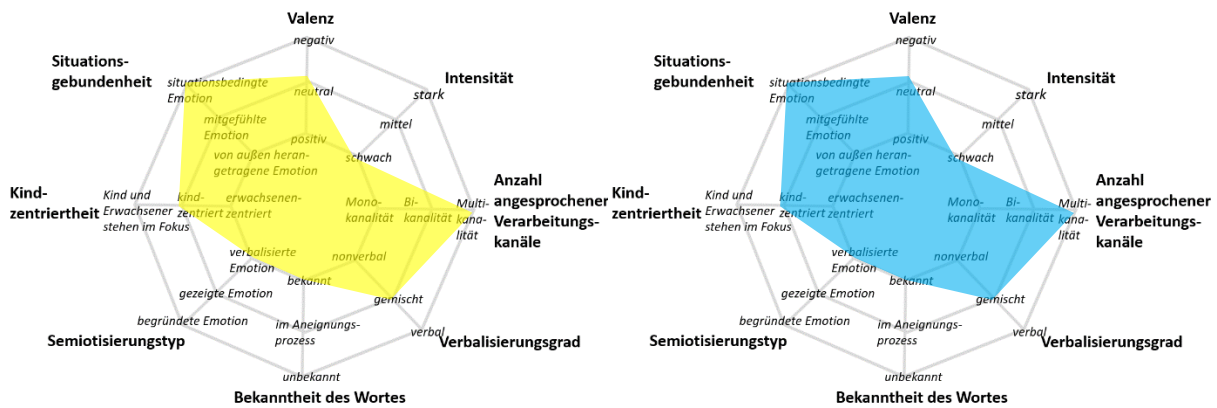


Abbildung 65: Visualisierung des Ko-Regulierungsverhaltens in C1 (Deutschland)

Eine verbale Diagnose der Ursache des vermeidenden Verhaltens des Kindes wird in Form einer Frage in den Raum gestellt und ohne dass das Kind ein positives oder negatives Feedback geben müsste, bemühen sich die französische und deutsche Fachkraft gleichermaßen, den von ihnen diagnostizierten Zustand emotionaler Erregung (“nicht gut drauf”/“[pas] en forme” als Euphemismen für den Trennungskummer) angemessen multimodal zu bearbeiten, um das emotionale Gleichgewicht wiederherzustellen. Beide Kinder erfahren hier über die Zuordnung von sprachlichen Etiketten, wie die Gesellschaft, in die sie hineinwachsen, ihr Verhalten interpretiert und welche Reaktionen im Sinne eines Erwartungsraums (vgl. Kap. 3.3.3, S. 292) künftig damit zu verbinden sein werden.

In C4 lassen sich demgegenüber andere Phänomene und Strategien beobachten (s. Abbildung 66):

Französischsprachig – C4	Deutschsprachig – C4
<p>((Kind steht mit dem Zeigefinger im Mund etwas verloren ca. 1 m neben der dt. Kollegin; diese Szene folgt auf die deutschsprachige Szene re.)) Fachkraft: ((schaut zu Kind, lächelt es an)) Salut! (-) Salut Ninimi! ((bei jedem Gruß winkt sie kurz)) Kind: ((schaut zurück, der Mund verzieht sich zum breiten Lächeln)) Fachkraft: Tu veux, toi aussi? Kind: ((lächelt weiter und steuert auf Tisch zu, wo Fachkraft sitzt)) Fachkraft: Si tu veux colorier... ((legt ihr Hand auf den Rücken und schaut sie an, wartet auf Reaktion)) Kind: ((bleibt stehen, schaut auf Tisch, zurück zu Fachkraft, lächelt, zurück auf Tisch)) Fachkraft: ((lässt Hand von Rücken sinken, nimmt weißes Blatt von der Tischmitte und schiebt es dem Kind hin mit zwei Buntstiften)) ((Kind beginnt im Stehen zu malen)) Fachkraft : Tu peux t’asseoir, Ninimi. Tu veux t’asseoir Ninimi ? Si tu veux. Hein ? (rückt dem Kind den Stuhl so zurecht, dass es sich sofort hinsetzen kann)) ((Kind setzt sich und malt weiter)) (C4877.802.906.23.J03.FB20.50-60)</p>	<p>Fachkraft: Ah, guten Morgen! Hallo Ninimi!⁸⁰¹ (.) Der zweite Hausschuh ist wieder aufgetaucht. Irgendwo dahinten hat er drunter gelegen (zeigt zu den Regalen) Mutter: Ja, ich glaub Ich hab gestern ihr dann nur mal Schläppchen angezogen, weil sie stakste wirklich nur so, oder auch nur Socken, damit sie mal richtig laufen kann. Deshalb hab ich ihr heute auch nur Söckchen und die dünnen Schühchen, probieren wir’s mal. Ob sie damit laufen kann. Fachkraft: Jo. ((zuckt die Schultern, schaut auf die Schuhe, pustet kurz Atem aus Mund aus; de facto sind beide Paare Schuhe zu klein)) (zum Kind): Na, Ninimi? Was willst Du jetzt machen? (streicht ihr von hinten kurz über den Kopf und lässt sie weiter stehen) Mutter: (nach 20 Sek, in denen das Kind nur steht und sich umschaute) So dann – tschüss Ninimi! (zu Fachkraft) Viel Spaß dann noch! Fachkraft: Ja, danke, gleichfalls. Mutter: Tschü-üs!</p>

⁸⁰¹ Ninimi steht hier für einen dreisilbigen Mädchenamen.

	((Fachkraft lässt Ninimi weiter stehen und schauen und wendet sich anderem Kind zu; an diese Szene schließt die französischsprachige Szene li. an)) (C4.877.802.906.23.J03.FB20.44-50)
Situationsgebundenheit: situationsbedingt Valenz: neutral/leicht negativ Intensität: schwach Anzahl Kanäle: Bikanalität (psychomotorisch, affektiv) Verbalisierungsgrad: gemischt Bekanntheit: bekannt (aber L2; anderes Thema) Semiotisierungstyp: gezeigte Emotion Kindzentriertheit: kindzentriert (spielerisch)	Situationsgebundenheit: situationsbedingt Valenz: neutral/leicht negativ Intensität: schwach Anzahl Kanäle: Bikanalität (kognitiv, psychomotorisch) Verbalisierungsgrad: gemischt Bekanntheit: bekannt (anderes Thema) Semiotisierungstyp: Ø (Emotion bleibt unbearbeitet) Kindzentriertheit: kindzentriert (spielerisch)

Abbildung 66: Ko-Regulierung von Emotionen in C4 (Deutschland)

Während die dreisprachige deutsche Fachkraft sich mit affektiven und körperlichen Strategien in der Regel zurückhält – wie sie auch im Interview bemerkt – und dank ihrer Akzeptanz und Bekanntheit bei den Kindern selbst durch rein kognitive Strategien zur Bearbeitung von Emotionen allein durch ihre Anwesenheit bedingt deeskalierende und tröstende Wirkungen erzeugen kann, besitzt die französische Fachkraft seitens der meisten Kindern nicht das Vertrauen, um ihnen überhaupt nahekommen zu dürfen. Sie muss daher sprachliche, gestische und intonatorische Strategien verwenden, um ihr Mitfühlen zu kommunizieren und Trostangebote zu machen. Das Verhalten wirkt damit beim ersten Hinsehen ähnlich distanziert, doch während die deutsche Fachkraft diese Distanz – vielleicht aus innerer Hemmung – bewusst nicht überbrückt, kann die französische Fachkraft dies oft gar nicht. Dennoch zeigt sie – ähnlich den anderen französischen Fachkräften – den Versuch eines bewussten Ko-Regulierungsverhaltens, bei dem die Nähe schrittweise ausgehandelt wird:

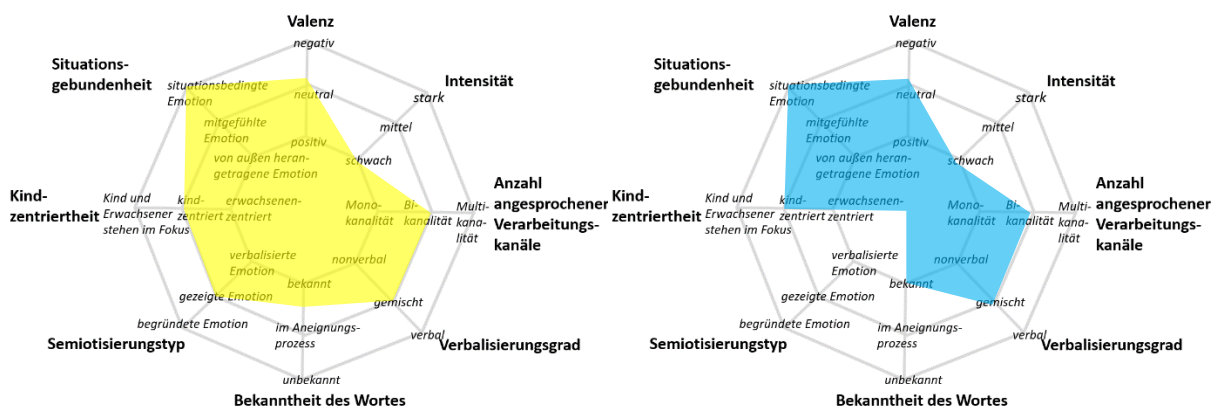


Abbildung 67: Visualisierung des Ko-Regulierungsverhaltens in C4 (Deutschland)

Überdies entscheidet sie sich – wie in Beispiel 3 aus dem Abschnitt zu Bindungsaufbau und Bindungsarbeit (s. S. 584) sichtbar wurde –, im Fall einer stark negativen Emotion des Kindes für die Sprache des Kindes (Deutsch), auch wenn sie damit der *declared language policy* der Krippe zuwiderhandelt. Die Verwendung von deutschen Hypokoristika (*Schatz*) macht dabei zudem deutlich, dass sie die emotionale Sicherung des Kindes über ihren Sprachvermittlungsauftrag stellt und als biomnipotente Sprecherin auch in ihrer L2 über

adäquate Mittel verfügt, um situationsangemessen zu reagieren. Dass hierbei eine Mischung aus den beiden kulturell geprägten Herangehensweisen (stark körperlich-affektiv für das Französische, eher kognitiv für das Deutsche) entsteht, die vielleicht nicht mehr voll der einen oder anderen Gesellschaft zugeordnet werden kann, mag zwar eine leichte Verhaltensabweichung vom monolingualen Sprecher beider Sprach- und Kulturräume produzieren, diese wird jedoch der doppelten kulturellen Interaktionskompetenz nicht abträglich sein. Sie kann vielmehr den Kindern ein integriertes Identitätsangebot machen und erlaubt überdies der Fachkraft, in ihrem Verhalten über die Sprachen hinweg kongruent zu bleiben. Auf Teamebene hingegen entsteht der Eindruck einer Inkongruenz im Umgang mit den Gefühlen der Kinder, die sich anhand der Silhouetten besonders eindrücklich sichtbar machen lässt (s. Abbildung 68):



Abbildung 68: Visualisierung der Inkongruenz des Fachkraftverhaltens (frz. vs. dt.) in C4

Die hier vor allem abweichende Achse der gezeigten Emotion im Sinne eines sichtbaren Mitfühlens sowie die dazu passende Integration des affektiven Kanals bei der Ko-Regulierung wird interessanterweise auf deutscher Seite von den nicht mit pädagogischen Aufgaben betrauten Praktikantinnen und der ebenfalls kaum in die pädagogischen Aktivitäten einbezogenen Fachkraft mit Migrationserfahrung kompensiert. Dadurch entstand während der Tage vor Ort der Eindruck, dass sich die dreisprachige Fachkraft vor allem für die anspruchsvollere Lehr-Lerngestaltung zuständig fühlte, während sie die Bindungs- und Gefühlsarbeit als "unintellektuell" an die weniger qualifizierten Praktikantinnen oder die sprachlich als unterlegen wahrgenommene Kollegin zu delegieren schien. Eine solche Aufteilung mag zwar als korrekte Umsetzung eines multiprofessionellen Teams, wie es die dreisprachige Fachkraft vermutlich im frankophonen Umfeld kennengelernt hat, wahrgenommen werden, de facto führt die fehlende Bindungsqualität jedoch zu zwei unerwünschten Effekten, die die Interaktionsdynamik in dieser Krippe erklären können. Es sind dies zum einen die unsicher-ambivalent gebundenen Kindern, die fortwährend durch Körperkontakt stabilisiert werden müssen und dadurch der Freiheit beraubt werden, sich dem Lernen und Explorieren öffnen zu können (s. Kap. 2.3.3.4 und im Besonderen S. 105). Zum anderen schafft das Fehlen aktiver Bindungsarbeit seitens der Fachkräfte unsicher-

vermeidend gebundene Kinder, die den gesamten Betreuungstag über ruhelos durch die Räume wandern und andere ärgern, da sie es nicht schaffen, sich auf eine Aktivität längerfristig einzulassen (vgl. hierzu S. 586). Bedenkt man überdies, dass eine frühkindliche Vermittlung von Emotionswissen grundsätzlich essentiell für den Entwicklungsverlauf und den späteren Lebensweg eines Menschen ist, wie seitens der Wissenschaftler nachgewiesen werden konnte (s. Kap. 2.2.2.3, S. 54), wird deutlich, warum auch jenseits kultureller Prägungen diese Aufgabe von jeder Fachkraft ernstgenommen und eingefordert werden sollte.

Auf Erwachsenenenebene können daher die hier beschriebenen Diskrepanzen und Inkongruenzen zwar explizit ignoriert werden, die unterschwellig Spannungen mit den daraus resultierenden Betreuungs- und Teamproblemen, die bereits von der französischen Fachkraft in C1 beschrieben wurden (s. S. 579), werden jedoch letztlich nicht nur das Team belasten, sondern auch und gerade das pädagogische Projekt „bilingual-bikulturelle Krippe“ bzw. den doppelten Erstsprachenerwerb zum Scheitern bringen. Denn wenn, „sicher gebundene Kinder im Alter von 11 bis 19 Monaten über einen größeren Wortschatz verfügen als unsicher gebundene Kinder“ (König 2007: 108) (s. S. 108), lässt sich erahnen, welche Folgen die scheinbar ambitioniertere Priorisierung des Sprachvermittlungsauftrages gegenüber der Bindungsarbeit haben wird. Ob hier eine längerfristige Zusammenarbeit wie in den anderen Strukturen noch eine Annäherung zwischen dreisprachiger deutscher Fachkraft und französischer Fachkraft bewirken kann, kann nicht abschließend beurteilt werden, die beobachteten Verhältnisse lassen ein selbständiges Zusammenwachsen jedoch eher unwahrscheinlich wirken.

Über Gefühle sprechen

Betrachtet man die Analyse zum Ko-Regulierungsverhalten der verschiedenen Fachkräfte, so fällt auf, dass die kindlichen Emotionen in der Regel angesprochen und unter Zuordnung von sprachlichen Konzepten als klar benennbare Gefühle im Französischen und Deutschen kategorisiert werden. Auch wenn dabei zum Teil das eigentliche Gefühl seiner Legitimierung beraubt wird, indem zum Beispiel Trennungsschmerz als Müdigkeit, schlechte Laune oder Ausfluss einer vollen Windel uminterpretiert wird – was in einer Anschlussstudie exhaustiv zu analysieren wäre –, so lassen sich doch aus den Audiodateien 90 Aussagen isolieren, in denen die französischen und deutschen Fachkräfte explizit die Emotionen oder supponierten Emotionen der Kinder sprachlich aufzuarbeiten suchen. Diese Sequenzen können im Weiteren einer qualitativen und einer quantitativen Analyse unterworfen werden, die folgende Aspekte berücksichtigen soll:

Qualitative Analyse	Qualitative Analyse
<ul style="list-style-type: none"> – Inventar der verwendeten Emotionswörter (<i>types</i>) – Grammatisches Profil der Verbalisierungen: <ul style="list-style-type: none"> ○ bejaht vs. verneint ○ Aussage vs. Frage vs. Exklamation ○ mit vs. ohne Modalisierung – Funktion <p>Situation: deduzierte Emotion (im Kind entstanden) vs. induzierte Emotion (durch Emotion eines anderen Kindes/durch eine Geschichte, Lied etc.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Hochfrequenzwörter (<i>tokens</i>) – frequenteste Emotionen (Konzeptebene) – frequenteste grammatische Profile – frequenteste Funktionen – frequenteste Situationen

Abbildung 69: Analyseraster (qualitativ-quantitativ) für die Verbalisierung von Emotionen

Konkret lassen sich so folgende Tendenzen beobachten:

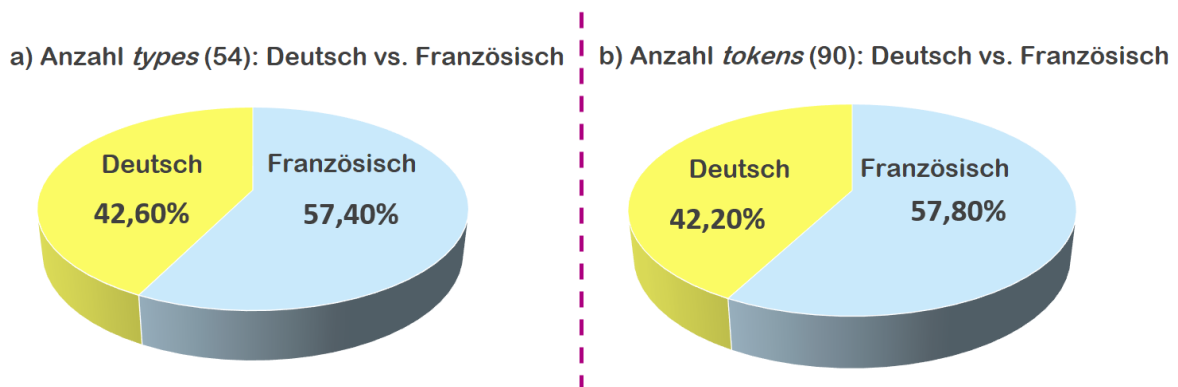


Abbildung 70: Emotionsvokabular - Type- und Token-Analyse (Französisch vs. Deutsch)

Zunächst fällt auf, dass die französischen Fachkräfte nicht nur ein umfangreicheres Emotionsvokabular auf Ebene der *types* verwenden (31 von 54 Lexemen = 57,4%), sondern auch auf Ebene der *tokens* häufiger über Emotionen sprechen (52 von 90 Wörtern = 57,8%). Daneben werden auch nicht alle Emotionen gleichermaßen intensiv sprachlich bearbeitet. Zwar lässt sich insgesamt feststellen, dass sowohl im Französischen als auch im Deutschen die Reihenfolge der zu bearbeitenden Basisemotionen grundsätzlich identisch ist – vermutlich, weil sich hierin die Häufigkeit der in den Krippen zu beobachtenden Gefühle widerspiegelt –, relativ gesehen konzentrieren sich jedoch beide Sprachen auf unterschiedliche Gefühle unterschiedlich stark (s. Abbildung 71):

Die am häufigsten versprachlichten Emotionen

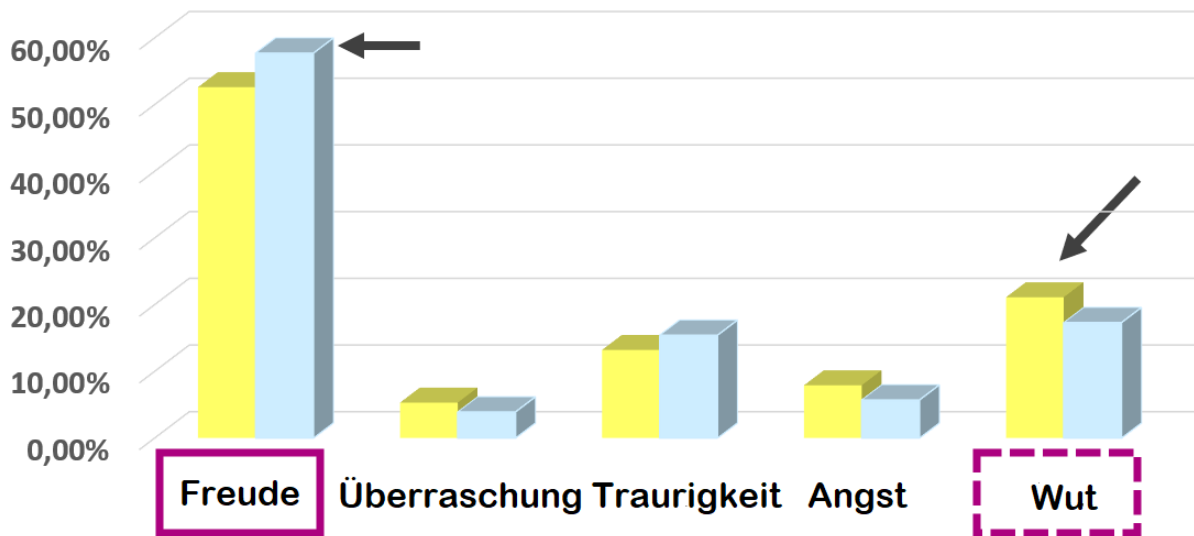


Abbildung 71: Rangfolge der versprachlichten Emotionen

Die Reihenfolge Freude, Wut, Traurigkeit, Angst und Überraschung erscheint angesichts des kleinkindlichen Erlebens in den Krippen grundsätzlich von den realweltlichen Gegebenheiten gesteuert zu sein, da zumeist positive Emotionen beim Spiel und mit zunehmendem Alter Wutausbrüche den Alltag dominieren. Die Traurigkeit lässt sich klar bestimmten Tageszeiten zuordnen, wobei die schlimmste Phase durch die Trennung am Morgen getriggert wird, die zweitschlimmste hingegen am späten Nachmittag durch die Ankunft der Eltern anderer Kinder, die daraufhin bereits gehen dürfen. Angst lässt sich wenig beobachten, was jedoch damit zusammenhängen kann, dass das *Visual Cliff Behaviour* (s. Kap. 2.2.2.3, S. 47), das um das erste Lebensjahr herum voll ausgeprägt ist, auf entsprechend angstvolle Erwachsenengesichter reagiert. Bleiben durch die Ablenkung oder die bewusste Neutralität der Fachkraftgesichter entsprechende angstinduzierende Feedbacks aus, wird das sicher gebundene Krippenkind tendenziell angstfrei den Tag in der Krippe erleben können. Überraschungen schließlich sind durch die starke Ritualisierung der Tagesabläufe selten. Vor dem Hintergrund dieser starken Koppelung an die Lebenswirklichkeit der Krippenkinder in Frankreich und Deutschland ist auffällig, dass von den französisch sprechenden Fachkräften dennoch die Freude und die Traurigkeit deutlich stärker bearbeitet werden, während die deutschen Fachkräfte vor allem die Wut und die Überraschung versprachlichen. Setzt man diese Ergebnisse in Beziehung zu den absoluten Versprachlichungsleistungen entsteht zunächst der Eindruck, dass tatsächlich die französische ErzieherInnenausbildung – nicht zuletzt durch den traditionellen Fokus aus der Säuglingspflege – eine stärkere Sensibilisierung für die affektiven Bedürfnisse des Kleinkindes zu erreichen scheint.

Geht man daher weiter ins Detail und betrachtet die am häufigsten gebrauchten Wörter, fallen weitere Kulturspezifika auf:

type	token		type	token
sich freuen	12			
			content	8
			amusant/s'amuser	7
			adorer	5
Spaß	4			
traurig	3	=	triste	3
Angst	3	=	peur	3
sich ärgern	3	=	se fâcher	3
fröhlich/gut drauf sein	2/2	≠	rigolo/faire plaisir	2/2
sich aufregen	2	=	s'énerver	2
leidtun	2	=	être désolé	2
böse sein	2	≠	surprise	2

Abbildung 72: Frequenzliste der am häufigsten verwendeten Emotionswörter (Französisch vs. Deutsch)

Während die Idee des "sich Freuens" (*être content*) und "Spaß-Habens" (*s'amuser*) in etwa ähnlich präsent im französischen und deutschen Subkorpus vorzufinden sind und die Konzepte "traurig" (*triste*), "Angst" (*peur*) und "sich ärgern" (*se fâcher*) sogar gleichauf liegen, verschiebt sich bei den nächsten Kategorien zwischen der französischen und deutschen Kultur etwas der Fokus. Denn die Lexeme *fröhlich* und *gut drauf sein* fokussieren den Gemütszustand des Individuums, während *rigolo* ("lustig") und *faire plaisir* ("Spaß machen") auf die Qualität einer Beschäftigung oder einer Geschichte Bezug nehmen. *Sich aufregen/s'énerver* und *leidtun/etwas bedauern* bzw. *être désolé* liegen wiederum spiegelbildlich in den einzelsprachlichen Ranglisten. Im Anschluss hieran kommt das Deutsche dann auf das moralisch-religiös anmutende "böse sein" zu sprechen, während die französischen Fachkräfte die *surprise*, also Überraschung kommentieren. Die weiteren Unterschiede in der Frequenz der Emotionsregulierung beim Kind entstehen damit nicht bei den Hochfrequenzwörtern, sondern werden vor allem durch ein sehr differenziertes Emotionsvokabular auf französischer Seite begründet.

Möchte man diesen Eindruck einer grundsätzlich analog strukturierten Gefühlsarbeit noch einmal auf Ebene der Grammatik, Funktionalität und situativen Verankerung überprüfen, stellt

Situation	Deutsch		Französisch	
Erwachsener→Gefühl Kind→Kind	16	42,1	14	26,9
Erwachsener→Gefühl Kind→Erwachsener	6	15,8	8	15,4
Erwachsener→eigenes Gefühl→Erwachsener	2	5,3	0	∅
Erwachsener→Gefühl Erwachsener→Kind	2	5,3	8	15,4
Erwachsener→Gefühle eines Dritten→Erwachsener	1	2,6	0	∅
Erwachsener→Gefühle eines Dritten→Kind	8	21,0	20	38,5
Erwachsener→Gefühle aller (Lied)	3	7,9	2	3,8
	38		52	

Tabelle 19: Situative Verankerung der Versprachlichung von Emotionen (Französisch vs. Deutsch)

Bricht man die Korpusdaten aus Tabelle 19 auf die wichtigsten Tendenzen herunter, so kann man festhalten, dass die für die vorliegende Studie beobachteten deutschsprachigen Fachkräfte vor allem mit dem Kind selbst über dessen Gefühle gesprochen haben, während die französischen Fachkräfte mit dem Kind vor allem darüber sprechen, was der andere – und hierzu zählt auch der Erwachsene – fühlt und worauf das Kind folglich Rücksicht zu nehmen hat.

Damit bestätigt sich einerseits, dass die aus der professionellen Aufgabe erwachsenden Generalia wie die Notwendigkeit zur Ko-regulierung der kleinkindlichen Gefühle, die Betonung der schönen Momente zur Förderung des Wohlbefindens sowie die Eindämmung von Wutausbrüchen als erster Schritt einer affektiven Sozialisierung kultur- und sprachübergreifend sind. Hier sollten folglich die RepräsentantInnen beider Sprach- und Kulturräume an einem Strang ziehen. Jenseits dieser Grundlagen stellt man jedoch auf deutscher Seite tatsächlich auch hier eine starke Kindzentriertheit fest, indem sich die Fachkraft fragend, argumentierend ko-konstruktiv mit dem Kind mit dessen Gefühlswelt auseinandersetzt, die sie zu verstehen sucht. Auf französischer Seite hingegen überwiegen - wie bereits vermutet - die Sozialisierungsaufgaben (vgl. Kap. 2.4.2.2, S. 139), die dadurch zu erreichen versucht werden, dass man dem Kind die Gefühle der anderen näherbringt, ihm beibringt, wie es damit umzugehen hat und es dazu zu erziehen versucht, unerwünschte Gefühle nicht auszuleben. Die Position der deutschen Fachkraft kann damit eher auf gleicher Augenhöhe angesiedelt, die Haltung als partnerschaftlich charakterisiert werden, während die französische Fachkraft als erwachsene Person selbstverständlich über dem Kind steht, das sie an die Hand nimmt, anleitet und beschützt. Beide Positionen könnten sich damit ideal ergänzen, wie in C3 und C1 beobachtet, C4 und die Erfahrungsberichte aus C1 lehren jedoch, dass eine Opposition wahrscheinlicher ist.

Bedenkt man nun abschließend mit Kap. 2.2.2.3, wie wichtig ein reicher affektiver Input bereits ab den ersten Lebensmonaten ist und dass in diesem Lebensabschnitt Versäumtes unwiederbringlich die affektive Entwicklung des Kindes stört (s. S. 44), erscheint es umso gerechtfertigter, wenn die emotional engagierten Fachkräfte gegenüber den distanzierteren KollegInnen professionelles Missfallen bis Empörung empfinden und entsprechend inhomogen zusammengesetzte Teams ernste Spannungen auszuhalten haben. Umgekehrt lässt sich festhalten, dass das von der Leitungskraft in C1 konstatierte Plus auf dem Gebiet der Zwischenmenschlichkeit und affektiven Prozessqualität tatsächlich in den besuchten Einrichtungen auf deutscher Seite stark von den französischen Fachkräften geliefert wurde, so dass in diesen Strukturen die Kinder von den binationalen Teams auch auf entwicklungsphysiologischer Ebene profitieren. Wenn dann noch – wie in C1 oder C3 – daraus ein gemeinsamer Ansatz entsteht, der eine sehr umfangreiche und konsistente Ko-Regulierung und Sicherung der Kleinkinder leistet, erscheinen eventuelle Abweichungen vom “typisch deutschen” Sozialisierungsmuster mehr als entschuldbar.

Bilinguale, bikulturelle Bindungsarbeit – *business as usual* oder *mission impossible*?

Kommt man in einer letzten kurzen Reflexion auf die Besonderheiten zweisprachig-binationaler Krippen zu sprechen, so gibt es zwei Aspekte, die hier noch angesprochen werden müssen. Der erste Aspekt bezieht sich auf die Frage der Positionierung von französischen und deutschen Fachkräften bezüglich der Faktoren Alter und Dauer der Eingewöhnung (vgl. Kap. 2.3.3.2, S. 92).

Bezüglich der Dauer der Eingewöhnung fällt auf, dass französische ebenso wie deutsche Fachkräfte gleichermaßen einen längeren, individualisierten Eingewöhnungsweg favorisieren. Dies verstärkt sich nicht zuletzt dadurch, dass mit einer Ausnahme alle Fachkräfte auch Eltern sind. So erinnert sich die Fachkraft aus C4 unter sichtlicher emotionaler Belastung an die eigene Eingewöhnung in einem anderen Land, um zu dem Schluss zu gelangen, dass sie eine schnelle Eingewöhnung nicht verurteilt, jedoch froh ist, sie weder in der Rolle der Mutter noch der Fachkraft erleben zu müssen:

[W]o ich [...] da als Kind reinkam, da war ich eineinhalb Jahre und meine Mama hat gesagt | Da gab's nix da mit Schnuppern, mit Eingewöhnung, mit langsam anfangen, das gab's einfach dort nicht. Da musste ein eineinhalb-jähriges Kind von 8 Uhr oder halb acht sogar, das war ganz früh, bis um halb sechs im Kindergarten bleiben. So, heute noch zuhause, morgen gehst Du den ganzen Tag. (-) Von einem Tag auf den anderen. Und da habe ich geschrien wie am Spieß, ganz lang, und die Mama musste arbeiten, Vollzeit. Das war damals [...] nicht so, dass die Frauen Teilzeit arbeiten durften. Wenn du eine Arbeit hattest, dann Vollzeit. Da musste ich im Kindergarten bleiben und da hat keiner Zeit mehr so gegeben, so wie jetzt. [...]

Ich find's hart, so diese Methode ((lacht)). Aber ich bin da so groß geworden, gut 'nen Schaden hab' ich jetzt nicht gekriegt, trotzdem find ich das hart so für die Kinder[...]

ich würd's als Mama wirklich ungern, aber wenn man in dieser Situation ist, dann macht man das, weil's anders nicht geht. Aber ich find's schön, dass es hier anders ist. Dass meine Kinder hier auf die Welt gekommen sind. (C4.887.32.33.JE.40,42,44)

Auch die französische Kollegin unterstreicht ihren Respekt für die bereits bestehenden Elternbindungen und damit eine positive Haltung zu den in Deutschland praktizierten Eingewöhnungsmodellen, wenn sie sich mit Blick auf eines ihrer Bezugskinder erinnert:

Da ist die Beziehung zu seiner Mutter, ich habe sofort gesehen, am ersten Tag seiner Eingewöhnung, wie stark, wie gefestigt diese Beziehung mit seiner Mama ist. Und ich habe mir gesagt: „Wow, ist das schön!“ Aber gleichzeitig muss ich es auch schaffen, dass ich das begleite, dass ich diese Beziehung respektiere, dass ich sie begleite in meiner Eingewöhnungsarbeit. (-) Deswegen habe ich mir gesagt | Als Einstieg habe ich mir daher gesagt, ich habe für mich die Hypothese aufgestellt, ich habe mir gesagt: « Wow, das wird *eine lange Eingewöhnung*«, siehst Du? Ich muss mir Zeit lassen. (C4.887.216.23.JE.13)⁸⁰²

Die französische Leitungskraft aus C1 geht sogar noch weiter, denn sie bemüht sich im Sinne einer optimalen Transition zwischen Familie und Krippe darum, bereits zu den auf Warteliste stehenden Müttern einen guten Draht zu haben. Dazu spricht sie bereits mit dem im Bauch wachsenden Baby, schafft ein Vertrauensverhältnis mit der werdenden Mutter und lädt die Mutter auch nach der Geburt ein, manchmal vorbeizuschauen, so dass sie das Kind in der Regel schon sehr oft gesehen, gesprochen und auf dem Arm gehabt hat, bevor dieses seinen ersten offiziellen Tag in der Einrichtung verbringt (C1.888.12.34.JE.23). Dadurch gelingt nicht nur der Übergang sehr viel besser, da das Kind die Erzieherin fast wie eine Freundin der Mutter wahrnimmt, selbst die einsprachig deutschen Kinder gewöhnen sich durch diesen langen und langsamen Eingewöhnungsprozess bereits *in utero* an die Melodie der L2 und meistern damit den Übergang in das Sprachbad vor Ort sehr viel besser als Kinder, die durch Zuzug eines Tages einfach angemeldet und zur Eingewöhnung vorbeigebracht werden. Hier kann folglich für alle Krippen ein interdidaktischer Ansatz konstatiert werden, der ganz klar von der deutschen Pädagogik geprägt ist.

Hinsichtlich des besten Zeitpunkts für die Eingewöhnung hatte Kap. 2.3.3.2 (s. S. 92) die Frage aufgeworfen, ob auch das Alter, in dem das Kind eingewöhnt wird, durch die unterschiedlichen kulturellen und professionellen Prägungen Anlass zu Spannungen in den binationalen Teams geben könnte. Erstaunlicherweise fand sich hier in den drei besuchten und für die Studie kooperierenden Krippen keine solche Konflikthaftigkeit. Vielmehr nähern sich bei dieser Frage auch deutsche Fachkräfte tendenziell der Logik des französischen Systems an, wenn beispielsweise auch die junge deutsche Fachkraft aus Kehl zugibt:

⁸⁰² Im Original: „[I]l y a une relation avec sa mère, j'ai vu tout de suite, le premier jour de l'adaptation, comme la relation était très forte, très construite avec la maman. Et je me suis dit : « Ouah, c'est beau ! » Mais, en même temps, il faut que j'arrive, il faut que j'accompagne ça, il faut que je respecte cette relation que je l'accompagne dans ce travail d'adaptation. (-) Donc, du coup, je me suis | D'entrée de jeu, je me suis fait comme hypothèse, je me suis dit: « Ouauh, ça va être une *longue Eingewöhnung* », tu vois? Il faut que je prenne mon temps.” (C4.887.216.23.JE.13)“

[I]ch finde Eingewöhnung mit kleinen Kindern, mit Einjährigen ist viel einfacher, weil man da eine ganz andere Bindung aufbauen kann und, ja, es ist vielleicht auch intensiver, sag ich mal, wie jetzt bei {Name eines Kindes}, aber ich finde sie sind in dem Alter einfach noch ein bisschen offener. Geben einem eher 'ne Chance als "Fremde" auch so eine Vertrauensposition zu übernehmen, während die Größeren, die haben schon total ihren eigenen Kopf. Und da find ich es meistens schwierig, da kann man dann Glück haben (--) oder eben nicht ((lacht.))
C1.887.02.11.JE.73)

Eine Eingewöhnung von unter 12-monatigen Kindern gehört bei den in Deutschland arbeitenden Fachkräften nicht zur Berufserfahrung, bei den in Frankreich arbeitenden deutschen Fachkräften ist sie bekannt, wird aber nicht offen problematisiert. Die Tatsache, dass keine der drei hier systematisch ausgewerteten Krippen Kinder unter einem Jahr nimmt, hat damit für die Entschärfung eines Spannungsfeldes gesorgt, dessen Existenz die Erfahrungen in C2 jedoch bestätigt haben.

Als letzter zentraler Punkt im Kräfteverhältnis zwischen Bilingualität und frühkindlicher Betreuung bleibt damit noch die Frage nach der Wirkung von Sprache bzw. genauer, nach der Wirkung der unbekanntem L2 Sprache bei der Umsetzung der Bindungsarbeit und emotionalen Sicherung des Kleinkindes.

Hier zeigen sich die französischen Fachkräfte am überzeugtesten davon, dass neben der Sprache auch über die Körpersprache, die Intonation und den empathischen Umgang mit dem Kind eine sichere Bindung gelingen kann. Diese Einschätzung resultiert jedoch nicht zuletzt aus der Tatsache, dass das französische Kind in der Regel ohnehin in der vorsprachlichen Phase eingewöhnt wird (ab 10 Wochen; vgl. Kap. 2.2.4.1), in der noch der melodische Aspekt von Sprache eine große Rolle spielt (s. S. 66). So vermutet denn auch die französische Fachkraft aus C1:

Wenn es noch so klein ist, dann denke ich, dass nur eine Stimme – ohne die Worte zu verstehen – schon beruhigen kann. (--) Ich denke, dass man bis zum Alter von einem Jahr, eineinhalb Jahren ein Kind allein mit der Sanftheit und der Stimme (-) und Worten beruhigen kann, ohne dass es die Worte verstehen muss. Es ist nur das, was von der Stimme und der Intonation ausgeht. Weil sie "verstehen" ja noch nicht die Worte in dem Sinne, wie sie ein älteres Kind schon versteht, sondern sie entwickeln ja erst ihr Verstehen, deswegen (---) eine ruhige Stimme, die sagt: „Da schau, beruhige Dich.“, eine Hand, die sich auf seinen Rücken legt und an den Hinterkopf und es an sich lehnt, so ((zeigt, wie sie ein Baby hält)), ich denke selbst ein hm-hm-hm ((summt ein wenig ohne Worte)) kann schon beruhigen – ohne Worte [eig. Übersetzung; É.F.]. (C1.888.12.34.JE.27)⁸⁰³

⁸⁰³ Im Original: „Mais si petit, **je pense que juste une voix – sans comprendre les mots – peut calmer.** (--) Je pense que **jusqu'à un an, voire un an et demi on peut calmer un enfant juste avec la douceur et la voix (-) et des mots, même sans qu'ils soient compris. C'est juste ce qui se dégage de la voix et de l'intonation.** Parce que eux non plus, ces mots, ils « comprennent » pas dans le sens d'un enfant plus âgés, mais ils sont en voie de développer leur compréhension et donc (---) une voix calme qui dit « Tiens, calme-toi », **une main qui se pose sur son dos, et sur l'arrière de sa tête contre soi, comme ça** ((montre comme elle soutiens le bébé)), je pense que **même un mh-mh ((chantonne un peu sans mots)) peut calmer – sans mots**“. (C1.888.12.34.JE.27)

Sobald die Kinder jedoch größer werden, wird der Faktor jedoch bereits deutlich kritischer gesehen, wenn es darum geht, das Vertrauen eines Kindes zu gewinnen. Dementsprechend argumentiert die französische Leitungskraft von C3 bereits etwas anders und kommt – jenseits der Multimodalität von Bindungsarbeit – auf den Nutzen der Zweisprachigkeit zu sprechen:

Es gibt nicht nur die Sprache. Ich glaube, dass sich das [scil.: eine gute Bindung/Vertrauen] auch so einstellen kann. Aber hinterher – wie ich schon gesagt habe – **ich kann ja Deutsch sprechen**. Also werde ich ein bisschen anfangen, aber ich bleibe trotzdem bei meiner französischen Seite und hinterher kommt das (.) das kommt hinterher immer mehr. Jetzt zum Beispiel {Name eines Kindes}, ich kenne ihn noch nicht sehr, also sage ich zu ihm: „Hallo {Name des Kindes}! Ça va? Wie geht's Dir?“ – Es stimmt, **ich nutze beide Sprachen (--), aber um eine kleine Brücke zu haben (.) zu bauen** und, so, hinterher, [...] werde ich mit dem Deutsch aufhören und wirklich mit Französisch weitermachen [eig. Übersetzung; É.F.]. (C3.888.12.22.JE.37)⁸⁰⁴

Diesen Standpunkt, der das Konzept der *langues sécurisantes* im Sinne eines sprachlichen *Doudous* anerkennt (vgl. Kap. 2.3.3.2, S. 93), teilt auch ihre deutschsprachige Kollegin, wenn sie auf die Wechselwirkung von Sprache, Zweitsprache und der Notwendigkeit zu trösten angesprochen meint:

Ja:, sicher! Gerade auch bei der *adaptation*, das spielt schon mit. (4 Sek.) Klar, **daneben kommen natürlich auch all die anderen Ebenen dazu, das Non-Verbale, die Körpersprache** – das spielt auf jeden Fall beides | Ich glaub, das geht nicht das eine ohne das andere. **Man muss sie auch in den Arm nehmen**, aber wenn jetzt jemand da (...) mm mm mm die große Panik schiebt, dann werd' ich nicht auf ein französischsprachiges Kind irgendwie auf Deutsch einreden, um es zu beruhigen. **Dann versuchste erstmal den Stress und die Angst zu beruhigen (Ja) und dann zu gucken, dass das Kind wieder klarkommt, anstatt noch auf der Sprache rumzureiten [eig. Fettdruck; É.F.].** (C3.887.21.34.JE.69)

Besonders machtlos erlebt sich schließlich die deutsche Fachkraft aus C1, wenn sie einem französischsprachigen Kind nicht die Sicherheit geben kann, die sie gerne geben würde, weil sie eben nicht zweisprachig ist:

Klar, wenn man dann halt keine Bindung so hat und dann auch noch auf Deutsch, ist das dann schon manchmal schwierig=oder was heißt "schwierig"? (--). Also **es ist halt für die Kinder, glaub ich, nochmal befremdlich**, sag ich jetzt mal, und Ja (--). **Da hat man 'ne andere Bindung zu den Kindern, die jetzt auch verstehen, was man sagt**. Das macht es mir schon leichter – und für sie denke ich auch. [...] Manchmal versuch ich natürlich dann schon, das eine oder andere Wort aufzuschnappen, das {Name der französischsprachigen Kollegin} immer sagt, und **dann probier' ich halt, ob das irgendwie klappt, ob ihm oder ihr das was sagt oder (-) ein bisschen Vertrauen vermittelt, was Vertrautes halt**. Aber **das sind dann schon auch so die Momente, wo ich mir wünschen würde, ich würd's wenigsten ein bisschen sprechen, dass ich halt mal was sagen kann (--)** in so einem kritischen Moment. [eig. Fettdruck; É.F.] (C1.887.02.11.JE.31, 33)

⁸⁰⁴ Im Original: „Il n'y a pas que la langue. Je pense que ça peut s'instaurer aussi comme ça. Après moi – comme dit – moi, je peux parler allemand. Donc je vais commencer un petit peu, mais je vais rester, quand même, de mon côté français et après, ça (.) ça viendra de plus en plus. Mais maintenant {nom d'un autre enfant}, je ne le connais pas trop encore, je lui dis : « Hallo {nom de cet enfant}! Ça va? Wie geht's Dir? » – C'est vrai, je fais les deux langues (--), mais pour avoir (.) pour déjà tisser (--). un petit pont, et, voilà, après, [...] je vais arrêter avec l'allemand et je vais continuer vraiment avec le français.“ (C3.888.12.22.JE.37)

Dass somit alle Fachkräfte aus C3, C1 und C4 bereits sind, *Translanguaging* einzusetzen, wenn sie damit dem Kind eine Stück Sicherheit geben können bzw. umgekehrt auch Sprachflucht seitens des Kindes akzeptieren, zeigt, dass die grundsätzliche Haltung zum Kind zwischen deutschen und französischen Fachkräften kompatibel, die *practiced language policy* (s. Kap. 2.6.2.1, S. 225) gegenüber der *wished-for language policy* (s. S. 226) einer strikteren Sprachentrennung verhältnismäßig kongruent gelebt wird (zum Mehrwert dieser Haltung s. auch Kap. 2.3.3.5, S. 111). Dass Zweisprachigkeit hier jedoch auf pragmatischer Ebene als ein Mehrwert und als Kompetenz angesehen wird, die die Arbeit der Fachkräfte in bilingual-bikulturellen Krippen erleichtern würde, ist ein starkes Argument gegen die bisherige Muttersprachenlogik des "reinen" Sprechers seiner Sprache. Auf Grundlage der hier erhobenen Daten sowie der in diesem Unterkapitel I) identifizierten Konfliktpotenziale auch auf Teamebene scheint sogar die Frage erlaubt, ob nicht vielleicht erst die strikte Sprachtrennung und das Verbot mehrsprachig-bi-plurikultureller Fachkräfte manches zweisprachige Krippenprojekt zum Scheitern, manch emergent zweisprachigen Sprecher zum Aufgeben bringt.

6.3.4 Sprachliche Lerninhalte und Interaktionskompetenzen

Da deutsch-französische Krippen in ihrer Selbstvorstellung im Internet für sich selbst den Anspruch erheben, Kindern auch jenseits einer eventuellen familiären deutsch-französischen Bilingualität den frühen zweiten Erstspracherwerb zu ermöglichen, wird nun zu überprüfen sein, ob ein solcher Spracherwerb überhaupt für die Nicht-Umgebungssprache durch ein entsprechend reiches Sprachbad möglich wäre. Dazu werden die Audiomitschnitte und die Feldbeobachtungen zusammen ausgewertet, um gegebenenfalls nicht mit dem Aufnahmegerät belegte sprachliche Formen, für die es jedoch Beobachtungsnotizen gibt, nicht als blinde Flecken mit einzuarbeiten. Alle Auszählungen basieren auf den 28 Stunden Audiomitschnitten aus den 3 Krippen C3, C1 und C4.

Da alle systematisch ausgewerteten Krippen für die Vermittlung der Nicht-Umgebungssprache primär im Nachbarland sozialisierte Fachkräfte anstellen, kann auf Ebene der Phonetik und Phonologie festgehalten werden, dass die Kinder ein vollständiges und der Hochsprache des Landes entsprechendes Hörangebot bekommen. Die nachfolgenden Kapitel fokussieren daher vor allem die Komplexität des morpho-syntaktischen Angebotes sowie die performativen Akte, deren sprachliche Bewältigung sich die Kinder vom erwachsenen Vorbild abschauen könnten. Mit dieser vorsichtigen Formulierung soll berücksichtigt werden, dass nicht alle Kinder dieses Angebot gleichermaßen nutzen. Es wird immer sowohl familiär einsprachige Kinder geben, die die Krippen besuchen, der Nicht-Umgebungssprache sehr aufgeschlossen gegenüber sind und einen optimalen Sprachlernerfolg vorweisen können, als auch deutsch-

französische *bilingues natifs*, die aber klar zur Umgebungssprache des Landes tendieren. Das Kind als Akteur seines Spracherwerbsprozess wird daher immer als determinierender Faktor mitzuberücksichtigen sein.

6.3.4.1 Vermittelte sprachliche Inhalte – Was sich die Kinder aneignen könnten

Betrachtet man das Sprachbad, das in den drei analysierten Krippen angeboten wird, so ist es sinnvoll, zwischen den aktiv und bewusst geplanten sprachlichen Inhalten und den unbewusst vermittelten Inhalten zu unterscheiden. Die bewussten Inhalte sind dabei am offensichtlichsten und werden daher zuerst abgehandelt.

Bewusste Sprachinhalte

Beobachtet man die Themen, über die die Fachkräfte mit den Kindern am häufigsten sprechen, so ergibt sich auf Ebene des gesteuerten Aneignungsprozesses eine Präferenz für den gezielten Wortschatzaufbau. Dieser Fokus passt nicht nur zur Theorie des Wortschatzspurtes (s. Kap. 2.2.4.4, S. 75), die Ergebnisse einer entsprechend gezielten Wortschatzarbeit kann auch gerade den einsprachigen Eltern als Beweis für die Fortschritte im frühen Zweitspracherwerb bzw. dem institutionell gestützten doppelten Erstspracherwerb werbewirksam vorgeführt werden. Dabei dominieren die folgenden semantischen Felder (vgl. Kap. 2.2.4.4 und speziell S. 80):

- Zahlen (1-10 oder 15)
- Farben (Grundfarben)
- Tiere (Waldtiere und beliebte exotische Tiere wie Löwe, Elefant, Giraffe, Pinguin, Krokodil)
- Körperteile
- Früchte
- antonymisch präsentierte Adjektive (*groß/klein, lang/kurz, hoch/tief, schwer/leicht, wach/müde, gut/böse, wichtig/unwichtig, schnell/langsam*).

Während diese Themen im freien Sprechen in den Audiomitschnitten durchaus heterogen verteilt sind (s. Abbildung 74: Zentrale semantische Wortschatzbereiche (Analyse der Audiomitschnitte) stellen alle Krippen Medien zur Verfügung, die Anlass dazu geben können, mit den Kindern über diese als zentral definierten Wortschatzbereiche zu sprechen.

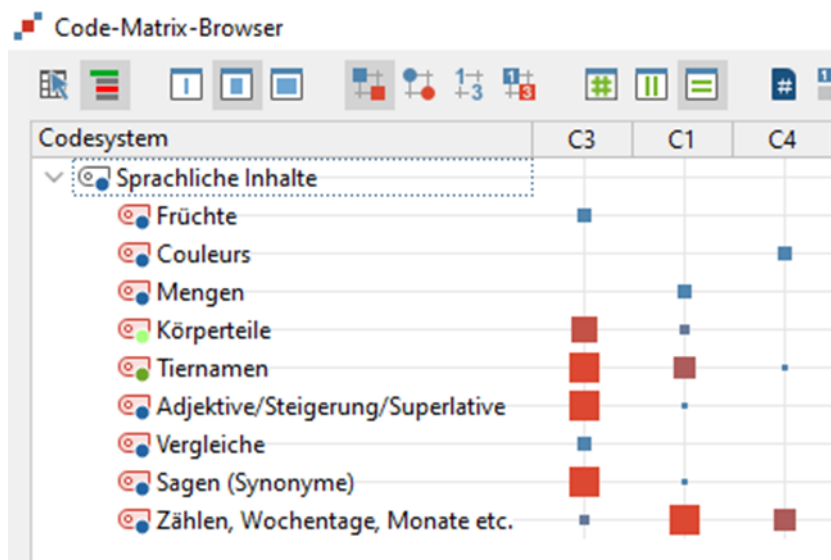


Abbildung 74: Zentrale semantische Wortschatzbereiche (Analyse der Audiomitschnitte)

Speziell Kinderbücher übernehmen diese Funktion, da sie immer wieder 1:1 oder in Kleingruppensettings den Kindern vorgelesen werden und so das Memorieren und holophrastische Lernen als Vorbereitung einer ersten aktiven Beteiligung an Kommunikation unterstützen. Dass dieser Ansatz auch für grammatischer Themen benutzt wird und nützlich ist, zeigt der bewusste Einsatz von Medien (Kinderbücher, Lieder, CDs), die sich in Form von Gedichten, Reimen und Geschichten spielerisch und scheinbar nebenbei mit zentralen Grammatikproblemen wie der Adjektivsteigerung im Deutschen (*schneller/am schnellsten*)⁸⁰⁵, oder dem französischen Teilungsartikel (*de la/du*) beschäftigen. Daneben vermitteln gerade die vorgelesenen Geschichten Phraseologismen und feste Wendungen wie „*Mon Dieu!*“, „*Attention, attention!*“, „*D'accord.*“, „*C'est pas moi qui...*“, „*Voyons...*“, „*Voilà*“, „Glück gehabt!“, „Auf keinen Fall!“, „Ach Du Schreck!“. Auch für grammatische Themen wie Modalpartikel (*vielleicht*) oder auf Konjunktiv basierende Sprechakte (Dubitativ, Irrealis) wird durch eine Wiederholung der immer selben Satzstruktur innerhalb der Geschichte eine erste Familiarisierung angestrebt (vgl. Abbildung 75):

⁸⁰⁵ Vgl. auch das Buch *So leicht, so schwer* von Susanne Straßer, welches Elative (*so leicht/so schwer*) trainiert.

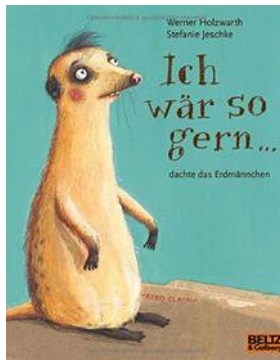


Abbildung 75: Deutsche und französische Bilderbücher mit grammatischem Lerninhalt

Darüber hinaus spielt sich der Spracherwerb einer zweiten Erstsprache oder einer doch eher als fremde Zweitsprache empfundenen Sprache jedoch vor allem auf Ebene der tagtäglichen sprachlichen Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind statt. Diesem impliziten Sprachvorbild widmet sich folglich das nächste Unterkapitel.

Unbewusste Sprachinhalte

Betrachtet man die am häufigsten sich wiederholenden sprachlichen Kategorien, so fällt zunächst auf, dass auch hier jede Krippe ein ganz eigenes sprachliches Profil im angebotenen Sprachbad bietet. Mit 208 codierten Segmenten für C3, 220 codierten Segmenten für C1 und 193 Belegen für C4 liegt der sprachliche Output der Fachkräfte verhältnismäßig nahe beieinander, die bereits in Unterkapitel H) „Körpersprache und Mimik“ (Kap. 6.3.3.3, S. 573) konstatierte etwas anregungsärmere Interaktionsqualität in C4 spiegelt sich jedoch auch hier auf verbaler Ebene wider. Dass auch C1 erneut die stärkste Interaktionsfrequenz aufweist,

lässt darauf schließen, dass hier die Fachkräfte neben der affektiven Sicherung über Körpersprache sich auch auf kognitiver Ebene um eine intensive Fachkraft-Kind-Interaktion bemühen (s. Abbildung 76).

Codesystem	C3	C1	C4	Codesystem	C3	C1	C4
▼ Sprachliche Inhalte				▼ Sprachliche Inhalte			
▶ Abtönpartikel	■	■	■	▶ Abtönpartikel	5	10	2
▶ Onomatopoeija/Interjektionen	■	■	■	▶ Onomatopoeija/Interjektionen	34	56	7
▶ Ausrufesätze	■	■	■	▶ Ausrufesätze	10	17	8
▶ Aussagesätze/Erklärungen	■	■	■	▶ Aussagesätze/Erklärungen	116	132	83
▶ Fragesätze	■	■	■	▶ Fragesätze	39	82	93
▶ Diminutiva	■	■	■	▶ Diminutiva	4	3	

Abbildung 76: Morphosyntaktische Kernphänomene in der täglichen Fachkraft-Kind-Interaktion

Dass Fragesätze jedoch fast nur in den deutschen Krippen C1 und C4 dokumentiert wurden, nicht jedoch in C3 liefert Hinweise darauf, dass der bereits bei der Ko-regulierung von Emotionen beobachtete interrogative Sprachstil deutscher Fachkräfte (s. Abbildung 73) tatsächlich eine kulturelle Eigenheit des deutschen “*Caretakerese*”, also des Sprachduktus von frühpädagogischen Fachkräften darstellen könnte. Dieser Aspekt wird noch einmal im Kontext des in der Kleinkindbetreuung frequentesten illokutionären Sprechaktes, nämlich des Befehls zu untersuchen sein.

Dass eine Kategorie wie die Abtönpartikel ebenfalls am häufigsten in C1 zu finden ist, lässt sich wiederum sowohl über das Relais der Sprachspezifik erklären – Modalisatoren sind typisch für das Deutsche – als auch über die Quantität und Qualität der sprachlichen Fachkraft-Kind-Interaktionen. Onomatopoetika, die ab 15 Monaten eine besonders wichtige und frühe Kategorie des Wortschatzerwerbs darstellen (s. Kap. 2.2.4.3, S. 71), die den Übergang von der dinglich-phonetisch geprägten Wahrnehmung der Umwelt zu deren symbolisch-lexikalischer Repräsentation überbrücken helfen, sind ebenfalls in C1, aber auch in C3 häufig verwendete Mittel. Sie werden vornehmlich genutzt, um Bilderbuchpräsentation, aber auch Situationen des Alltags rein klanglich und jenseits der deutsch-französischen Dichotomie und Notwendigkeit der frühkindlichen Sprachkompetenz verständnissteigernd oder auch einfach unterhaltsam mit Untertiteln zu versehen. Dass hier folglich keine rein deutsche Eigenheit der Sprache frühkindlicher Fachkräfte vorliegt, sondern französische und deutsche Frühpädagogen gleichermaßen die Lautmalereien benutzen, liegt anhand der Zahlenverhältnisse und Verteilung der codierten Segmente auf die einzelnen Krippen nahe. Die Tatsache jedoch, dass mit 60 von 97 Textstellen jedoch auch hier die französischen Fachkräfte einen stärkeren Gebrauch von dieser Strategie machen als die deutschen Fachkräfte, war ein überraschender Befund. Insgesamt verteilen sich die Onomatopoetika auf folgende Kategorien:

Kommunikative Funktion	Anzahl absolut	Prozentangabe
Inszenierungen von Bilderbuchszenen (<i>wä, mäh, muh, waf, pfr, bah, zim-biuc, pim-pom, tatü-tata, plouf, bum-bada-bum, tipitap-tip-tap, zapzarap, schwupp</i>)	31 (11 dt. – 20 frz.)	32%
Verlautlichung des Erstaunens, der Überraschung, der Freude sowie des Schmerzes oder Bedauerns seitens des Fachkraft (<i>Ah, Oh, Ayayay, Wow, Ouah, Ohlalà, Hurra, Ohje, Puh</i>)	28 (15 dt.- 13 frz.)	28,9%
Phatische Funktion (Organisation der Sprecher-Turns) (<i>Sch, Ssss, ehm, naja</i>)	25 (7 dt. – 18 frz.)	25,8
Appellative Funktion (Steuerung des kindlichen Verhaltens: <i>Eh, He, Hey, Hopp</i>)	9 (4 dt. – 5 frz.)	9,3%
Handlungsuntermalende Funktion (<i>Brr, Up</i>)	4 (4 frz.)	4,1%
Gesamt	97	100%

Tabelle 20: Kommunikative Funktionen der Onomatopoetika in der Fachkraft-Kind-Interaktion

Diese Verteilung zeigt einerseits, welchen starken Effekt Bilderbuchbetrachtung bei der Animation der Fachkräfte zum sprachlichen Austausch mit den Kindern bietet, zum anderen wird deutlich, dass Fachkräfte dieses sprachübergreifende und vorsprachlich erfassbare Verbalisierungsmittel nutzen, um einerseits dem Kleinkind ein hörbares Feedback der Zustimmung oder Ablehnung zu geben und andererseits den kommunikativen Austausch zwischen Erwachsenen und Kind zu regeln. Dass hierbei die Funktion des Stille-Gebietens bei Weitem die häufigste ist, erstaunt in diesem Kontext nicht. Was wiederum beachtlich ist, ist die Tatsache, dass manche Funktionen präferentiell von den französischen Fachkräften genutzt werden. So untermalen nicht nur die französischen Fachkräfte deutlich häufiger Bilderbuchlektüren mit entsprechend lebhaften Geräuschen, auch die Steuerung des kommunikativen Austauschs wird öfter als im Deutschen allein über unmissverständliche Töne – oft in Kombination mit entsprechenden mimischen und gestischen Ergänzungen – erreicht. Die Selbstkommentierung durch Töne wiederum findet sich nur unter französischen Fachkräften, was zur Vermutung Anlass gibt, dass für das Gegenüber unangenehme Situationen (Warten, Ungeschicklichkeit, unangenehme Überraschung) in der französischen Gesellschaft stärker entschuldigt und abgeschwächt werden müssen als in der deutschen Gesellschaft. Ein scharfes Einsaugen von Luft, wenn man fast zusammengestoßen ist, ein lächelndes *Hupp!*, wenn das Gegenüber genötigt wird, über im Weg stehende Gegenstände hinüberzusteigen – selbst das Kleinkind wird hier bereits mit denselben Mitteln akustisch besänftigt wie das erwachsene Gegenüber.

Ähnlich sprach- und kulturspezifisch sind die Diminutiva, die sich allerdings nur in der deutschen Sprache synchron frei über entsprechende Suffixe bilden lassen: Ob die Kinder darum gebeten werden, die *Schühchen* anzuziehen, das *Jäckchen* aufzuhängen, das *Fingerchen* aus der

Nase zu nehmen oder den scheidenden Eltern noch ein *Küsschen* zu geben – immer geht es darum, eine Aufforderung weniger scharf und imperativ zu formulieren als dies die Grammatikform Imperativ de facto einfordert. Lediglich das Hypokoristikum *Mäuschen* oder *Mäusle* dient dem Ausdruck von Affekt und wird oft eingesetzt, um das Mitfühlen der Fachkraft mit dem morgendlichen Trennungsschmerz zu versprachlichen. Damit lassen sich hier in Form von Onomatopoeika und Diminutiva zwei Eigenheiten des sprachlichen Angebotes identifizieren, bei denen die Asymmetrie in der zweisprachigen Auslastung nicht auf eine mangelnde Prozessqualität oder weniger starke Professionalisierung bei den Fachkräften eines Landes zurückgeführt werden kann. Es handelt sich vielmehr um sprach- und kulturspezifische Eigenheiten, die den Kindern der Krippen C3 und C1 im Sinne einer gelingenden doppelten sprachlichen Sozialisierung authentisch vermittelt werden, um später idiomatisch sprechhandeln zu können. Lediglich in C4 fehlen Diminutiva und Hypokoristika in den dokumentierten Ausschnitten des Tages, was wiederum die auf nonverbaler Ebene beobachtete größere Gefühlskälte auch auf sprachlicher Ebene sichtbar macht (s. Kap. 6.3.3.3, Unterpunkt I), ab S. 579).

Auf morphologischer Ebene waren gerade Verneinungen und die Partikeln *nein*, *nicht*, *non* und *pas*⁸⁰⁶ ein interessantes Indiz dafür, wie Fachkräfte beider Länder das Verhalten der Kleinkinder nicht nur zu stimulieren, sondern eben auch zu regulieren suchen.

	C3	C1	C4
<i>nein</i>	24 (8,8%)	146 (16,2%)	60 (17,7%)
<i>nicht</i>	119 (43,4%) → dt. 52,2%	335 (37,2%) → dt. 53,4%	82 (24,2%) → dt. 41,9%
<i>non</i>	67 (24,5%)	161 (17,9%)	48 (14,2%)
<i>pas</i>	64 (23,4%) → frz. 47,9%	259 (28,7%) → frz. 46,6%	149 (43,9%) → frz. 58,1%
Verneinungen gesamt	274	901	339

Tabelle 21: Negation im Französischen und Deutschen (C3, C1, C4)

Dass hierbei wiederum C3 und C1 ein sehr ähnliches Profil aufweisen, bei dem die deutschen Fachkräfte stets etwas stärker mit Verneinungen operieren, überrascht angesichts der bisherigen Teilergebnisse und der immer wieder zu konstatierenden Ähnlichkeit zwischen C3 und C1 nicht. Dass jedoch in C4 die französische Fachkraft – entgegen den eher sprachspezifischen Tendenzen in C3 und C1 – deutlich häufiger mit Verneinungen operiert, um unerwünschtes Verhalten auf Ebene der Kinder zu unterbinden lässt sich als krippenspezifisch beschreiben. So lässt sich festhalten, dass dort – vielleicht aufgrund eines unzureichenden Verständnisses der INFANS-Pädagogik – tatsächlich eine sehr permissive Haltung auf Seite der deutschen Fachkräfte herrscht, während die französisch sozialisierte

⁸⁰⁶ Das in der gesprochenen Sprache die Verneinung nur durch die zweite Partikel *pas* sichtbar gemacht wird (*J'sais pas* statt *Je ne sais pas*), wurde hier nur die markierende Partikel ausgewertet.

Fachkraft sich sowohl aufgrund der kulturellen Prägung als auch der Professionalisierung in Frankreich für die Durchsetzung von Regeln und das korrektive Feedback im Sinne einer verantwortungsvollen Pädagogin verantwortlich fühlt (zum Disziplinierungs- und Kontrollverhalten französischer PädagogInnen s. auch S. 30). Dass diese stärker ermahnde Rolle der französischen Fachkraft ein weiterer Erklärungsansatz für die im Unterkapitel zu den Emotionen festgehaltenen größere Distanz vieler einsprachig deutscher Kinder sein könnte, erscheint in diesem Zusammenhang überzeugend, zumal Kinder bereits ab dem 5. Monat auf Verneinungen eindeutig mit negativem Affekt reagieren – selbst wenn sie die Sprache, in der die Negation geäußert wird, gar nicht kennen (s. Kap. 2.2.2.3, S. 46).

Ein weiteres Spezifikum der französischen Fachkraft-Kind-Interaktion ist der Einsatz der verallgemeinernden Aufforderung „il faut que“. Mit 95 codierten Segmenten zeigt sich hier sehr deutlich die autoritative Auffassung von Erziehung auf französischer Seite, bei der es eben nicht nur darum geht, dem Kind Handlungsvorschläge zu unterbreiten. Die Fachkraft begreift sich vielmehr als Person, die die Verantwortung für das Wohl des Kindes und der Gruppe trägt und folglich alle für das friedliche Miteinander notwendigen Handlungen deontisch setzen darf. Eine solche Handlungsbefugnis scheint die deutsche Fachkraft demgegenüber mit nur 12 Belegen für *müssen* als im Widerspruch zum Ansatz einer kindzentrierten Pädagogik stehend wahrzunehmen und daher auf andere sprachliche Mittel zurückzugreifen. Da hier syntaktische Phänomene eine Rolle spielen könnten und französische Kinder bereits ab 9 Monaten schon 5 der 10 Basissatzmuster unterscheiden können (s. Kap. 2.2.4.1, S. 66), wird der letzte Beobachtungspunkt sich dem Einsatz der unterschiedlichen Satzmuster widmen.

Grundsätzlich liefern die Fachkräfte aller drei Krippen ausreichend Input für die drei Satztypen Deklarativsatz, Interrogativsatz, Exklamativsatz. Während dabei Interrogativ- und Deklarativsätze auf den ersten Blick unauffällig sind, fällt bei den Exklamativsätzen auf, dass sie besonders von den französischen Fachkräften zur Eröffnung einer verbalen Interaktion genutzt werden, denn mit *Ah!*, *Voici {Name des Kindes}*, *Te voilà!* hat die Sprache auch mindestens zwei Deiktika (*voici*, *voilà*), die Satzfunktion übernehmen und so für die emergenten Sprecher des Französischen besonders geeignet sind. Interjektionen wie *So!*, *Da kommt die/der...!*, *Aha!* etc. werden jedoch auch von deutschen Fachkräften genutzt, um dem Kind zu signalisieren, dass man es mit seinem Tun wahrgenommen hat und in kommunikativen Austausch treten möchte. Sehr viel häufiger und zentraler für die Koordinierung von Krippengruppen ist jedoch der illokutive Akt der Anweisung bzw. des Befehls oder Appells. Zum Abschluss dieses Kapitels soll daher der Blick von der Formebene gelöst und eine funktionale Betrachtung geliefert werden.

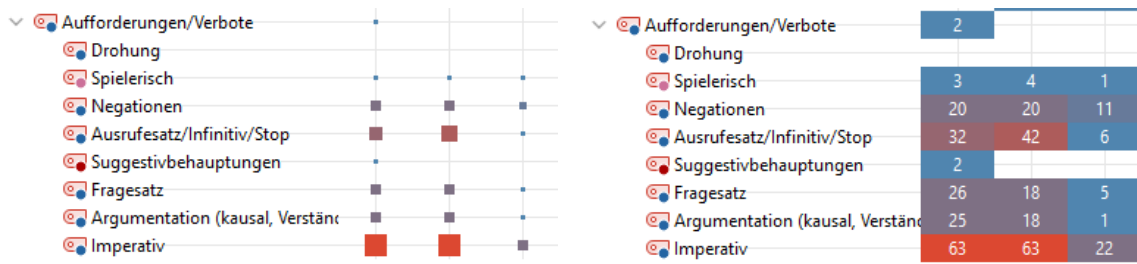


Abbildung 77: Morphosyntaktische Umsetzung der Illokution "Appell"

Eine erste positive Beobachtung, die aus der Auswertung des Subkorpus zu den sprachlichen Fachkraft-Kind-Interaktionen resultiert, besteht in der Feststellung, dass in keiner der drei Krippen Aufforderungen oder Verbote durch Drohungen legitimiert und durchzusetzen versucht werden. Auch Suggestivbehauptungen vom Typus "Du willst doch bestimmt..." konnten nur zweimal dokumentiert werden, so dass hier kaum offene und verdeckte Manipulation zu beobachten ist. Umgekehrt findet sich auch ein spielerischer Ansatz eher selten und wenn, dann in den Krippen C3 und C1, die sich bereits auf Ebene der Körpersprache und des *Emotion work* als stärker affektiv und ludisch hervorgetan haben. So ist die Inszenesetzung der Zugmetapher in C3 ein ritualisiertes Mittel, um den Ablauf des Aufstellens und geordneten Gehens in ein Spiel zu verwandeln.

Metaphorische Aufforderung	Gemeinte Aufforderung (frz.)	Gemeinte Aufforderung (dt.)
Qui veut prendre le train?	Mettez-vous à la queue leu leu.	Stellt Euch hintereinander auf.
Le train va fermer les portes.	Dernière opportunité de nous rejoindre	Letzte Gelegenheit mitzukommen.
Allez, attention, le train va partir!	Accrochez-vous! En s'en va.	Haltet Euch am Vordermann fest. Wir gehen los.

Abbildung 78: Zugmetapher als spielerische Umsetzung einer Aufforderung (C3.887.12.22.J03.16)

Ähnlich, wenn auch spontan aus dem Augenblick heraus entstanden, entscheidet sich die deutsche Fachkraft in C1 dazu, aus dem energierten, von Klatschen begleiteten „Hopp... Hopp-hopp-hopp“, mit dem sie die Kinder dazu bewegen möchte, ihren Toilettengang etwas zu beschleunigen, ein Lied macht, das den Klatschrhythmus aufnimmt und so auch ihr selbst hilft, in der angespannten Situation wieder zu einem Lachen zu finden (C1.887.02.11.J01.303). Einmal in seiner positiven Wirkung auf die Kinder erlebt, greift die Fachkraft auch in den nachfolgenden Tagen wiederholt auf diesen Trick zurück. Ihre französische Kollegin steigt ihrerseits in das Verkehr-Spielen der Kinder ein, um durch imitiertes Hupen den Weg freizumachen oder als Polizist das zu schnell fahrende Kind abzubremsen (C1.888.12.34.J01.602). Die Reaktionen der Kinder zeigen, dass sie diese Art des Mitspielens von den Fachkräften kennen, denn sie reagieren prompt mit der intendierten Handlung.

Auch in C4 nutzt die dreisprachige Fachkraft das Lied „*Petit escargot*“, um die Kinder danach als Schnecken kriechend zum Händewaschen zu führen. Die Idee bleibt jedoch ein singulärer Einfall, der dadurch auch wenig Wirkung entfaltet. Es wird daher vermutet, dass auch hier die Anwesenheit der Forscherin im Feld das Verhalten der Akteure verändert haben mag.

Neben diesen sekundären Strategien bilden offene Imperative, Exklamationsätze, Fragesätze und argumentierende Aussagesätze die Rangliste der wichtigsten Versprachlichungsoptionen, wenn eine Handlung positiv angeregt werden soll (s. Abbildung 79). Negationen markieren die Verbote (s. ebd.).

	C3		C1		C4	
Imperativ	63	38%	63	39,1%	22	48,9%
Exklamativsatz	32	19,3%	42	26,1%	6	13,3%
Interrogativsatz	26	15,7%	18	11,2%	5	11,1%
argumentierender Deklarativsatz	25	15%	18	11,2%	1	2,2%
Negation	20	12%	20	12,4%	11	24,4
Gesamt	166	100%	161	100%	45	100%

Tabelle 22: Syntaktischer Versprachlichungsmuster für Aufforderungen und Verbote

Dass hierbei in C3 und C1 die Gruppe der Verbote die kleinste oder eine der kleinsten Untergruppen einnimmt, unterstreicht, dass diese beiden Strukturen die Erkenntnisse der positiven Psychologie nutzen. Bedenkt man überdies, dass beim erwachsenen Menschen die Negation eines Handlungsverbs immer erst eine positive Aktivierung der unerwünschten Handlung auslöst, um nach den ersten 200ms der Aktivierung über Inhibition das Beenden der Aktion zu unterbinden (Beltrán et al. 2019), kann anhand der kindlichen Unreife der inhibitorischen Systeme im Gehirn erahnt werden, welche Wirkung Verbote beim noch unausgereiften Gehirn des Kleinkindes in der Wirklichkeit zeitigen werden. Dass C3 und C1 daher möglichst mit anderen, positiv formulierten Aufforderungen operieren, um gewünschtes Verhalten beim Kind zu erreichen, spricht für einen auch neurolinguistisch positiv zu bewertenden pädagogischen Ansatz. Ganz anders C4: Hier stellen die Verbote die zweitgrößte Untergruppe bei den illokutionären Sprechakten des Appellierens dar. Ergänzt man diese Beobachtung mit der Information, dass die Kinder ausschließlich auf Französisch Verbote hören, lässt sich der psychoneurolinguistische Erklärungsansatz für die geringe Beliebtheit der französischen Fachkraft bei den rein deutschen Kindern erneut stützen.

Interrogativ- oder Fragesätze werden von allen drei Strukturen verwendet (C3: 15,7%, C1: 11,2%, C4: 11,1%; s. Tabelle 22). Die Möglichkeit, dem Kind durch eine Frage zu suggerieren, dass es die Wahl hat, der impliziten Aufforderung nachzukommen oder eben nicht, baut einerseits auf die bedingte Freiwilligkeit des Kindes, andererseits vermitteln damit beide

Sprachen den Kindern ein pragmatisches Handlungsmuster, das für die Höflichkeit und damit das gelingende Interagieren mit anderen in der Gesellschaft zentral sein wird. Auf Ebene der konkreten Ausgestaltung des Fragesatzes ist dabei auffällig, dass deutsche Fachkräfte Fragen mit Aufforderungsfunktion fast stereotyp mit einer Modalpartikel versehen:

{Name Kind 1}? Du brauchst doch **wohl** den {Name Kind 2} jetzt nicht ärgern?
(C1.887.02.11.J01.649)

Kommt ihr dann **mal**? (C3.888.21.34.J03.16))

Sollen wir gleich **mal** {Name Fachkraft} holen? (C3.887.21.34.J03.024)

Willst Du **mal** mit {Name Kollegin} mitgehen? (..) Ich glaub schon. (Grille (C3.887.21.34.J03.24)

Doch auch die Kombination mit der Partikel *bitte* ist gängig und verbindet Höflichkeitserziehung auf lexikalischer und pragmatischer Ebene, teilweise werden sogar beide Mittel (Höflichkeitspartikel + Modalpartikel) miteinander kombiniert:

Ziehst Du Dich **mal bitte** an? (C3.887.21.34.J03.55)

Setzt Du Dich **bitte** wieder hin? (C3.888.21.34.J03.121)

Nimmst Du **mal bitte** Dein Glas? (C3.888.21.34.J03.82)

Geht ihr **mal bitte** runter vom Tisch? (C1.887.02.11.J03.739)

Das Französische kennt denselben Mechanismus, verwendet dafür jedoch andere grammatische Mittel. So lässt sich unter den französischen Fachkräften gelegentlich die Verwendung des Modalverbs *pouvoir* ("können") in derselben Funktion belegen:

Tu peux le ranger? (C3.987.01.11.J03.81)

Tu veux arrêter? (C3.887.12.22.J03.15))

Tu peux t'asseoir? (C4.887.216.23.J03.911)

Tu peux me donner le papier? (C4.887.216.23.J03.865)

Insgesamt fällt jedoch auf, dass mit 34 deutschen zu 15 französischen Fragesätzen die deutschen Sprecher tatsächlich häufiger vom Frageduktus Gebrauch machen als französische Fachkräfte. Der bereits im Kontext der emotionalen Ko-Regulierung durch Sprechen über Gefühle konstatierte fragende Interaktionsduktus des deutschen *Caretakers' Speech* (vgl. Abbildung 73) kann damit auch für den illokutiven Akt der Aufforderung bestätigt werden.

Behandelt man eine Aufforderung als einen Aushandlungsprozess, bei dem mehrere Stufen der Legitimierung des eigenen Tuns sowie der geäußerten Wünsche durchlaufen werden⁸⁰⁷, stellt sich schließlich die Frage, ob bestimmte sprachliche Mittel zu bestimmten Phasen gehören bzw. wie die Verstärkung der Handlungsobligatorietät kommuniziert wird. Ein erster Überblick über die registrierten Sprechakte zeigt, dass Wiederholung das gängigste

⁸⁰⁷ Vgl. hierzu auch Fußnote 78 bzw. Ramge (2017: 16) zur Aufforderung als sozialer Handlung oder interaktioneller Choreographie (Ramge 2017: 18–21).

sprachliche Mittel ist, um Kinder dazu zu bringen, eine einmal geäußerte Aufforderung umzusetzen (s. Abbildung 79).

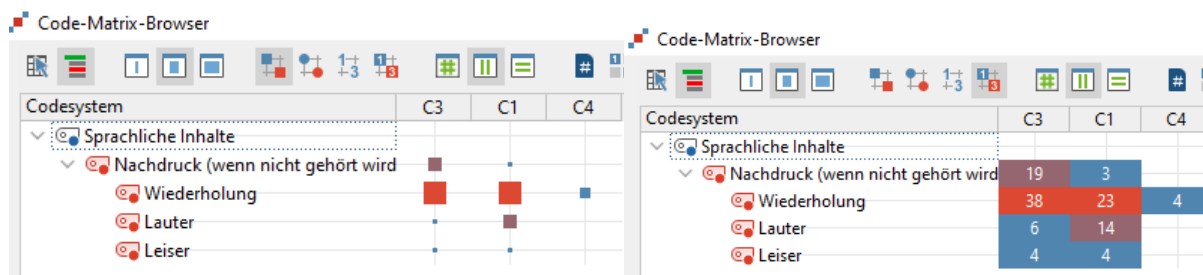


Abbildung 79: Sprachliche Mittel für die Sprachfunktion "Nachdruck"

Dies gilt für C3 und C1 gleichermaßen, C4 fällt jedoch auch hier aus dem Rahmen, da dort mit 4 Belegen fast keine Situation dokumentiert werden konnte, in der die Fachkraft die Durchsetzung einer einmal geäußerten Bitte sprachlich verstärkt und aushandelt. Dieses Ergebnis passt zwar zu der Beobachtung eines verhältnismäßig permissiven Erziehungsstils, die Beleglage ist jedoch viel zu dürftig, um hier vorschnelle Schlüsse zu ziehen.

Eine trotz des limitierten Korpus aussagekräftige Tendenz stellt demgegenüber der Befund dar, dass in C1 eine Wiederholung zumeist früher oder später mit einem Lauter-Werden der Fachkraft einhergeht. Diese Steuerungsmöglichkeit lässt sich auch in C3 beobachten und sie kommt dort vor allem in Situationen zum Tragen, wenn die Kinder sehr eng gedrängt sind (auf dem Teppich beim Vorlesen, beim Umziehen an der Garderobe) und ein rüdes Verhalten die anderen Kinder in Verletzungsgefahr bringt. Hier sprachimmanente Tendenzen feststellen zu wollen, ist aufgrund der geringen Anzahl an Belege jedoch unmöglich, insgesamt scheint die Strategie allerdings in beiden Sprachen ähnlich gut verankert zu sein. Mit 2 (dt.): 4 (frz.) Belegen in C3 und 10 (dt.) : 4 (frz.) Belegen in C1 liegen hier keine auch nur annähernd erhellenden Daten vor. Was jedoch in beiden Sprachen beobachtet werden kann, ist ein paraverbales Phänomen, das den Fachkräften eine weitere Lautstärkeneskalation erspart und dabei dennoch von den Kindern als eine weitere Verschärfung der Aufforderung wahrgenommen wird. Es handelt sich dabei um silbengetrenntes Sprechen, das die Eskalationskette auf phonetischer Ebene konsistent fortsetzt, bevor als letztes Mittel das Kind mit Vor- und Zuname angesprochen wird

Hypocharistikon (sehr kurz): *Benni*⁸⁰⁸



Rufname (kurz bis lang): *Benedikt*



silbengetreunt gesprochener Rufname (lang): *Be-ne-dikt*



Rufname + Familienname: *Benedikt Rottenmeyer*

In der Praxis zeichnen sich dabei Argumentationsstrukturen ab, die im Sinne einer textometrischen Analyse der verbalen Eskalation und Deeskalation nach dem Vorbild der „Thermodynamischen Spirale der Krisenverhandlung“ (*spirale « thermodynamique » de la négociation de crise*) von Marchand/Baroche (2018: 70, Figure 5) im Detail zu analysieren wären, hier jedoch nur im Rahmen von zwei Beispielen vorgestellt werden können.

Beispiel 1:

Kind: ((will auf den Küchenwagen im Speisesaal klettern))

Fachkraft (aus dem Hintergrund): Nomo! NOMO!⁸⁰⁹

← Wiederholung + LAUTER

Kind: ((schaut sich kurz um, klettert weiter))

Fachkraft: Runter. (.) Du gehst da runter. ((nähert sich mit schnellem Schritt))

← Deontische Setzung

Kind: ((hält inne, aber klettert auch nicht wieder herunter))

Fachkraft ((neben dem Kind stehend)): NEIN!

← VERBOT

Kind: ((steigt ab, schaut die Fachkraft mit vorgeschobener Unterlippe und gerunzelter Stirn an))

Fachkraft: Du gehst jetzt deine Tasche aufhängen.

← Deontische Setzung

((streckt den Zeigefinger in Richtung Aufhängvorrichtung, Stirn stark gerunzelt, strenger Blick über die Brille; der Blick begleitet das Kind noch den ganzen Weg über, der Zeigefinger sinkt erst, als das Kind die Aufhängung erreicht und sich anschickt, die Tasche aufzuhängen))

(C1.887.02.11.J01.291)

⁸⁰⁸ Der Name ist frei erfunden und wurde als Beispiel gewählt, da er eine Illustrierung aller beschriebenen Stufen ermöglicht.

⁸⁰⁹ Der Name *Nomo* repräsentiert einen zweisilbigen Jungennamen und wird verwendet, um paraverbale Phänomene sichtbar machen zu können.

Als Eskalationsdiagramm kann man sich den Ablauf folgendermaßen visualisiert vorstellen:

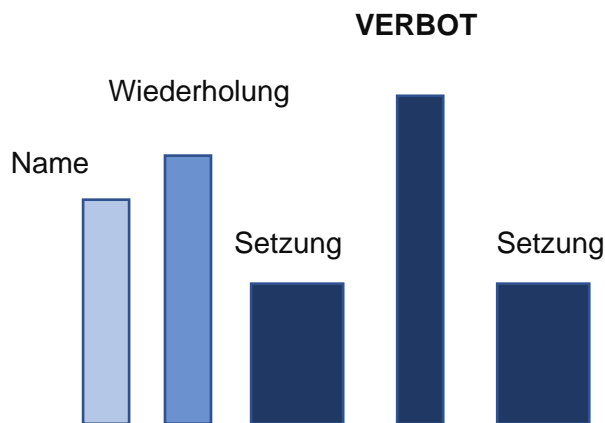
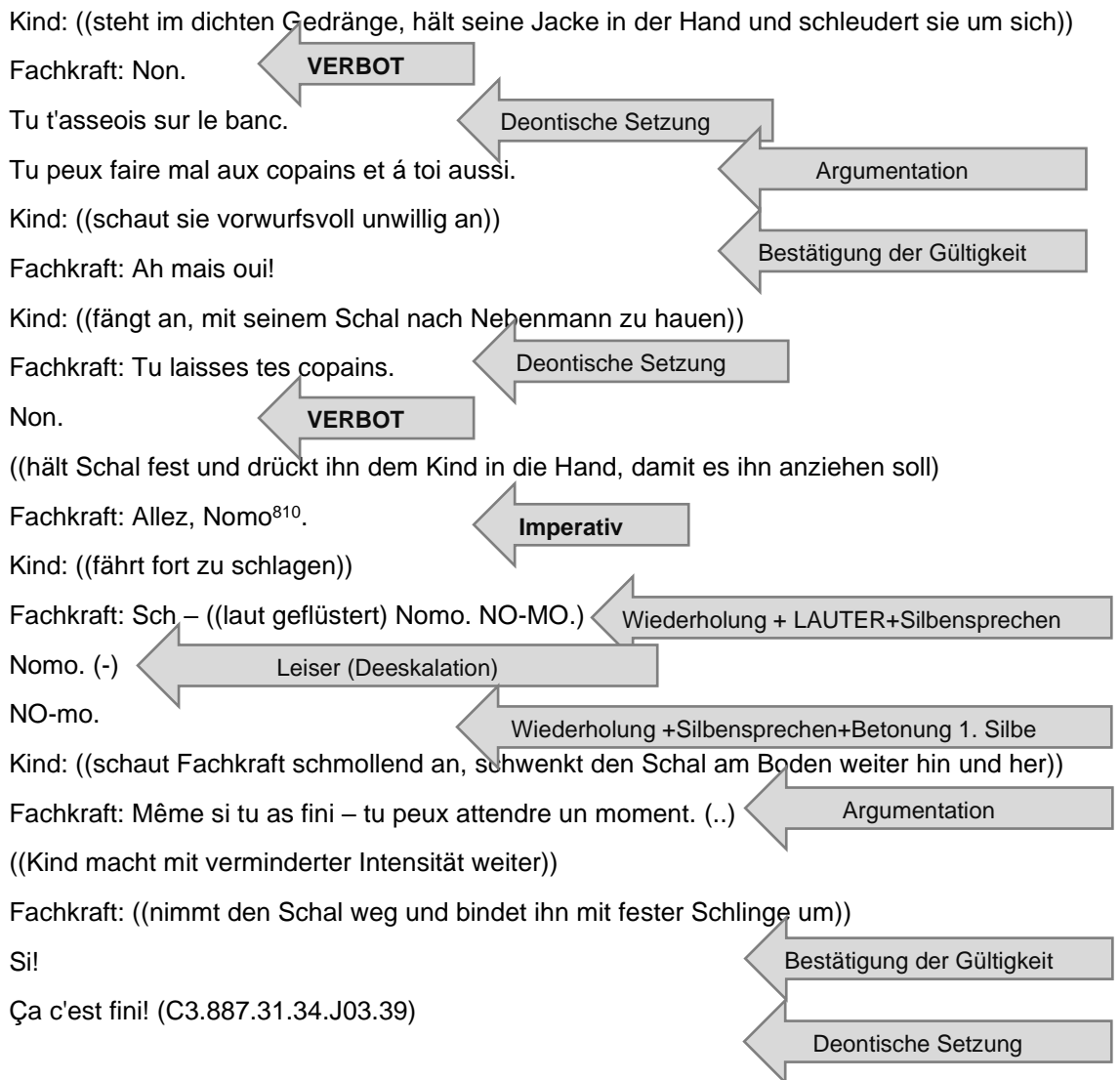


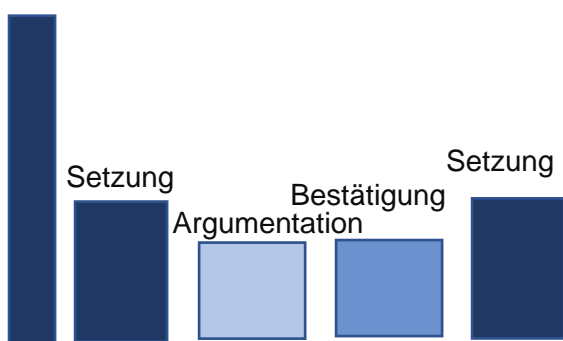
Abbildung 80: Eskalationsverlauf Deutsch (C1)

Interessant bei dieser Dynamik ist die Tatsache, dass – wie bei der Verhandlung von Unterhändlern der Polizei (Marchand/Baroche 2018: 70) – auch hier die Fachkraft zunächst in eine Eskalationsphase kommt – das Kind reagiert auf den ersten Zuruf nicht, so dass eine lautere Wiederholung als akustische Bremse eingesetzt wird –, dann jedoch versucht, von der heißen Phase der Erregung (Verärgerung bei der Fachkraft, Trotz beim Kind) in eine kühle Phase der deontischen Setzungen zu gelangen, die suggeriert, dass es aufgrund ihrer Anordnungsautorität keine Handlungsalternativen gibt. Lautstärke und Wiederholung werden dabei vor allem auf Distanz eingesetzt, da hier kein Ein-“Greifen” im wörtlichen Sinne möglich ist. Sobald die Fachkraft jedoch durch ihre körperliche Präsenz und den Blickkontakt auch nonverbal handeln könnte, fährt sie die verbale Aggression zurück und setzt darauf, dass ihre körperliche Überlegenheit das Kind einlenken lässt und eine weitere Eskalation vermeiden wird. Ob diese Dynamik gleichermaßen auch in französischen Dialogen beobachtet werden kann, soll Beispiel 2 zeigen:

Beispiel 2:



VERBOT



VERBOT Imperativ

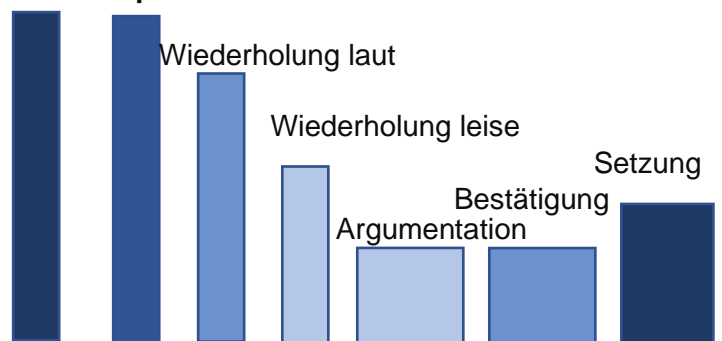


Abbildung 81: Eskalationsverlauf Französisch (C3)

⁸¹⁰ Der Name *Nomo* repräsentiert einen zweisilbigen Jungennamen und wird verwendet, um paraverbale Phänomene sichtbar machen zu können.

Interessant bei dieser Dynamik ist die Tatsache, dass die französische Fachkraft sofort bei der höchsten Stufe einsetzt, dann jedoch versucht, die Erregung sehr schnell herunterzufahren, wobei sie sogar das Niveau der rationalen Argumentation erreicht. Durch das Ignorieren beider Strategien setzt die Fachkraft erneut auf ihre Autorität – sie setzt, sie verbietet, sie gebietet – verringert dann jedoch bei Anzeichen eines Einlenkens (die Aktivität wird auf den Boden verlegt, wo niemandem ein Schaden entstehen kann, die Schwungkraft lässt nach) ebenfalls den Druck über Zurücknahme der Lautstärke, die bis zum lauten Flüstern geht. Derart abgekühlt versucht die Fachkraft erneut den rational-kognitiven Zugang einzusetzen, der dann jedoch aufgrund fehlender Resonanz direkt in eine deontische Setzung mündet. Diese wird schließlich durch die nonverbale Umsetzung des Gebotes (Umbinden des Schals) wirksam gemacht, die gesamte Episode gleichsam mit einem Schlusspunkt beendet.

Vergleicht man beide Episoden ist, Beispiel 2 sehr viel komplexer, es fallen jedoch zwei Punkte besonders ins Auge: Beide Fachkräfte gehen erstens davon aus, dass ab einem bestimmten Punkt des kindlichen Widerstands die Macht der verbalen Kommunikation endet und nonverbale Impulse eine größere Wirksamkeit erreichen. Beide ErzieherInnen beenden daher über einen auf der körperlichen Ebene angesiedelten Akt die Episode. Ob diese Logik immer greift und beispielsweise bei männlichen und weiblichen, deutschen und französischen Fachkräften in einem größeren Korpus gleichermaßen nachweisbar wäre, müsste eine Anschlussstudie klären, auf der Grundlage der hier erhobenen Daten und Beobachtungen scheint dieses Handlungsmuster jedoch universell zu sein. Die zweite Auffälligkeit, die hier noch erwähnt werden soll, ist der unterschiedliche Einstieg. Während die deutsche Fachkraft zwar ermahnt, sich jedoch erst über eine Verstärkung und eine Zurücknahme im zweiten Anlauf an das autoritäre Verbot wagt, steigt die französische Fachkraft sofort mit dem Verbot ein, macht erst danach das Deeskalationsangebot und eskaliert danach jedoch auch wieder schnell, als das Kind gar nicht hören will. Dieses stärkere Selbstbewusstsein in der Setzung von Regeln, das bereits bei der sprachlichen Ko-Regulierung der Emotionen beobachtet werden konnte (vgl. Kap. 6.3.3.3, Abbildung 73 und S. 597), könnte damit tatsächlich sprach- und kulturimmanent sein, wodurch wiederum die Wichtigkeit primär sozialisierter Fachkräfte für das Sprechhandeln und die kulturelle Interaktionskompetenz deutlich wird. Gleichzeitig liegt hier ein Fachkraftverhalten vor, das bei einem gut eingespielten Team entweder die Ausbildung eines stärker autoritativen Erziehungsstils auch bei den deutschen Fachkräften befördern könnte (C3) oder zumindest durch das Verstehen und Respektieren der anderen Kultur keine negativen Gefühle auslösen würde (C1). In einem Team, das seine Positionen und Ansätze nicht offen ausgehandelt hat oder das durch fehlende Selektion bei der Personalauswahl nicht auf einer Wellenlänge liegt (C4), könnte hier umgekehrt ein Spannungsfeld entstehen, bei dem die deutsche Fachkraft die französische Kollegin als

aggressiv und autoritär (statt autoritativ) wahrnimmt, während diese ihrerseits das Handeln der deutschen Kollegin als viel zu permissiv und Ursache vieler Regulierungsprobleme auf Fachkraft-Kind- und Gruppenebene verantwortlich machen wird. Dieser Aspekt wird in Kap. 6.4.1.1 (s. ab S. 638) sowie in Kap. 6.4.2.2 im Rahmen des Spannungsfeld 3 (Deutschland): Individualismus (Kind) vs. Kollektivismus (Gesellschaft) daher wiederaufgegriffen und tiefergehend anhand der Interviews und Feldbeobachtungen analysiert.

Als Gegenpol zu den Anordnungen und Verboten sind Lob und positives Feedback – nicht zuletzt als Symptome der *teacher responsiveness* nach Pianta – ein wichtiges Indiz für die Feedback- und Interaktionsqualität eines Lehr-Lernsettings (vgl. Pianta et al. 2008). Hier liefert eine quantitative Auswertung der Mitschnitte folgende zahlenmäßige Verteilung (s. Abbildung 82):

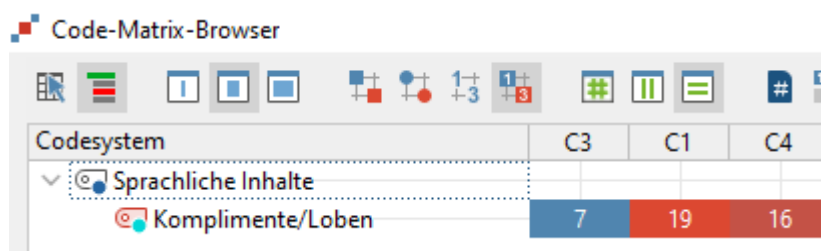


Abbildung 82: Der Sprechakt "Loben" in den Krippen C3, C1, C4

Diese Verteilung ist vor dem Hintergrund der in anderen Bereichen oft zu beobachtenden Ähnlichkeit von C3 und C1 gegenüber C4 überraschend und suggeriert auf den ersten Blick einen länder- und damit kulturspezifischen Habitus. Der zweite Blick in die Belege legt jedoch offen, dass diese Zuordnung auf Grundlage der geographischen Zuordnung zu den Krippen nicht zutreffend ist:

C3 (Frankreich)		C1 (Deutschland)		C4 (Deutschland)	
Frz.	Dt.	Frz.	Dt.	Frz.	Dt.
3	4	9	10	13	3

Tabelle 23: Der Sprechakt "Loben" als Feedbackstrategie der französischen und deutschen Fachkräfte

Vielmehr wird deutlich, dass in C3, wo nicht viel verboten wird, auch mit Lob verhältnismäßig sparsam umgegangen ist. „On s'intéresse aux enfants" (C3.888.12.22.JE.59), also man interessiert sich einfach für die Kinder und für das, was sie tun, lautet daher auch die einfache Erklärung dafür, warum die Kinder dort so motiviert an allen Angeboten und Aktivitäten teilnehmen. Auch die deutsche Kollegin teilt diese Ansicht, wenn sie mit Blick auf ihren Kollegen bemerkt:

Ja gut, er sagt dann schon auch mal, „Das ist aber nicht schön. Was soll das sein? Nee, das kann ich nicht erkennen.“ und erklärt dann dem Kind, was es aus seiner Sicht besser machen oder verändern kann. Hat er doch recht. Wenn ich lobe, muss ich ja eigentlich auch schimpfen

und das wollen wir ja nicht. Es geht doch drum – das Kind weiß doch selber, wenn es sich nicht bemüht hat und wenn man dann laufend nur lobt um zu loben – dann weiß es doch, es ist mir egal. Das ist doch furchtbar! Genau das will man doch nicht. Nein, ich finde echtes Interesse ist wichtig. (-) Ich interessiere mich für Dich – so. Das zählt.“ (C3.888.21.34.J06.31).

Dies erklärt denn auch, warum die Fachkräfte beider Sprachen sehr selten explizit loben, dafür jedoch immer für Feedback und Gespräche bereit sind. Dass diese Haltung positiv zu bewerten ist, erhellt nicht nur aus der Übereinstimmung mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen zum wenig anregenden *unbekümmert-spielerischen* Redestil (s. Kap. 2.3.3.3, S. 99), sondern wird auch in der teilnehmenden Beobachtung auf Ebene der Kommunikations- und Interaktionsmotivation der Kinder deutlich.

C1 lebt einen anderen Ansatz, indem dort durchaus öfter die Freude der Fachkraft über positive soziale Verhaltensweisen der Kinder oder gute Antworten bei der interaktiven Bilderbuchlektüre versprachlicht werden:

Des machst Du **schon prima** alleine. (C1.887.02.11.J03.16)

Richtig! Einen Käfer sieht er auch da auf seinem Grashalm. (C1.887.62.33.J06.17)

Das ist aber lieb jetzt {Name des Kindes}! (C1.887.62.33.J06.40)

Voilà, tu les accroches là. **Ça me fait plaisir.** (C1.888.12.34.J06.11)

Ça **c'est superbe!** [scil.: dass das Kind eine Kapuze hat] (C1.888.12.34.J01.393)

Me-e-e fait la chèvre – **très bien!** (C1.888.12.34.J03.111)

Hier kann der Ansatz wiederum als interdidaktisch beschrieben werden.

C4 schließlich hält wiederum ein ganz eigenes Profil bereit. Mit 13 Belegen, die ausschließlich von der französischen Fachkraft stammen, gegenüber 3 Belegen auf Deutsch wird auch hier deutlich, dass positive Affektivität (*positive affect*), Aufmerksamkeit (*awareness*) und Ansprechbarkeit (*responsiveness*) gegenüber dem lernenden Kind vornehmlich von der französischen Fachkraft ausgehen (vgl. S. 328).

Ouais! (C4.887.216.23.J03.02)

Wah ! Tu fais ça trop, trop bien, {Name des Kindes}. Supe:rbre ! ((lächelt)) (C4.877.802.906.23.FB10.1369),

Ouais : ! Bie :n ! (C4.877.802.906.23.FB02.500)

C'est joli ! Mh – schön machst Du das. (C4.877.802.906.23.FB18.67)

Super! (C4.877.802.906.23.FB26.2698)

Oui. Bravo! (C4.877.802.906.23.FB28.757)

Ob sie das Auffinden, Platzieren oder korrekte Zeigen des richtigen Puzzlestücks anerkennend kommentiert, die Schnelligkeit lobt oder dem Kind die Wertschätzung für seine Entscheidung zeigt, das Bild für die Mama zu malen und als Geschenk mitzunehmen – wenn es der französischen Fachkraft einmal gelingt, eine individuelle Fördersituation zu erreichen, nutzt sie

diese stets dafür, um mit viel Lob dem Kind bewusst positive Erlebnisse im Kontakt mit ihrer Sprache und Kultur zu bescheren. Damit schafft sie es, bei den wenigen Kindern, die sich darauf einlassen, ein Gleichgewicht zwischen Grenzen setzen und Motivation herzustellen, das nicht nur für erste hörbare Sprachaneignungserfolge sorgt, sondern auch auf emotionaler Ebene das förderliche Klima eines autoritativen Erziehungsstils schafft. Für die Interaktionen der deutschen Fachkräfte konnten während den wenigen Tagen im Feld keine vergleichbaren Ergebnisse erhoben werden. Die in Kap. 2.5.3.1 (S. 174) supponierte stärkere Aversion gegen die fremde Sprache speziell bei einsprachig aufwachsenden Kinder im Alter von 11-13 Monaten konnte überdies nicht bestätigt werden. Vielmehr waren gerade die neu eingewöhnten Kinder der fremden Sprache am offensten gegenüber – vermutlich, weil sie sich der beschriebenen Spannungen zwischen den einzelnen Fachkräften noch nicht bewusst waren.

Als letztes Spezifikum auf Ebene des sprachlichen Aneignungsangebotes in den Krippen fällt auf, dass die deutsche Krippe C4 der Kraft der Argumentation und damit der Versprachlichungslösung Deklarativsatz einen extrem niedrigen Wert zumisst (2,2%). Gegenüber den deutlich höheren Werten in C3 (15%) und C1 (11,2%) ist daher die Frage zu stellen, woran diese Diskrepanz liegen kann. Zunächst besteht die Möglichkeit, dass das Mitschneiden von Fachkraft-Kind-Interaktionen das Verhalten der Professionellen im Feld nachhaltig verändert haben kann. Dieser Effekt sollte durch die späte Aufnahme am dritten Tag der Anwesenheit im Feld reduziert werden, kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, zumal die Fachkräfte selbst ein unterschwelliges Bewusstsein dafür haben, dass bei ihnen im Team nicht alles ideal ist. Daneben bestärkt der Befund jedoch den Eindruck, dass hier durch eine deutlich andere Teamdynamik krippenspezifische Interaktionsstile entstanden sind, die in der Praxis auch auf Teamebene zu bearbeiten sein werden, will man Verbesserungen von Orientierungs- oder Prozessqualität erreichen. In C3 und C1 kann die Prozessqualität dabei als hoch bezeichnet werden, denn trotz des zum Teil sehr jungen Alters der Kinder wird dort immer wieder von den Fachkräften beider Sprach- und Kulturräume der Weg besritten, durch einfache Erklärungen den Kindern kognitiv nahezubringen, warum bestimmte Handlungen zum vorgegebenen Zeitpunkt notwendig sind:

Und wir setzen uns hin. Wir schubsen nicht. Es gibt für alle einen Platz. (--) {Name des Kindes}, warum möchtest Du schubsen? Dieser Stuhl ist genauso schön wie der andere. (-) Bitte schön. Du hast einen Platz und der andere Platz, der ist für jemand anderen [eig. Übersetzung; É.F.]. (C3.887.12.22.J03.17)⁸¹¹

Da ist ein Buch auf dem Boden (((zeigt mit dem Zeigefinger auf den Boden)) (..) da ist ein Buch. Passt auf! Ihr könnt darauf ausrutschen und ihr könnt es kaputtmachen. (--) {Name eines

⁸¹¹ Im Original: „Et on s'assoit. On ne pousse pas. Il y a des places pour tout le monde. (--) {Name des Kindes}, pourquoi est-ce que tu veux pousser? Cette chaise est aussi belle que l'autre. (-) Voilà. Tu as une place et l'autre place, elle est pour quelqu'un d'autre.“ (C3.887.12.22.J03.17)

Kindes} (.) kannst Du es wegräumen? ((Kind nähert sich und räumt es weg)) [eig. Übersetzung; É.F.]. (C3.987.01.11.J03.81)⁸¹²

Es gibt nicht genug Platz, dass sich noch ZWEI Kinder an diesen Tisch setzen. Schaut mal: wir haben vier Plätze, also – für wie viele Kinder ist Plazu? Überlegt mal (..) Drei sitzen schon da. (Die Kinder schauen sich an, Kind 1 rutscht mit schmallend gesenktem Kopf auf den Stuhl; Kind 2 bleibt noch einen Moment stehen, geht dann weg) [eig. Übersetzung; É.F.]. (C3.987.01.11.J03.32)⁸¹³

((Normale, feststellende Stimme, ruhender Blick, die Mundwinkel leicht nach unten) {Name des Kindes}, so machst Du's kaputt. Das hab' ich schon ganz oft erzählt und wenn's kaputt ist dann is'es weg. (--)) Da gibt es eine Tür in dem Haus. (..) Da braucht man sich nicht ins Fenster reinlegen (..), ne? (C3.888.21.34.J03.38)

{Name des Kindes}, Du musst die Hausschuh anzieh'n. Sonst kannst Du nicht mitkommen zum Goûter. (...) Du kennst das. Drüben ist es kalt (-) der Boden. Da brauchst Du sie. (C3.888.21.34.J03.83)

Dass hierdurch neben einem unaufregteren Steuerungsmodus auch auf sprachlicher Ebene kausale, finale und konzessive Satz- und Argumentationsstrukturen eingeführt werden, die neben der Sprachkompetenz vor allem auch der kognitiven Kompetenz und Problemlösefähigkeit zuträglich sein werden, ist dabei ein besonderer Mehrwert. Dieser wird überdies in C3 und C1 mit insgesamt 24 französischen und 19 deutschen Belegen von Fachkräften beider Kulturen und Länder nahezu gleich stark geboten, so dass davon auszugehen ist, dass sich entsprechend rezeptive Kinder in beiden Sprachen die Grundlagen des vollen Kommunikationsradius aneignen können. Ob sich dieser Eindruck auch auf Ebene der Sprachförderstrategie des *Sustained shared thinking* (vgl. Kap. 2.6.3, S. 59) bestätigen lässt, soll im nächsten Kapitel beleuchtet werden.

6.3.4.2 *Verwendete Sprachförderstrategien und language practices*

Betrachtet man die Sprachförderung in den drei Krippen, lässt sich für alle drei Strukturen feststellen, dass ein relativ reiches Repertoire an Sprachförderstrategien und -situationen genutzt wird. Auf Ebene der Situationen fallen vor allem die Morgenkreise, die Bilderbuchbetrachtungen und die Benutzung ritualisierter Mikrotexthe auf (vgl. hierzu Kap. 6.3.3.1, Unterpunkt B) Fingerspiele, Reime und Lieder: zwischen Tradition, Erziehung und *Pre-literacy*). Dass diese besonders für den frühen Spracherwerb gut geeignet sind, wurde bereits in der Theorie gezeigt und kann hier als Teil des Handlungswissens der Fachkräfte im Feld bestätigt werden.

⁸¹² Im Original: „Il y a un livre ((zeigt mit dem Zeigefinger auf den Boden)) (..) il y a un livre. Faites attention! Vous pouvez glisser et vous pouvez le casser. (--)) {Name eines Kindes} (.) tu peux le ranger? ((Kind nähert sich und räumt es weg))“. (C3.987.01.11.J03.81)

⁸¹³ Im Original: „Il n'y pas de place pour que DEUX enfants s'asseoient encore à cette table. Regardez: on a quatre place, alors – on a pour combien d'enfants? Réfléchissez... Il y a déjà trois. (Die Kinder schauen sich an, Kind 1 rutscht mit schmallend gesenktem Kopf auf den Stuhl; Kind 2 bleibt noch einen Moment stehen, geht dann weg)“ (C3.987.01.11.J03.32).

Hinsichtlich sprachförderlicher Strategien entsteht zunächst der Eindruck eines durchaus vielfältigen Repertoires in allen drei Strukturen (s. Abbildung 83):

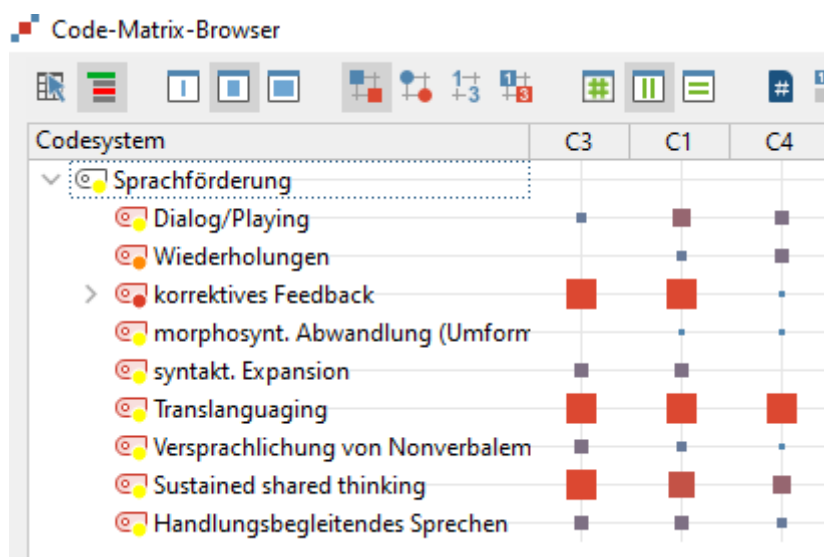


Abbildung 83: Sprachförderstrategien in den Krippen C3 - C1 - C4

Lediglich die semantische Extension konnte im Audiokorpus nicht dokumentiert werden. Hier scheinen die Fachkräfte davon überzeugt zu sein, dass diese Strategie zu viel Weltwissen und Wortschatz einfordert, um mit beispielsweise 18-monatigen Kindern bereits praktiziert werden zu können.

Allgemeine Tendenzen

Allgemein lässt sich festhalten, dass durch die spezifische deutsch-französische Sprachenkonstellation und aufgrund der Tatsache, dass viele Kinder zumindest eine der beiden Bezugssprachen nicht kennen, *Translanguaging* einen wichtigen Bestandteil der Sprachförderstrategien darstellt. Dennoch unterscheidet sich die Umsetzung des *Translanguaging* in der Praxis hier auch zwischen C3 und C1. Denn während in C1 und C4 eine Fachkraft ihre Sprachkompetenz nutzt, um dem Kind in Form einer Selbstübersetzung einen doppelten Input anzubieten, erreicht C3 die Kongruenz ihrer gemäßigten OPOL-Methode darüber, dass immer das deutsch-französische Binom zusammen die *Translanguaging*-Leistung generiert:

Individuelles Translanguaging	Translanguaging als Teamleistung
{Name des Kindes}, tu viens ? {Name des Kindes}, Du kommst jetzt. (C1.888.12.34.J03.150)	Dt. Fachkraft: Wir fangen MORGEN wieder an Kräutertee zu kochen. Das machen wir immer im Winter, das ist angenehm – was Warmes.
Rangez les enfants! Aufräumen bitte – alle. (C1.887.02.11.J02.248)	Frz. Fachkraft ((fast zeitgleich an wie französischsprachige Kinder)): Demain on va faire une petite tisane. Quelque chose du chaud.
Allez! Kommt. (C4.887.124.23.J03.768)	Ça fait du bien.
Das Lied ist auch schön. Cette chanson j'aime bien. (C4.887.216.23.J03.FB18.607)	(C3.877.802.906.23.J03.FB.01.71)

Abbildung 84: Individuelles Translanguaging (C1, C4) vs. Translanguaging als Teamleistung (C3)

Auch hier wird deutlich, dass C3 einerseits privilegiert ist, da dort eine hohe Anzahl an zweisprachigen Fachkräften das gegenseitige Verständnis auf Teamebene sicherstellt, andererseits zeigt sich hier auch, wie eingespielt das Team ist und wie stark der gemeinsame interdidaktische Ansatz dort im praktischen Handeln gelebt wird.

Auch *Sustained shared thinking* lässt sich ebenfalls in allen drei Krippen beobachten, was bedeutet, dass die Kinder, die die Kleingruppen- und 1:1-Settings mit einer Fachkraft suchen, in beiden Sprachen zu aktiven Sprechern animiert werden. Mit 24 codierten Segmenten, die sich auf drei Krippen verteilen sind dabei jedoch keine vertiefenden Tendenzen festzustellen. Da gerade die Frage der Kommunikationssituation und Sprachenkombination zwischen Fachkraft und Kind besonders interessant sein könnte, ist eine Erhebung des Sachstandes auf Grundlage eines umfangreicheren Audiokorpus ein dringendes Desiderat für Nachfolgearbeiten.

Spezifische Tendenzen

Analog zu den Ähnlichkeiten zwischen C3 und C1, die bereits bei anderen Themen beobachtet werden konnten, fällt auch hier auf, dass in beiden Strukturen französische und deutsche Fachkräfte ein reiches Repertoire an komplexen sprachförderlichen Strategien einsetzen. Neben handlungsbegleitendem Sprechen, Versprachlichung von Nonverbalem und korrektivem Feedback, das den Anfang zu weiterem gemeinsamem Nachdenken bietet, ist dort vor allem auch die Verwendung syntaktischer Expansionen zu beobachten, mit denen die Kinder konsequent an komplexere Versprachlichungs- und Denkmuster herangeführt werden:

Beispiel 1:

Fachkraft: Was hattet ihr denn zu essen?

Kind: De la sauce.

Fachkraft: Wie bitte?

Kind: Sauce.

Fachkraft: Ah! Ihr hattet **eine leckere Sauce**. (C3.834.801.901, C3.888.21.34.J03.126)

In diesem Beispiel aus C3 hat die Fachkraft nicht wirklich akustische Probleme gehabt, durch die Nutzung der bekannten Höflichkeitsfloskel des Nachfragens wird das Kind jedoch dazu angeregt, noch einmal über die Passung seiner Aussage nachzudenken und kommt dabei zu dem Schluss, dass die Sprachwahl zu korrigieren ist. Die Fachkraft greift dieses neue zielsprachliche Kommunikationsangebot auf und baut – unter Einbindung in einen etwas gehaltvolleren Satz – eine Unterhaltung drauf auf, die lediglich nach Interesse für das Kind, nicht jedoch nach bewusster Sprachkorrektur oder Sprachförderung klingt. Damit bleibt auch der kindliche Fokus auf dem inhaltlichen Anreiz des Kommunizieren-Wollens, die Sprache wird nicht aktiv zum Gegenstand der bewussten Aufmerksamkeit.

Beispiel 2:

Kind: Gepak.

Fachkraft: Was hast Du schon **gepackt**?

Kind: Telefon.

Fachkraft: Nein, das hast Du noch nicht **weggepackt**. Aber mit **anpacken** sollt ihr. Das sage ich jeden Tag. Ihr sollt jetzt aufräumen. **Pack mal** das Telefon schonmal **weg**. (C1.929.802.902., C1.887.802.902.J01.740-741)

Auch wenn im zweiten Beispiel die deutsche Fachkraft aus C1 vielleicht nicht genau das versteht, was das Kind gemeint hat, interpretiert sie die kindliche Äußerung doch so aus, dass daraus verschiedene morphologische Varianten des Verbes *packen* durch Kombination mit unterschiedlichen Präfixen entstehen und sogar verschiedene längere Satzkonstruktionen angeboten werden können.

Beispiel 3:

Fachkraft: Qui n'est pas là?

Kind 1: {Name Kind 2}

Fachkraft: Il manque {Name Kind 2}, c'est {Name Kind 2} qui n'est pas là aujourd'hui. (C1.924.801.902, C1.888.12.34.J03.15)

Beispiel 3, ebenfalls aus C1, zeigt eine andere Umsetzung der Reformulierung mit morphologischer und syntaktischer Variation, da hier die französische Fachkraft, während sie die Anwesenheit dokumentiert, scheinbar beiläufig für sich selbst ihr Handeln kommentiert, dabei aber zwei unterschiedliche Formulierungen wählt, die einmal eine Alternative zur Formulierung der Frage (*n'est pas là/manque*), einmal eine Umwandlung des Satztypus bei gleichbleibender Wortfolge illustriert (Frage: *Qui n'est pas là?* → Relativsatz: *...qui n'est pas là.*). Damit wird auch hier in Mikrosequenzen der grammatische Handlungsrahmen der Kinder in Alltagsgespräche eingebettet erweitert, wodurch für die Erstsprachenlerner eine

sprachförderliche Wirkung erreicht wird. Für die Kinder, die die Sprache erst in der Krippe kennenlernen, ergibt sich dadurch die Chance, eine der Formulierungen bereits zu kennen und gegebenenfalls sogar bereits das Repertoire der eigenen Versprachlichungslösungen zu erweitern.

Die Tatsache, dass auch korrekatives Feedback vornehmlich in C3 und C1 gegeben wird, kaum jedoch in C4 könnte wiederum an der stärker französisch-didaktisierenden Prägung der genannten Strukturen liegen. Umgekehrt könnte die Vorliebe der Fachkräfte aus C4 für Wiederholungen als Sprachförderstrategie darin begründet liegen, dass diese Strategie einfach ist und auch für die Kinder mit anderen Familiensprachen als geeignet angesehen wird. Da jedoch auch die anderen beiden Strukturen Kinder betreuen, bei denen die institutionelle Zweisprachigkeit insgesamt zu einer Dreisprachigkeit des Kindes führen könnte, ohne dass entsprechende Simplifizierungsstrategien oder Anpassungen an diese Untergruppe der Kinder zu beobachten wären, kann hier für die Praktiker im Feld festgehalten werden, dass ein entsprechend adaptives Reduzieren des Sprachangebotes weder notwendig noch zielführend ist.

Für den Einsatz von Fragen als Sprachförderstrategie lässt sich schließlich auch noch eine interessante Beobachtung machen (s. Abbildung 85):

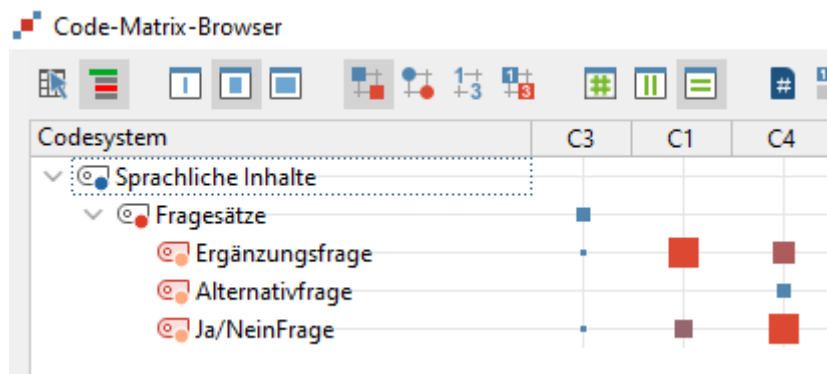


Abbildung 85: Einsatz von Fragen als Sprachförderstrategie

C3 setzt diese Sprachförderstrategie sehr selten ein, weist jedoch mit 12 deutschen und 8 französischen Ja/Nein-Fragen bzw. 4 deutschen und 6 französischen Ergänzungsfragen eine leichte Tendenz hin zu einer etwas höheren Förderqualität bei den französischen Fachkräften auf. Diese kann einerseits unter Umständen auf das divergierende Kindesbild zurückgeführt werden, genauer auf die Frage, ob man dem Kind im fortgeschrittenen Krippenalter bereits zutraut, komplexe Antworten zu liefern. Andererseits liegt nahe, dass die Ansprüche an das deutsche Ausdrucksniveau in einer deutsch-französischen Krippe auf französischer Seite als geringer anzunehmen sind, zumal die Fragen im Dialog mit französischsprachigen Kindern

dokumentiert wurden. Hier darf folglich von einer adressatengerechten Anpassung der Förderstrategie ausgegangen werden.

C1 und C4 wiederum, die beide auf deutscher Seite liegen, weisen eine besondere Vorliebe für den Frageduktus auf, wobei jedoch C4 mit der Vorliebe für Ja/Nein-Fragen deutlich geringere Sprachförderanreize setzt als C1, wo die Ergänzungsfrage verhältnismäßig häufig eingesetzt wird (fast genauso oft wie die Ja/Nein-Frage) (s. Abbildung 86):

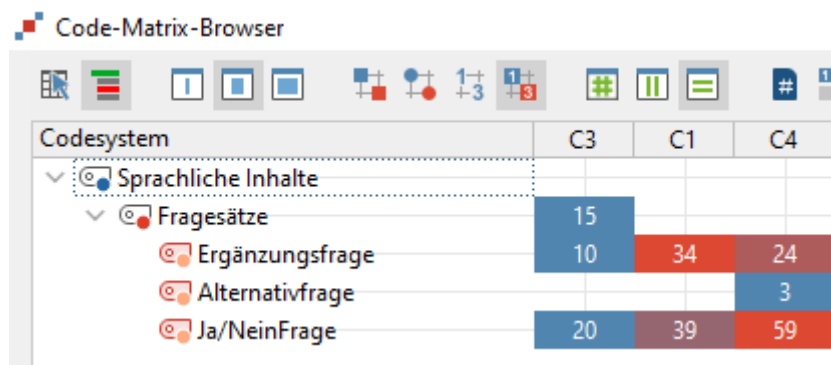


Abbildung 86: Bedeutung von Ja/Nein-Fragen und Ergänzungsfragen in C1 und C4 (Deutschland)

Mit 86 sprachförderlichen Fragen in C4 und nur 73 entsprechenden Fragen in C1 fällt damit auf, dass C4 die stärkste deutsche Prägung aufweist, trotz dieser starken Betonung der Landes- und Umgebungssprache bei einem hohen Anteil an landessprachlich aufwachsenden Kindern dennoch keine höhere Sprachförderqualität aufweist. C1 hingegen nutzt die Ergänzungsfrage sehr konsequent als Erzähl- und Kommunikationsanreiz gegenüber den Kindern, was ein weiterer Hinweis darauf sein könnte, warum dort der sprachliche Output auf Ebene der Kinder deutlich reicher ist als in C4 – zumal französischsprachige und deutschsprachige Fachkraft diesen Mechanismus gleichermaßen nutzen und gerade auch in den Bilderbuchlektüren aktivieren. Warum die Alternativfrage kaum Anwendung findet, kann auf Grundlage der wenigen Belege nicht erklärt werden.

Zur Sprachförderstrategie des *Playing* schließlich lässt sich festhalten, dass diese Situationen in allen drei Krippen beobachtbar waren, die meist 1:1 gestalteten Fachkraft-Kind-Interaktionen jedoch kaum aufgenommen werden konnten, da das Hinzukommen der Forscherin in der Regel das Ende des Spiels oder das Ende des Spiels mit der Fachkraft bedeutete. Tendenziell scheint bei dieser Strategie C3 tatsächlich weniger Anregung anzubieten (s. Abbildung 83), was dort jedoch auf die hohe Intensität der Peer-Interaktionen zurückzuführen ist. C1 weist demgegenüber ein hohes Fachkraftengagement auf, bei dem beide Fachkräfte den ganzen Tag über immer wieder in imaginierte Dialoge und Spielszenen mit einsteigen. Es lässt sich jedoch für die Menge des französischen Inputs festhalten, dass hier die Sequenzen über den Tag verteilt seltener sind, da die Leitungsfunktion die

französische Erzieherin immer wieder auch sporadisch aus der Gruppe herauszieht. Da der Input dieser Fachkraft jedoch grundsätzlich sehr reich ist, scheint dennoch ein Gleichgewicht zwischen beiden Sprachen gegeben. In C4 wiederum pendelt die pädagogische Arbeit während des Aufenthaltes im Feld stark zwischen Supervision und Bilderbuchlektüren. Hier sind folglich ebenfalls Anschlussstudien nötig, um valide Aussagen zur Nutzung der Strategie *Playing* formulieren zu können.

6.3.4.3 Angeeignete sprachliche Inhalte: emergente Bilingualität

Ohne eine auch nur annähernd exhaustive Erhebung der kindlichen Beiträge verfolgt zu haben, soll an dieser Stelle zum Abschluss noch ein Blick auf die ersten erkennbaren Konsequenzen der Sprachförderung im Feld geworfen werden.

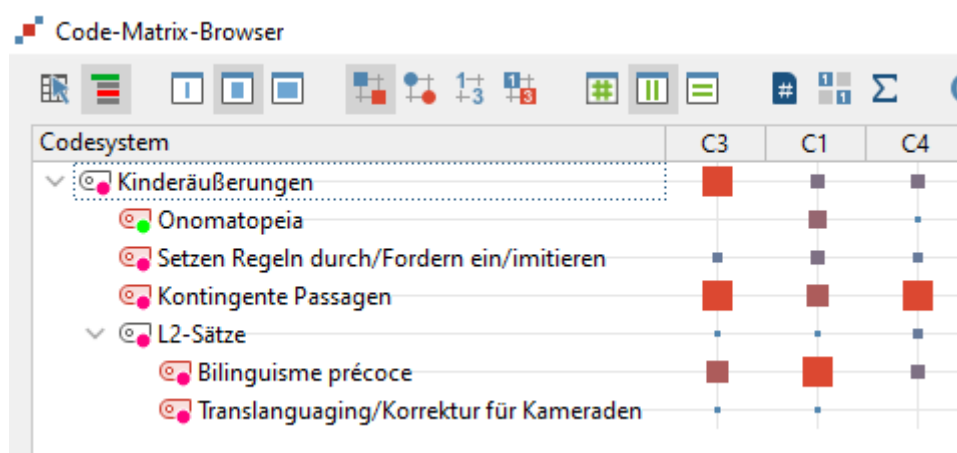


Abbildung 87: Sprachkompetenz der Kinder in den Krippen C3, C1, C4

Wie anhand der Abbildung 87 deutlich wird, können alle drei besuchten Strukturen bei manchen Kindern genau den Spracherwerbserfolg vorweisen, den sich viele Eltern bei Wahl einer deutsch-französischen Krippe wünschen. So ließen sich zum einen in allen Krippen längere kontingente Passagen belegen, bei denen unter-3-jährige Kinder mit der Fachkraft mehrere Sprecherwechsel zum selben Thema vollziehen und dabei einen gemeinsamen Informationsaustausch konstruieren. Die Qualität soll dazu anhand von drei Beispielen illustriert werden:

Beispiel 1: Kind (Dt.-Lx) mit Fachkraft (10 Sprecherwechsel) – einsprachig

Kind: Die Feuerwehr! ((hält Bild hin))

Fachkraft: Ich hab schon gesehen. Die ist toll geworden, die Feuerwehr.

Kind: Da hilft jemand **einen** Mann.

Fachkraft: Genau. Die rettet die Leute. Da kommen sie und helfen **einem Mann**. Das macht die Feuerwehr.

Kind: Und **das** Baby.

Fachkraft:(lacht) **Dem** Baby auch?

Kind: Das Baby **trinken**.

Fachkraft: Das Baby **bekommt was zu trinken?** Von der Feuerwehr?

Kind (giggelt): Ja! Und der Elefant!

Fachkraft: Was macht der Elefant? Bekommt der auch was zu trinken oder löscht der? (...)
Nimmt der Wasser in den Rüssel und sprüht?

Kind (zeichnet weiter und nickt) (C3.831.802.901, C3.888.21.34.J03.131)

Beispiel 1 gibt ein Gespräch wieder, das ein von zuhause aus zweisprachiges, durch die Krippe dreisprachig werdendes Kind mit einer Fachkraft in einer seiner beiden Erstsprachen führt. Die Fachkraft folgt dabei den überraschenden Assoziationen des Kindes und lässt die gemeinsame Reflexion über das gerade entstehende Bild nicht abreißen, obwohl sie fortwährend Korrekturen einbaut und semantische und syntaktische Erweiterungen liefert. Die Länge der Passage lässt erkennen, dass die Kinder gewohnt sind, einen abwartenden, aufmerksamen Gesprächspartner zu haben, der längere ko-konstruierte Gedankengänge stützt und interessiert bis zum Ende mitgeht. Das Ziel eines *learning by doing* sowie der daraus resultierenden und elternseitig erwünschten *double acquisition du langage* finden damit hier ideale Voraussetzungen (vgl. Kap. 2.5.2.3, S. 163).

Beispiel 2: Kind (Frz.) mit Fachkraft (10 Sprecherwechsel) – zweisprachig

Fachkraft: Da schau, da sitzen all die Hasen und essen Karotten. Genau wie Du.

Kind: Mangent tous les carottes!

Fachkraft: Und dann gehen die Füße tiptiptip auf Zehenspitzen über eine KNARZENDE Brücke und weiter bis TIEF hinein in den Urwald. Und wohin gehen Deine Füße am Nachmittag?

Kind: **In Bett!**?

Fachkraft: Die gehen weiter und treffen kleine Dinosaurier. (Ja.) Die wollen sie füttern. (Ja). Und DANN fliegen sie hoch -hoch hinauf bis zu den Wolken und lassen sich von den Wolken (...) kitzeln!

Kind: **Ja!** (strahlt)

Fachkraft: und dann ... Wohin gehen sie dann? (...) Da schlurften sie nur noch müde nach Hause und dann, am Abend (.) gehen sie in die Badewanne! Gehen Deine Füße auch in die Badewanne?

Kind: **Mein Füßen** une douche!

Fachkraft: Ah! Die gehen unter die Dusche! Das ist auch schön! Und dann – dann fliegen sie hoch bis zum Mond (...) und dort angeln sie nach den (..) <<ganz leise>> Sternen.

Kind: Ils dorment. 7:08

Fachkraft: Genau. Die schlafen. Und seine Füße, die reisen dann ins Traumland (...) Die träumen jetzt dort oben. (C3.933.801.901., C3.888.21.34.J03.37)

Beispiel 2 zeigt, dass das Kind zwar von zuhause aus nur die französische Sprache gewohnt ist, in der gemeinsamen Betrachtung eines Bilderbuchs jedoch die deutsche Erzieherin genau versteht. Der Einstieg in die Konversation erfolgt dementsprechend mit einer übersetzenden Paraphrase, die der Fachkraft zeigt, dass das Kind den Inhalt ihrer Worte oder zumindest ihrer Referenz verstanden hat („*Mangent tous les carottes*“). Der nächste *Turn* beweist, dass nicht nur die bildliche Darstellung, auf die gemeinsam referenziert wird, die Dekodierung hat stützen können, sondern dass tatsächlich eine aus dem Buch heraus und rein sprachlich in die Lebenswelt des Kindes hinein verweisende Frage richtig verstanden und pertinent beantwortet werden kann („wohin gehen Deine Füße am Nachmittag“). Dies geschieht sogar nach einem satzexternen Code-Switching in der Sprache der Fachkraft („in Bett“). Auch die nächste kurze Rückkopplung (*Ja!*) fällt auf Deutsch, die Antwort darauf, wo seine Füße am Abend hingehen, wird mit einem Satz beantwortet, der satzinternes Code-Switching beinhaltet („Mein Füßen *une douche!*“). Die gesamte Passage zeigt jedoch, dass sich das Kind aller Ressourcen bedient, um die Unterhaltung in der für ihn als schwache zweite Erstsprache oder L2 zu charakterisierenden Sprache aufrechtzuerhalten. Einfache Inhalte werden dazu bereits in der Zielsprache der Fachkraft enkodiert, komplexe Inhalte in der starken Erstsprache/Familiensprache versprochen. Damit wird besonders deutlich, dass der emergente Sprecher einer Zweitsprache oder einer zweiten Erstsprache permanent auf dem Kontinuum zwischen passivem Verstehen und aktivem Sprechen schwankt, so dass bei ausreichender Kommunikationsmotivation seitens des Kindes der Übergang zu immer komplexeren Einheiten gar nicht bewusst forciert werden muss. Er passiert von allein und immer dort, wo das Kind bereits Material zur Hand hat.

Beispiel 3: Kind (Dt.) mit Fachkraft (7 Sprecherwechsel) - zweisprachig

Kind: Gleich kommt meine Mama.

Fachkraft: Mmh.

Kind: Ade (=andere) Farbe. Ich nehme andre Farbe.

Fachkraft: Oui. Bravo!

Kind (steht auf mit dem Bild)

Fachkraft: Tu veux le colorier à la maison ?

Kind: **Ouais.**

Fachkraft: Très bien. Tu peux le mettre dans ta case. (C834.802.911, C4.887.216.23.J03.FB28.652)

Beispiel 3 wiederum illustriert das Gespräch mit einem Kind, von dem alle Fachkräfte der Einrichtung davon ausgegangen sind, dass es Französisch nicht versteht und dass letztlich kein einziges Kind die Sprache spricht. Auch die französische Fachkraft selbst schätzt die eigenen Erfolge als sehr gering ein und ist sich dessen bewusst, dass nur wenige Kinder

überhaupt ein Wenig von dem verstehen, was sie zu ihnen sagt. Da sie trotzdem immer versucht, durch die deiktischen Gesten und eine ausdrucksstarke Pantomime den Kindern zu vermitteln, was ihr Anliegen ist, konnten mehrere kleine Passagen beobachtet werden, in denen die Kinder nicht nur bereits ein passives Verstehen demonstrierten, sondern sich sogar getraut haben, ein erstes Wort selbst in den Mund zu nehmen. Darin wird deutlich, dass die Arbeit, die die französische Fachkraft leistet, zwar unter suboptimalen Bedingungen stattfindet und eine sehr viel schwierigere Ausgangslage auf Ebene der Familiensprachen der Kinder, der Materialversorgung (Bilderbücher) und des Zusammenhaltes im Team etc. vorfindet, dennoch der flexible Wechsel zwischen *Translanguaging*, Körpersprache und einem guten Gleichgewicht zwischen Betreuungs- und Sprachvermittlungsauftrag erste Früchte trägt. Anhand dieser wenigen Belege lässt sich damit bereits erkennen, dass nicht nur der Input und die Inputbedingungen von Krippe zu Krippe sehr stark variieren, sondern auch die Ergebnisse des Sprachbades werden bei den meisten Kindern irgendwo zwischen dem emergent omnipotenten bilingualen Sprecher und dem kompletten Verweigerer liegen. Diese Bandbreite auch bei der Vermarktung der eigenen Struktur sowie in den Elterngesprächen sichtbar zu machen, um falschen Hoffnungen vorzubeugen und unnötigen Druck auf Kinder und Fachkräfte zu nehmen, erscheint daher ein wichtiger erster Schritt zu besseren deutsch-französischen Krippen am Oberrhein.

Wirft man darüber hinaus abschließend noch einen Blick auf die übrigen sprachlichen Kompetenzen, die in den Krippen dokumentiert werden konnten, so lässt sich erkennen, dass die aktiv hörbare emergente Bilingualität in C1 am höchsten lag, was auch dem Sprachenprofil der Kindergruppe entspricht (s. Abbildung 88).

Code-Matrix-Browser

Codesystem	C3	C1	C4
Kinderaußerungen	16	14	10
Onomatopoeia		17	1
Setzen Regeln durch/Fordern ein/imitieren	3	10	5
Kontingente Passagen	15	22	23
L2-Sätze	1	2	5
Bilinguisme précoce	10	31	10
Translanguaging/Korrektur für Kameraden	1	3	

Abbildung 88: Anzahl der Sprachkompetenzbelege für Kinder in den Krippen C3, C1, C4

Dass C4 und C1 jeweils 10 Belege für frühe Bilingualität vorweisen, scheint auf quantitativer Ebene dafür zu sprechen, dass hier das ideale Setup von C3 den deutlich schwierigeren Bedingungen in C4 nicht auf Ebene der sprachlichen Outcomes überlegen ist. Erst der Blick

in die Belege und in die Feldnotizen eröffnet dann jedoch die Einsicht, dass zum einen die kontingenten Passagen in C1 deutlich länger sind und komplexere syntaktische Äußerungen enthalten als in C4 (vgl. hier Beispiel 1 und 2 vs. Beispiel 3), zum anderen jedoch vor allem deswegen im Korpus so selten sind, da in C3 die kontingenten Passagen vornehmlich in der Peer-Peer-Interaktion zu beobachten sind. Um diese jedoch aufnehmen zu können, hätten andere Erhebungsmethoden und entsprechende technische Geräte eingesetzt werden müssen, so dass hier die geringe Beleglage in C3 rein als logische Konsequenz des Forschungsdesign entlastet werden kann.

6.3.4.4 *Bilingualität als kommunikativer Vorteil*

Erinnert man sich an Kap. 2.5.5.1 (s. S. 201), in dem bereits festgehalten wurde, dass satzexternes Code-Switching vor allem der Optimierung des Kommunikationserfolges dient (vgl. Lin/Li 2012: 2), und bedenkt man mit Geiger-Jaillet/Vagedes (2016: 23), dass bereits Kinder diesen Vorteil zu nutzen wissen, soll hier noch einmal die Frage aufgeworfen werden, ob die Einsilbigkeit der Kinder in C4 und das beobachtete Fluchtverhalten mancher Kinder bei Erscheinen der französischen Fachkraft nicht auch auf funktionaler Ebene seine Gründe haben könnte.

Als Ausgangslage war grundsätzlich aufgefallen, dass in C4 einige Kinder zwar mit der französischen Fachkraft in der ruhigen Morgenstunde in der 1:1-Betreuungssituation längere kontingente Passagen an deutsch-französischer Unterhaltung liefern (die Fachkraft spricht Französisch, das Kind reagiert und antwortet passend dazu auf Deutsch), jedoch mit Ausnahme mehrerer dreisprachig aufwachsender Kinder, die zuhause eine dritte Familiensprache sprechen, keine Anstalten zur aktiven Benutzung der L2 machen. Dass dies bei Handlungsdruck jedoch möglich wäre und damit vor allem die fehlende funktionale Notwendigkeit den Schritt vom passiven zum aktiven emergent zweisprachigen Sprecher blockiert, zeigt die nachfolgende Szene, die am dritten Tag beobachtet werden konnte und in der das Kind, das den stärksten dialogischen Austausch mit der französischen Fachkraft pflegt, diese Stärke nutzt, um einem anderen Kind, das die Fachkraft miteinbinden möchte, hörbar den Zutritt zu verweigern:

Frz. Fachkraft: Hallo {Name des Kindes 1} !

Kind 1: (bleibt sitzen, Kopf in den Teddy gedrückt, rührt sich nicht)

Frz. Fachkraft: Tu veux dessiner aussi ? Tu veux une feuille – comme ça ?⁸¹⁴ ((zeigt ihr, dass sie ein Blatt für sie hat)) On va dessiner un peu ensemble (.), avec {Name Kind 2} et {Name Kind 3} ?

⁸¹⁴ Die Fachkraft sagt zu dem Kind: „Möchtest Du auch malen? Möchtest Du ein Blatt – so eins? [...] Zusammen malen (.), mit {Name Kind 2} und {Name Kind 3}?“ [eig. Übersetzung; É.F.]

Kind 2: **Non !**

Frz. Fachkraft: Mais il y a encore une petite place pour {Name Kind 1}⁸¹⁵. (montre la chaise libre)

Kind 2: {Name Kind 3}, da ((hält ihm Stift hin)). Nochmal malen!

(C4.887.216.23, C4.831.802.902., C4.833.802.902.FB15.1320)

Setzt man diese Szene mit den Gegebenheiten in C1 und C3 in Beziehung, wo Kinder sich fortwährend auch unter Rückgriff auf ihre schwächere Sprache gegenüber Spielkameraden behaupten müssen, da diese vielleicht gar keine andere Sprache sprechen (C3), oder auf diese Weise Verbündete gewonnen werden können, die einem helfen, die eigenen Ziele durchzusetzen (C1), wird deutlich, dass C4 eine ganz grundlegende Voraussetzung auch auf Ebene der Gruppenzusammensetzung fehlt. Damit ist zwar die Anwesenheit von C4 im Sample im Sinne eines *Maximum Variation Samplings* sehr erhellend, de facto lassen sich jedoch die Ergebnisse auf Ebene der kindlichen Sprachproduktion nicht wirklich mit jenen aus C3 und C1 sinnvoll vergleichen. Für eine vertiefende Untersuchung der in dieser Studie angedeuteten Tendenzen wird daher auf größere Homogenität in der Auswahl der Krippen zu achten und vor allem eine deutlich größere Audiokorpus zu erheben sein.

6.3.4.5 *Bilingualität auf Ebene der Fachkräfte*

Will man als letzten Hebel, der die Aneignung und Möglichkeiten der Weitergabe zweier Erstsprachen in einer Einrichtung der frühkindlichen Betreuung steuert, auch die Zusammensetzung des Teams miteinbeziehen, so lässt sich zunächst festhalten, dass alle Krippen darauf achten, die Nicht-Umgebungssprache durch dominant in der Sprache des Nachbarlandes sozialisierte Menschen repräsentieren zu lassen. Daneben erlauben sie jedoch auch Fachkräften mit Migrationserfahrung die Landessprache mit zu repräsentieren. Puristische Tendenzen sind damit vornehmlich auf Ebene der als Minderheitensprache gedachten Nachbarsprache zu beobachten.

Im Alltag bekennt sich C3 auf Ebene der Fachkräfte zu einer lockeren Politik des *Code-Switching* und *Code-Mixing*, bei der jeder die Sprache verwenden kann, die er gerade sprechen möchte: „Entre nous, on parle n'importe quelle langue, on s'en fiche“ (C3.888.12.22.JE.37). Außer einer französischen Fachkraft und einer Fachkraft mit einer dritten Familiensprache verstehen alle dort Arbeitenden beide Sprachen und das Zusammenarbeiten liefert immer wieder Szenen, in denen auch diese KollegInnen auf die in Deutsch formulierten Fragen oder Vorschläge auf Französisch passend antworten, ohne dass dies jemandem auffallen würde. So bemerkt nach Aufhängen der Fledermaus als Symbol eines Kindes die dt. Fachkraft im Morgenkreis: „So. Die Fledermaus fliegt wieder.“ (C3.888.21.34.J03.81) und der französische Kollege sagt daraufhin: „Ah, oui. C'est d'une

⁸¹⁵ Auf Deutsch: „Aber hier ist doch noch ein Plätzchen für {Name Kind 1}“ [eig. Übersetzung; É.F.].

chauve-souris dont je vais vous parler la prochaine fois. C'est un joli petit livre que j'ai acheté, de Tomi Ungerer, d'une chauve-souris qui s'appelle Rufus."⁸¹⁶ (C3.987.01.11.J03.82) und setzt damit die Konversation nahtlos fort, obwohl die Eigeneinschätzung lautet: einsprachig französisch – „j'parle pas l'allemand“ (C3.987.01.11.JE.04).

Dasselbe Phänomen findet sich in C1:

Frz. Fachkraft: Je voudrais bien que ça soit=

Dt. Fachkraft: =Ja, in Ordnung. Ich weiß. (C1.877.802.906.23.J07.FB.03.95-96)

Anhand dieser kurzen Passagen sieht man, dass hier Teams arbeiten, in denen der gemeinsame Betreuungs- und Erziehungs- bzw. Bildungsauftrag dazu geführt hat, dass sich die einzelnen Fachkräfte so gut kennen, dass sie selbst über Sprachgrenzen hinweg zusammenarbeiten und einander verstehen (vgl. Kap. 2.5.3.1., S. 180), so dass auch die Kinder ein überzeugendes Vorbild für gelebte Bilingualität auf Erwachsenenenebene finden (vgl. hierzu auch die Reflexionen auf S. 181).

Umgekehrt in C4, denn dort wird eine natürlich aus den Biographien zweier Fachkräfte gegebene Interkomprehension zwischen der dreisprachigen deutschen Fachkraft und der französischen Fachkraft nicht genutzt. Stattdessen wird die Sprachtrennung bewusst eingesetzt, um die neue französische Kollegin zu isolieren und in ihrem Sprachvermittlungsauftrag scheitern zu lassen. Dadurch fehlt beiden Personen das erwünschte französische Binom, den Kindern fehlt ein lebendiges Vorbild für Zweisprachigkeit und durch die immer wieder sichtbar werdenden Spannungen zwischen beiden Fachkräften müssen sich die Kinder praktisch zwischen einer Loyalität gegenüber der deutschen Fachkraft und einer Offenheit gegenüber der französischen Fachkraft entscheiden. Dass hierdurch jede hörbare und meist auch sichtbare Interaktion mit der französischen Fachkraft abbricht, sobald die deutsche Kollegin den Raum betritt, ist nicht verwunderlich, das Konzept deutsch-französische Krippe in der kennengelernten Teamkonstellation somit nicht umsetzbar (vgl. Kap. 2.6, S. 222). Dass dennoch erste Erfolge bei den Kindern sichtbar sind, ist vor diesem Hintergrund umso ermutigender, eine harmonische deutsch-französische Identität würden in dieser Struktur jedoch vermutlich nicht einmal deutsch-französische *bilingues natifs* ausbilden (vgl. Kap. 2.5.6.3, S. 216). Will man deutsch-französische Krippen daher zu gelingenden pädagogischen Projekten machen, in denen das Wohlergehen der Kinder nicht einem elternseitig gewünschten Spracherwerbserfolg weichen muss, werden neben der reinen Qualität des sprachlichen Inputs und der Prozessqualität vor allem auch die sprachexternen Faktoren zu kontrollieren und aufmerksam zu steuern sein (vgl. hierzu auch Kap. 2.3.3.4. zum

⁸¹⁶ Auf Dt.: „Ah ja. Von einer Fledermaus wollte ich Euch beim nächsten Mal erzählen. Es geht um ein hübsches kleines Buch von Tomi Ungerer, das ich gekauft habe, über eine Fledermaus, die Rufus heißt“

integrativen Modell von Pianta sowie speziell S. 328). Entsprechende Potenziale und Herausforderungen soll daher das letzte Kapitel dieser Arbeit offenlegen (s. Kap. 6.4) und erste Handlungsempfehlungen formulieren (s. Kap. 6.4.3).

6.4 Spannungsfelder und Potenziale: erste *Lessons learnt*

Die vorangegangenen Kapitel haben gezeigt, dass viele Eigenheiten und Einstellungen französischer und deutscher Fachkräfte grundsätzlich gut miteinander kompatibel sind und gerade diese Kombination zweier europäischer, im Kern jedoch deutlich unterschiedlicher Kulturen für das Heranziehen von eigenständigen und gesellschaftsfähigen Kleinkindern großes Potenzial birgt. Nachfolgend sollen daher noch abschließend zusammengetragen werden, welche Stärken jeder Sprach-Kulturraum in die deutsch-französischen bilingual-bikulturellen Krippenprojekte am Oberrhein einbringen kann (s. Kap. 6.4.1), welche unterschwellig Spannungsfelder zu beachten sind (s. Kap. 6.4.2) und welche Handlungsempfehlungen daraus abgeleitet bzw. von den befragten Fachkräften angenommen werden können (s. Kap.6.4.3).

6.4.1 Länder- und kulturspezifische Stärken

Die länder- und kulturspezifischen Stärken, die nachfolgend vorgestellt werden, basieren auf den bewussten Aussagen der interviewten Fachkräfte der Krippen C3 (Frankreich), C1 (Deutschland) und C4 (Deutschland).

6.4.1.1 *Stärken der französischen Frühpädagogik*

Nach den größten Stärken ihrer französischen KollegInnen befragt, weichen die Ansichten deutscher Fachkräfte deutlich voneinander ab, je nachdem, ob sie in ihrem eigenen Land in Kontakt mit der französischen Art der Kleinkindbetreuung und -erziehung gekommen sind oder ob sie sich der Herausforderung "deutsche Fachkraft in Frankreich" gestellt haben (s. Abbildung 89). Daher werden nachfolgend die kulturexterne Sicht der deutschen Fachkräfte in Deutschland und die kulturinterne Sicht der deutschen Fachkräfte in Frankreich getrennt betrachtet:

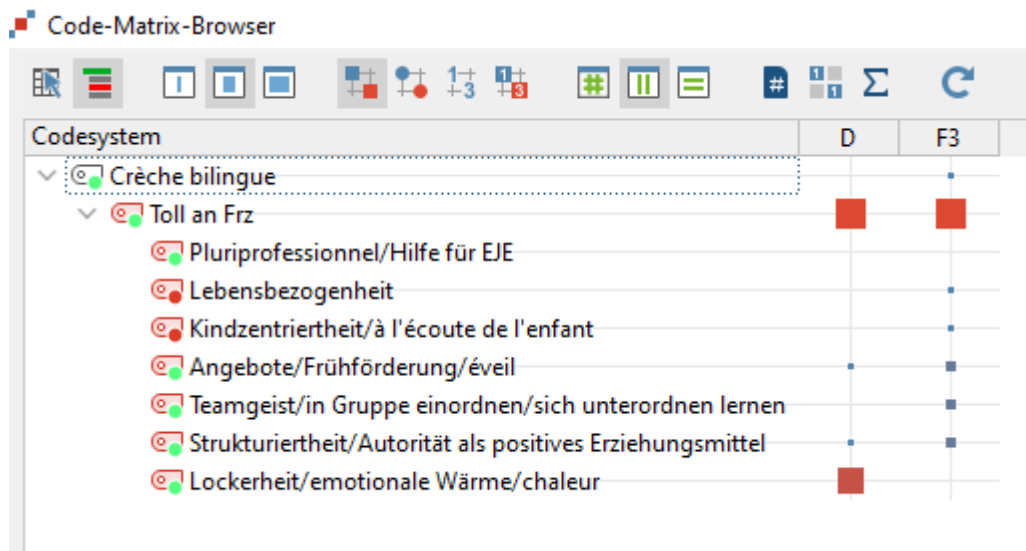


Abbildung 89: Stärken der französischen EAJE aus Sicht der deutschen Fachkräfte in Deutschland und Frankreich

Französische Fachkräfte als Qualitätstreiber in Deutschland: soziale Kompetenz, Strukturiertheit und frühe Förderung

Befragt man die deutschen Fachkräfte aus den deutsch-französischen Krippen auf deutschem Boden nach den wichtigsten Stärken ihrer französischen KollegInnen, so nennen diese als Erstes und mit absoluter Einstimmigkeit deren besseren Interaktionskompetenzen und menschliche Wärme, während die in Frankreich beschäftigten Deutschen pädagogische Aspekte in den Vordergrund stellen. Analysiert man jedoch die Aussagen der Fachkräfte aus deutschen Strukturen stärker im Detail, zeigt sich, dass die Fokussierung der empathischen Qualität (fettgedruckte Passagen) dennoch nicht zulasten der Wahrnehmung der Professionalität der KollegInnen geht (Passagen mit Fettdruck und Kursivsetzung):

Also ich muss sagen, **ich find die Französischen viel lockerer**. Also so auch mit den Eltern, die sind=Klar, **sie sind trotzdem streng, haben ihre Regeln, an die man sich auch halten muss, da sind die genauso konsequent und alles**, aber sie sind, **ich find sie einfach auch von der Sprache her, das ist viel lockerer alles**. Also ich hab' manchmal echt Probleme als Deutsche mit den Eltern so diesen Ton zu treffen. Weißt Du, so ein bisschen lockerer zu kommunizieren, ohne gleich alle Autorität zu verlieren oder keinen Respekt mehr zu bekommen. Und da frag' ich mich oft: „Bin ich zu steif?“ Also ich bin schon freundlich und auch herzlich und alles – ohne jetzt eingebildet zu sein [...] Und trotzdem hab' ich immer das Gefühl, ich find es trotzdem schwierig, so diesen Ton zu treffen. Ich hab' dann schnell Angst, ich wird' unprofessionell, die denken dann, ja, ich weiß nicht (-) Ich würde gerne auch lockerer überkommen, aber ich merke, ich schaff das nicht. Und **bei meinen französischen Kolleginnen, da ist das einfach schon so drin, die können das einfach und ich glaub das hat schon was damit zu tun, wie die Kultur selber ist, wie sie den Menschen vielleicht erlaubt zu sein**. So auch bei {Name der Krippenkollegin}, die fällt dann schon auch mal in Umgangssprache, so wie ich das mitkriege, oder macht sie auch lachen, aber das kommt ganz anders rüber, als wenn ich das jetzt so in Deutsch anspreche. **Weil ich find' das Deutsche (--) das hört sich manchmal oder das hört sich ein bisschen streng an**, so. Ich find das, man siezt, man achtet so immer auf die Distanz und auch der ganze Klang. **Ich find, man wirkt immer so tendenziell (-) von oben oder halt so aus dieser Position raus**. Ich merk das auch,

wenn wir Briefe verfassen, deutsch/französisch, es ist ganz schwierig dann, wenn man das übersetzt, wie übersetzt. [...] Das ist mir schon ganz oft aufgefallen, dass ich da die französische Sprache viel lockerer finde, **viel offener als jetzt im Deutschen [eig. Hervorhebungen; É.F.]**. (C1.887.02.11.JE.43-45)

Augenfällig wird zudem bei diesem Interviewausschnitt, dass die deutsche Fachkraft die französischen KollegInnen als versierter und freundlicher – speziell im Umgang mit den Eltern – wahrnimmt und darin Lernpotenzial für sich selbst entdeckt. Die Aussage, dass sie das deutsche Fachkraftverhalten tendenziell als „von oben herab“, sehr streng mit den Eltern und sehr steif empfindet, bekräftigt dabei den ersten Eindruck aus der Webseitenanalyse (s. Kap. 6.1.3.2, Thema 2: Erziehungspartnerschaft, S. 475), dass die Erziehungspartnerschaft in Deutschland tatsächlich weniger auf eigener Augenhöhe gedacht und umgesetzt wird als vielleicht in Frankreich und der Schweiz. Die Eigenbeobachtung, dass die deutschen Elternbriefe schnell „so dieses **MUSS**. *Muss, muss, muss...*“ (C1.887.02.11.JE.45) enthalten, während die französische Variante als deutlich kooperativer und fast freundschaftlich wahrgenommen wird, unterstreicht zum einen das Potenzial deutsch-französischer Krippen für Kinder und Eltern gleichermaßen (s. auch Kap. 6.4.2). Zum anderen offenbart es den Mehrwert, den gemischte Teams mit sich bringen, wenn die einzelnen Mitglieder eines Teams dazu bereit sind, voneinander zu lernen.

Weitergehende Informationen zu den Positiven der französischen Art, mit kleinen Kindern in der institutionellen Betreuung umzugehen, findet man vor allem bei den RepräsentantInnen des deutschen Sprach- und Kulturraums, für die dieses System nicht der einzige Bezugspunkt ist (s. Abbildung 1, Fachkraft C4.887.124.23 und C4.887.32.33).

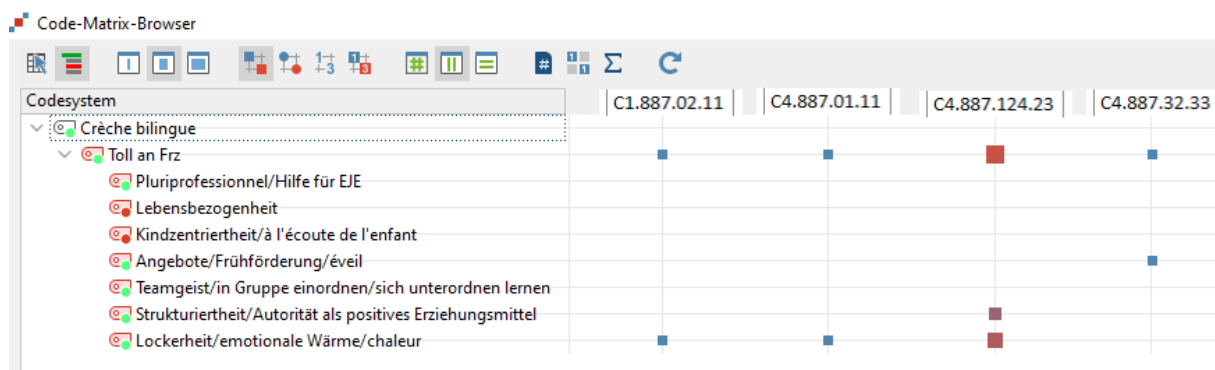


Abbildung 90: Stärken der französischen EAJE aus Sicht der deutschen Fachkräfte in deutsch-französischen Krippen in Deutschland (ohne Kulturkontakt außerhalb der Krippe)

So begeistert sich die Fachkraft mit Migrationserfahrung vor dem Hintergrund der eigenen Kindheit sowie der ErzieherInnen-Ausbildung in Deutschland für den deutlich pädagogischer gestalteten Morgenkreis der französischen Kollegin und ihren Erfolg bei den Kindern: „Ich find's natürlich immer wieder spannend, diese Lieder, die da gesungen werden, und wie die Kinder auch drauf reagieren im Morgenkreis, find ich auch ganz toll“ (C4.887.32.33.JE.30).

Diese Wertschätzung teilt auch eine deutsche Fachkraft aus C3, die ausschließlich in Frankreich ausgebildet wurde und die dortige Schulungsqualität mit Blick auf die Anforderungen des Betreuungsalltags als „wirklich sehr GUT“ (C3.887.21.34.JE.32) beurteilt. Gerade die Schulung, wie man eine Gruppe führt – und nicht nur einzelne Kinder fördert – und die vielen praktischen Anregungen zum Bau von Marionetten und anderen kindgerechten Unterhaltungstechniken (C3.888.12.22.JE.17), aber auch, dass man sich so „VIEL um das Handling und Holding“ (C3.887.21.34.JE.79) kümmert, deutet im Vergleich zur Selbstwahrnehmung des deutschen Umgangs mit dem Kleinkind einen höheren Professionalisierungs- und Didaktisierungsgrad an.

Die dreisprachige Fachkraft wiederum, die zwar in Deutschland aufgewachsen ist, dann aber Lebens- und Arbeitserfahrung in zwei weiteren europäischen Ländern im Bereich der FBBE gesammelt hat, schätzt in besonderem Maße die stärkere Strukturiertheit und Regelerziehung im französischen System, wenn sie bekennt:

Ich fühle mich wohler, über Regeln auf Französisch zu sprechen [...]. Ich hab' dafür nur {deonomastisches Adjektiv}-ische Beispiele, mit denen ich vergleichen kann, aber die Kinder lernen dort zum Beispiel schon wenn sie klein sind, dass man in der Reihe bleiben muss, dass man im Gänsemarsch geht, kurzum, dass es Regeln gibt, die sie einhalten müssen, während (- --): Nein, da empfinde ich das {deonomastisches Adjektiv}-ische System als etwas strikter. Man achtet mehr darauf, dass Regeln eingehalten werden, man hat strengere Vorschriften. Hier kommen sie an, sie können die Gruppen wechseln, sie können den Tag – theoretisch – mit egal welcher Gruppe verbringen, hinterher sucht man sie natürlich schon und versucht zu wissen, wo sie gerade sind, aber es gibt im Allgemeinen eine Toleranz, eine Offenheit gegenüber dem, was das Kind gerade will, die sehr viel größer ist. Aber das ist nur einer persönliche Erfahrung [...] [eig. Übersetzung; É.F.]. (C4.887.124.23.JE.28)⁸¹⁷

Dass sie hierbei den eigenen Eindruck jedoch als rein persönliche Erfahrung relativiert, zeugt davon, dass der lebensweltliche Kontext und das Leben in anderen Kulturen – ähnlich der französischen Kollegin, die ebenfalls drei- bis viersprachig ist – hier ein besonderes Bewusstsein dafür ausgebildet hat, dass jede Kulturgemeinschaft aus vielen Individuen besteht, deren Verhalten nicht oder nur unter großen Vorbehalten verallgemeinert werden kann.

Gleichzeitig bringt der intensivere Kulturkontakt auch ein tiefgehendes Verständnis für die Eigenheiten der jeweiligen Gesellschaft mit sich und eine stärkere Bekenntnis zu einem autoritativen Erziehungsstil, der tatsächlich auch heute noch für die französische Kultur

⁸¹⁷ Der Originaltext lautet: „[J]e me sens plus à l'aise de parler des règlements en français [...]. Là, je n'ai que des exemples {adjectif déonomastique} avec lesquelles je peux comparer, mais, par exemple, les enfants apprennent déjà petits qu'il faut se mettre dans son rang, d'aller en file indienne, bref, qu'il y a des règles à respecter pendant (---): Non, c'est ça, je sens que le système {adjectif déonomastique}, du moins, est un peu plus stricte. On veille plus sur l'accomplissement des règles, on a un règlement plus strict. Ici, ils arrivent, ils peuvent changer des groupes, ils peuvent passer la journée avec n'importe quel groupe – en théorie – après, bien sûr, on les cherche, on essaye de savoir où ils sont, mais en général il y a une tolérance, une ouverture envers les appétits de l'enfant beaucoup plus grande. Mais c'est seulement une expérience personnelle [...]“ (C4.887.124.23.JE.28)

charakteristisch ist, im Feld jedoch selbst von deutschen Fachkräften in Deutschland mit derselben Überzeugung mitgetragen werden kann, wie folgende Aussage eines informellen Interviews mit einer deutschen Fachkraft aus C1 deutlich macht: „[Z]um Beispiel so des mit der antiautoritären Erziehung. Des mach ich net mit. Gewisse Regeln müssen schon sein“. (C1.887.62.33.J12.FB2.38). Dass diese Haltung jedoch vor allem bei den in Frankreich arbeitenden Fachkräften vertreten ist, wird offensichtlich, wenn man die Ansichten der in Deutschland arbeitenden dreisprachigen Fachkraft mit Lebens- und Arbeitserfahrung im frankophonen Kontext mit den Aussagen der deutschen Fachkräfte in Frankreich vergleicht (s. Abbildung 91).

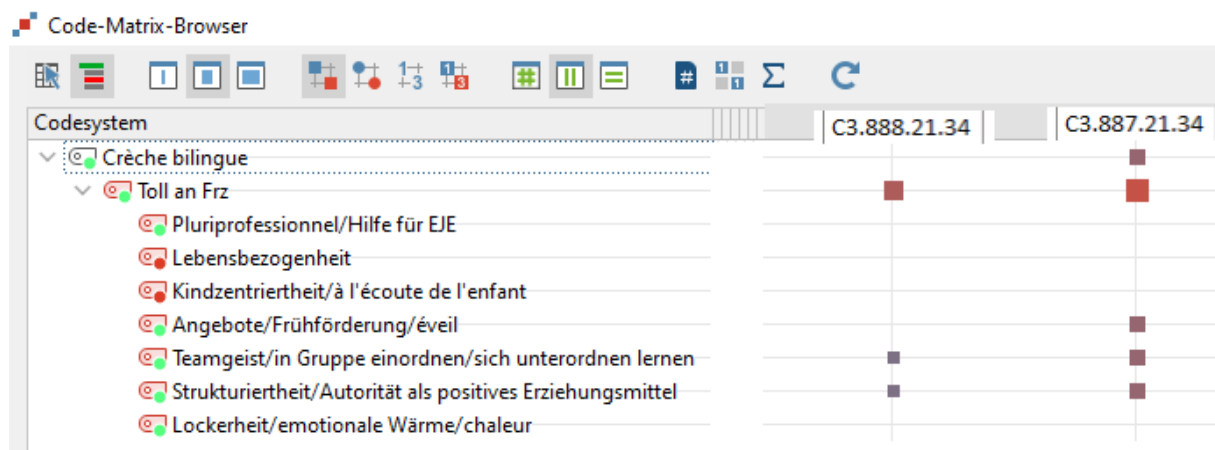


Abbildung 91: Stärken der französischen EAJE aus Sicht der deutschen Fachkräfte in deutsch-französischen Krippen in Frankreich (mit Kulturkontakt außerhalb der Krippe)

Französische Fachkräfte als Qualitätsgaranten in Frankreich: Autoritativer Erziehungsstil und Erziehung zum sozialen Wesen

Speziell in Frankreich schätzen alle deutschen Fachkräfte die klareren Grenzen und dass der Wille des einzelnen Kindes nicht immer über die Aktivitäten und Pläne der Gruppe gestellt wird (Kategorie “Strukturiertheit/Autorität als positives Erziehungsmittel” und Kategorie “Teamgeist/in Gruppe einordnen/sich unterordnen lernen”):

So als Gruppe, 'ne Gruppe zu haben, und auch Kinder mitzunehmen, auch wenn sie nicht wollen, finde ich völlig in Ordnung. Ich tu' dem Kind dann in dem Fall auch keinen Schaden an. (--) Weil ich zwing's ja jetzt nicht. Das ist nämlich die andere Seite. Die arme {Name eines Kindes} muss halt schön ausmalen jetzt in ihrer Vorschule. {Name Fachkraft} sagt das auch oft: „Das wär nicht fertig“. „Das ist nicht schön“. So. Aber er zieht's nicht bis zum Ende durch, so dass sie ein neues Blatt kriegen und sagen: „Nochmal.“ So. Und ich sag gar nichts. Ich sag: „Du hast noch Weiß – möchtest Du noch 'ne andere Farbe nehmen?“, aber wir sitzen alle am Tisch und machen etwas gemeinsam. Das ist ja auch wichtig. Das ist ja immer - man darf das nicht vernachlässigen oder nicht ernst nehmen (Ja. Das stimmt.) Jeder sitzt am Tisch und jeder hat ein Papier und man macht was zusammen. Also das ist – dann gefällt's mir halt mal nicht so gut, aber es geht auch rum. Dann sitz' ich halt nur zwei Minuten. Das geht ja auch rum. Nächstes Mal gibt es was, was mir unheimlich gut gefällt. (---) Und wenn dann kein anderer aufsteht und spielt, dann wollen sie nämlich auf einmal doch alle dabeisein. (C3.888.21.34.JE.38)

Dass diese Ausführungen auch dem Standpunkt der jungen deutschen Fachkraft ähneln, der in Kap. 6.3.2.3 in der Einzelfallanalyse C1 im Kontext der Rhythmisierung des Tagesablaufs sichtbar wurde (s. S. 525) und nicht zuletzt der engen und vertrauensvollen Zusammenarbeit mit der französischen Leitungskraft geschuldet sein könnte (vgl. auch Kap. 6.3.3.1, Unterpunkt I) *Emotion work* als *savoir-être*), zeigt, dass eine Annäherung an fremde Habitus, die als positiv empfunden werden, sowohl im eigenen Land als auch im Nachbarland möglich sind.

Dennoch ist auffällig, dass sich vor allem die in Frankreich arbeitenden Fachkräfte trauen, die für Deutschland typische starke Individualisierungstendenz, wie sie in besonderem Maße das Konzept INFANS vorsieht, kritisch zu hinterfragen:

Und dann ist es ja so, von INFANS; man bereitet das super vor, und drei Tage später haben die Kinder kein Interesse mehr, so. Dann lässt man es fallen. (..) Ist ja so. „Ah, die haben jetzt das Thema gewechselt“, ist ja bei Kindern so. So, dann lässt man das Thema fallen. Da geht so unheimlich viel Energie auch drauf, an Vorbereitung, an Nachbereitung (...) Da hat man irgendwann keine Lust mehr. Nee. (--). Wir planen ja auch immer was, aber oft ist das mehr so, dass wir sagen: „Ich nehm' jetzt grade eine Stimmung auf.“ und dann, okay, dann machen wir das jetzt. (--). Das ist auch viel schöner, als das, was so gigantisch (-). Das ist doch auch alles viel zu viel. (-) Von daher denk ich, bin ich fast froh, wenn ich dann auch auf diesen Fortbildungen bin, immer in Stuttgart, wenn ich dann auch so erzähle, ich sag immer: „Ich finde es spannend, ich wollte es auch machen, aber bei uns geht das überhaupt nicht“. Und dann bin ich auch froh, dass es hier in Frankreich ein bisschen anders läuft. Dass wir das nicht machen müssen. (C3.888.21.34.JE.30)

Dementsprechend steht man auch offenen oder teiloffenen Konzepten eher skeptisch gegenüber, denn die frühe Entscheidungsfreiheit für das Kind wird eher als belastend denn als förderlich für die Entwicklung des Kleinkindes eingeschätzt. Auf die Eignung entsprechender Konzepte im Bereich von Krippengruppen lautet denn auch die Antwort einer deutschen Fachkraft aus C3:

[I]ch denk noch viel zu früh, oder? (---) Weil ich mein' – bei uns gibt's schon auch viele, die schon extrem viel entscheiden sollen (---) Also ich mein', wenn sie schon – also ich mein' zum Beispiel {Name eines Kindes}, die entscheidet, was sie morgens anziehen will – für sie ist das TOLL! Keine Frage. (.) **Aber es gibt auch Kinder, die (--)** würde es total überfordern, wenn sie das jetzt entscheiden **MÜSSten**, also es gibt Kinder die machen's gerne, und es gibt Kinder, wenn Du die morgens fragst: „Was willst Du heute anziehen?“ die dann (...) ((amet scharf ein und zieht die Augenbrauen hoch)) (---) Oder so ähm (---) bei {Name eines Kindes} ist es ja mittlerweile so weit, **dass sie morgens entscheiden soll, wann Mama geht (---) ((hebt die Augenbrauen)) Was sie eben auch (---) überhaupt nicht hinkriegt.** (--). Und es passiert halt auch viel zu schnell, dass sie dann überhaupt nicht diesen Punkt finden, weißt Du? Die kriegen dann nicht den Absprung und ehe Du Dich umguckst, ist die Mama dann 'ne Stunde mit hier (-) oder noch länger, wenn Du nichts machst. (5 Sek.) Deswegen, ich finde das hier mit dem Kommen, Umziehen, Zum-Fenster-Rennen, nochmal Winken, das funktioniert schon ganz gut für die meisten. (--). Manche laufen ja auch direkt hier rein, ne? Als dieses Hin und Her, bleib ich, bleib ich nicht, nehm' ich Dich jetzt nochmal auf den A::rm (--), wo's sich dann so e:wig hinzieht. Das macht's nur noch schwieriger. (-) **Und dann kommt's auch immer zu Tränen** [eig. Fettdruck; É.F.]. (C3.887.21.34.JE.53)

Dieselbe Einschätzung teilt eine Kollegin, die sich ebenfalls bewusst für eine kleine deutsch-französische Einrichtung und nicht für ein neues Prestigeprojekt mit besonders umfangreicher struktureller Ausstattung entschieden hat:

Was nützen Dir diese tollen, teuer ausgestatteten Räume, wenn's Personal fehlt **und die Kinder keine Gruppe bilden?** (5 Sek.) Und (..) **ich find die sind einfach zu klein, um auch solche Entscheidungen zu treffen! Die sind superüberfordert.** Möchte ich jetzt in die Schreinerei? möchte ich jetzt kochen? (--) ((atmet ein und zuckt kurz Augenbrauen hoch) – Boah, das find ich echt viel verlangt. (---) Die sollen schon ihr Leben komplett selber managen. (---) Aber das hört man, find ich, in Deutschland oder bei deutschen Eltern auch furchtbar oft, dieses: „Was sollen wir denn heute Mittag essen?“ „Was sollen wir denn jetzt machen?“ „Wo sollen wir denn am Wochenende hinfahren?“ – Da denke ich mir (---). Des ist (--) **Die sind doch einfach überfordert. Das merkt man den Kindern schon auch an, wenn man ihnen so viele Entscheidungen immer (..) überlässt. Insofern finde ich diese Mischung hier ganz gut** [eig. Fettdruck; É.F.]. (C3.888.21.34.JE.30)

Auf die Qualität der französischen Ausbildung und die dort erworbene Befähigung, Kinder jenseits standardisierter Entwicklungstabellen zu fördern, um die individuellen Potenziale zu wecken, kommt schließlich die deutsche Fachkraft aus C3 (C3.887.21.34.JE.34) wiederholt zu sprechen. Wenn sie dabei betont, „jedes Kind ist eben wirklich einzigartig und macht seine eigene Entwicklung durch (--) und sollte dann auch den Raum haben, seine eigenen Entscheidungen dann zu treffen“ (C3.887.21.34.JE.34), wird besonders deutlich, dass sich französische EAJE und deutsche FBBE im Kern und in ihren Grundprinzipien nicht voneinander unterscheiden. Inwiefern sich dies auch in der Wahrnehmung der deutschen Frühpädagogik bei den französischen Fachkräften widerspiegelt, sollt das nachfolgende Unterkapitel zeigen.

6.4.1.2 Stärken der deutschen Frühpädagogik

Nach Aspekten befragt, die die französischen Fachkräfte besonders an der Arbeit ihrer deutschen KollegInnen oder an der Zusammenarbeit mit ihnen schätzen, lässt sich feststellen, dass die in Deutschland tätigen französischen Fachkräfte signifikant andere Schwerpunkte setzen als ihre KollegInnen, die auf französischer Seite in einer deutsch-französischen Krippe mit deutschen Fachkräften und ihrer Art der frühpädagogischen Arbeit in Kontakt stehen (s. Abbildung 92). Bei beiden Untergruppen fällt jedoch auf, dass – anders als bei den deutschen Fachkräften – immer pädagogische Aspekte reflektiert werden.

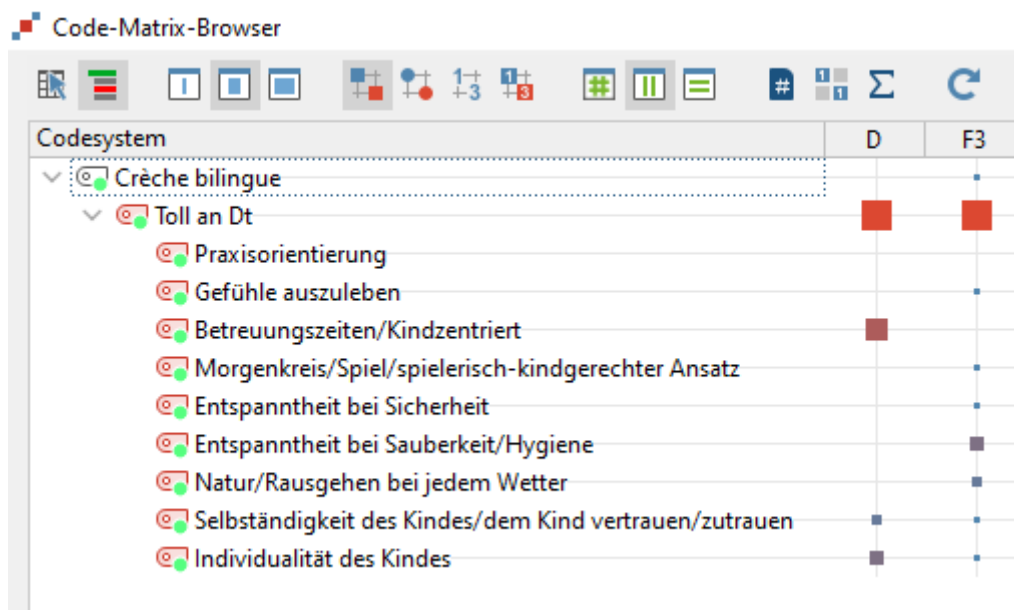


Abbildung 92: Stärken der deutschen FBBE aus Sicht der französischen Fachkräfte in Deutschland und Frankreich

Deutsche Fachkräfte als Qualitätsgaranten in Deutschland: Betreuungszeiten, Individualität und Zutrauen

So empfinden die französischen Fachkräfte, die in einer deutschen Einrichtung den direkten Kontakt zur Pädagogik und den kulturellen Eigenheiten der deutschen KollegInnen pflegen, vor allem die dort herrschenden kürzeren und als kindgerechter empfundenen Betreuungszeiten als besonderen Gewinn. Daneben schätzen sie die individualisierte Förderung und Betreuung der Kinder sowie die Haltung, dem Kind mehr zuzutrauen, mehr zu vertrauen und es selbst deutlich mehr ausprobieren zu lassen.

Deutsche Fachkräfte als Qualitätstreiber in Frankreich: Entspannterer Umgang mit Hygiene, Sicherheit, Naturkontakt und *Emotion work*

Auf französischer Seite müssen sich die deutschen Fachkräfte demgegenüber – genau wie ihre französischen KollegInnen – an die landesspezifischen Vorgaben halten, so dass hier der deutsche Ansatz nur in einem strukturell französischen Rahmen zur Geltung kommen kann. Dadurch fallen Aspekte wie die Öffnungszeiten *a priori* weg, die Förderung von Selbständigkeit und Individualität des Kindes schätzt man hingegen auch dort. Sehr viel eindrücklicher ist dort jedoch für die französischen Fachkräfte der entspannte Umgang mit Fragen der Hygiene sowie der erweiterte Handlungsradius, der dadurch entsteht, dass man Kinder einfach mit entsprechend regenfester Kleidung ausrüstet. Das Zauberwort *la Matschhos* und die Entspanntheit der ErzieherInnen, wenn die Kinder beim Spiel in Pfützen und Matsch dreckig werden, ermöglicht allen Beteiligten, auch bei schlechtem Wetter den Außenbereich zu nutzen und den Kindern sehr viel mehr Bewegungsfreiheit zu geben, als dies französische

Betreuungseinrichtungen klassischerweise tun. Wie eindrücklich diese Erfahrung für die Betroffenen war, zeigen die nachfolgenden beiden Zeugnisse:

Zeugnis 1 (C3)

Man lernt voneinander, indem man sagt: „Ach ja, da schau an!“, wie zum Beispiel, dass man die Kinder Wasser anfassen lässt (.) – gut, wenn sie dafür angezogen sind, warum nicht? Es ist nicht SCHLIMM. Es stimmt schon, am Anfang haben wir gesagt: „Nein=nein, Du gehst nicht in die Pfütze“ und das alles und, naja, jetzt, wo sie auch Gummistiefel und Matschhose haben, ist das kein (--). Wir setzen nicht immer gleich Grenzen, die gleichen Grenzen, weißt Du? Ich denke die Franzosen setzen gleich (.) sie setzen viel schneller Grenzen oder viel mehr (.) und die Deutschen lassen vielleicht mehr Spielraum [eig. Übersetzung; É.F.] (C3.888.12.22.JE.04)⁸¹⁸

Zeugnis 2 (C3)

Als es richtig deutsch-französisch wurde, d.h. als die Hälfte des Teams aus ECHTEN Deutschen bestand, die nicht nur ihre Sprache, sondern GERADE auch ihre Pädagogik mitbrachten, da war das dann, dass man in die Pfützen durfte, wenn man richtig dafür angezogen war. Das heißt mit Gummistiefeln, mit Matschhose, all dem. Sobald das Kind nicht den anderen vollspritzt, indem man also bestimmte Regeln festlegt, natürlich kann man dann viel Spaß damit haben! Natürlich immer nur, wenn es eine Aufsicht gab. Aber von französischer Seite – völlig undenkbar. Das ist undenkbar, ein Kind in die Pfützen zu lassen. Das ist UN-denkbar. (--). Das ist nicht möglich. Ich zumindest hab' mir gesagt: „Das geht nicht.“ Aber dann hab' ich zugeschaut, ich habe beobachtet und (-) es war möglich! ((lächelt)) Weil dann kam die erste – ich erinnere mich genau – es gab eine Erzieherin, die sagte: Aber klar, wir ziehen sie richtig an, wir sagen ihnen, was sie tun sollen, und klar dürfen sie dann mit Wasser spielen.“ Und sie hatte recht. (4 Sek.) Hinterher siehst Du den Spaß, den das Kind hat, das mit dem Wasser spielt, weil das ist einfach großartig, also lässt Du es dann auch. Natürlich muss man dann auch die Grenzen kennen, selbstverständlich, Du kannst es sich nicht einfach mitten in die Pfütze setzen lassen. Nein, dann hat man ein Problem, weißt Du? Klitschnass (--). und so. Das waren damals die ersten Dinge. Danach mit Stöcken zu spielen etc. Sie mit Erde arbeiten zu lassen etc. Also sich dreckig zu machen, sich mit dem ganzen Körper einzubringen – das bedeutet, sich dreckig zu machen. Das ist klar, wenn Du das machst, dann bleibst Du nicht sauber. Aber Du bist eben ein Kind [eig. Übersetzung; É.F.] (C3.987.01.11.JE.34)⁸¹⁹

⁸¹⁸ Der Originaltext lautet: „On apprend les uns des autres, en disant « Ah oui, voilà! » comme par exemple qu'on laisse les enfants toucher de l'eau(.) – bon, s'ils sont bien équipés, pourquoi pas? C'est pas GRAVE. C'est vrai qu'au début on disait : « Non=non, tu vas pas à la flaque d'eau » et tout ça et, bon, maintenant, où ils ont aussi les bottes, les *Matschhose*, il n'y a pas de (--). On ne pose pas toujours les limites, les mêmes limites, tu vois? Moi, je pense, que les français ils vont toute (.) ils vont les poser beaucoup plus rapidement ou pl (--). et les allemands vont laisser, peut-être, plus de souplesse.“ (C3.888.12.22.JE.04)

⁸¹⁹ Das Originalzitat lautet: „[Q]uand c'est devenu vraiment franco-allemand, c'est-à-dire qu'il y avait vraiment la moitié de l'équipe qui était française et la moitié avec des ! VRAIS ! allemands qui emmenaient pas leur langue seulement, mais ! SI ! leur pédagogie, donc, c'était, par exemple, de pouvoir aller dans les flaques d'eau quand on était équipé. Ça veut dire avec des bottes, avec le *Matschhos*, tout ça. Du moment où l'enfant ne va pas éclabousser l'autre copain, en mettant certaines règles, bien sûr, ça peut se passer bien ! Quand il y avait surveillance, en fait. Mais du côté français c'était – complètement inimaginable. C'est inimaginable de laisser un enfant dans un flaque d'eau. C'est ! IN !imaginable. (--). C'est pas possible. Moi, enfin, je me suis dit: « C'est pas possible. » Mais puis après j'ai regardé, j'ai observé, et (-) c'était possible ! ((sourit)) Parce qu'il y avait la première – je rappelle très bien – il y avait une éducatrice qui disait : « Mais oui, on va les équiper, on va leur dire que faire – donc ils pourront jouer avec de l'eau donc. » Et elle avait raison. (4 sec) Après, tu vois le plaisir de l'enfant qui joue avec l'eau, parce que c'est c'est magnifique ça, donc tu laisses après. Après il faut savoir mettre les limites, mais bien sûr, tu peux pas laisser que ça s'assoit au milieu d'un flaque. Non, là on va avoir un problème, tu vois ? Tout mouillé (--). enfin. Ça c'était les premières choses. Après jouer avec les bâtons, etc. De laisser travailler avec la terre, etc. Donc, se salir, mettre ton corps – c'est se salir. C'est sûr, si tu vas faire ça, tu vas pas être propre. Ben, mais tu vas être un enfant=quoi“. (C3.987.01.11.JE.34)

Auf Ebene der Leitungskräfte schätzte man sowohl in Frankreich als auch in Deutschland die größere Entspanntheit im Umgang mit Sicherheitsfragen, wenn dadurch dennoch kein fahrlässiges Verhalten entsteht (s. Abbildung 93 und Abbildung 94).

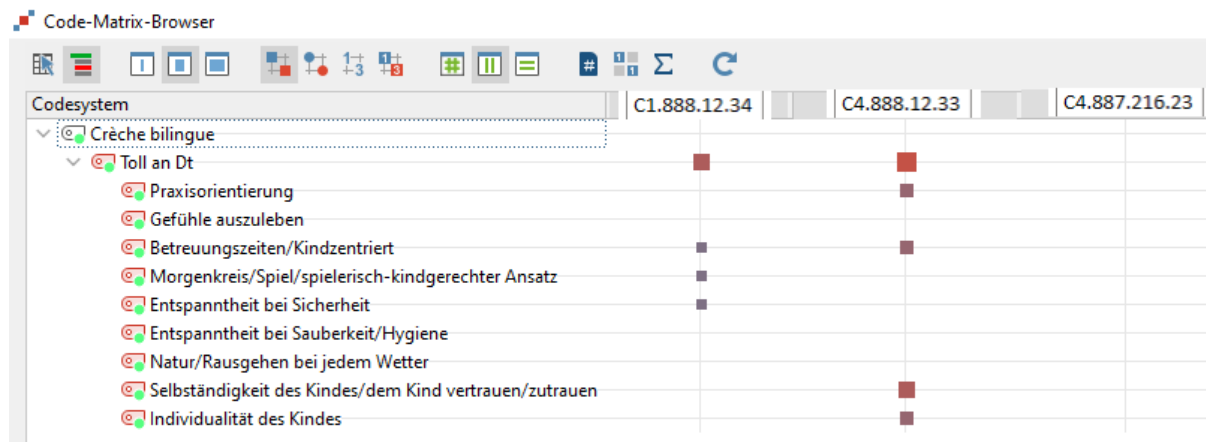


Abbildung 93: Stärken der deutschen FBBE aus Sicht der französischen Fachkräfte in deutsch-französischen Krippen in Deutschland (mit Kulturkontakt außerhalb der Krippe)

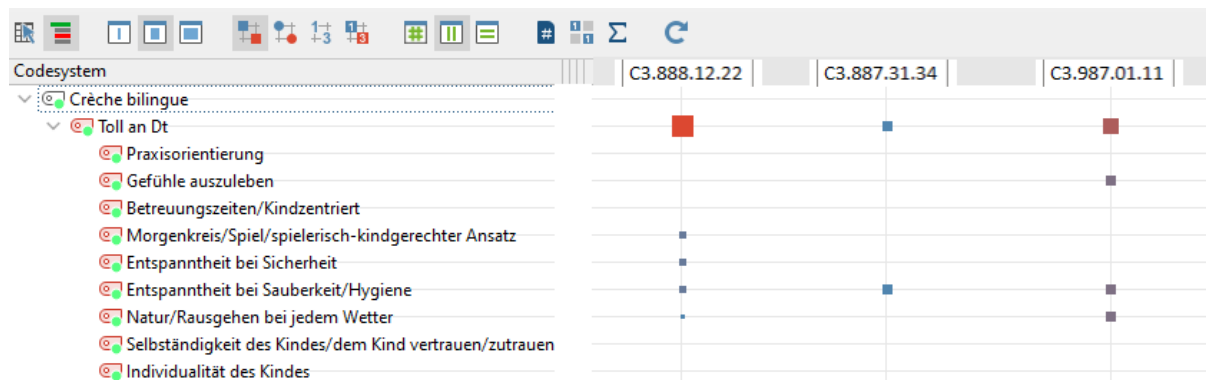


Abbildung 94: Stärken der deutschen FBBE aus Sicht der französischen Fachkräfte in deutsch-französischen Krippen in Frankreich (ohne Kulturkontakt außerhalb der Krippe)

So können Spielhäuschen, etwas höhere Rutschen – gegebenenfalls sogar im Innenbereich – oder Schaukeln zur Verfügung gestellt werden und nicht jede Stufe muss immer an der Hand eines Erwachsenen überwunden werden, wenn das Kind gelernt hat, sich nach Anweisung am Geländer festzuhalten und den Weg unter Aufsicht aufmerksam selbst zu bewältigen. Ein auf einem niedrigen Tisch stehendes oder auf einem Drehstuhl knieendes Kind wird dementsprechend nicht scharf geschimpft, sondern mit ruhigen Worten herunterdirigiert, bevor etwas Schlimmes passieren kann:

Fachkraft: ((konstatierender Ton, ohne Aufregung) „Ah! Die {Name des Kindes} fällt gleich runter.) ((Geht ruhig hin und bietet ihr die Hand an) Na dann komm mal runter.

Kind: Oh!

Fachkraft: Ja ((schaut sie an und nickt bestätigend))

Kind: ((hopst ohne Hand hinunter)) (C3.888.21.34.J01.03; C3.828.802.904.J01.03)

Auf den Vorfall angesprochen erklärt dann auch die deutsche Fachkraft:

Fachkraft: Da kann ich ihr doch nicht auch noch ANGST machen durch MEINE Reaktion. Wenn ich da als Erzieherin (---) ((atmet ein, reißt die Augen auf, hebt die Hände und imitiert damit den Panikausdruck des Erwachsenen)) – dann fallen sie doch erst. Sie ist allein raufgekommen, na dann kann sie auch allein runterkommen – so. (--) Ich war ja nah genug, dass wenn sie Angst gehabt HÄTTE, hätte sie 'ne Hand bekommen, aber sie ist runtergesprungen=

Forscherin: =und alles war gut.

Fachkraft: Siehst Du? (---) Und das find ich (..) dieses Vertrauen in sie, dass sie auch (--) auch sehr viel schneller diese Grenzen für sich selber lernen. (---) Das ist doch das! DAS brauchen sie doch, um zu erkennen und zu sagen: „Ah nee, das mach ich jetzt doch nicht.“ – anstatt es zu machen, nur UM es zu machen. (--) Also man vertraut schon, dass Kinder das alleine auch alles können und lernen können. Und was ich halt auch (..) was wir NIE machen: die Kinder bestrafen. Also zum Beispiel das Wort *punition* ist bei uns TABU – das ist Tabu. (C3.888.21.34.JE.08-10)

Diese Angstfreiheit wird allerorten als großer Gewinn empfunden. Auch für den Morgenkreis profitieren beide Leitungskräfte (C3 und C1) von den Anregungen der deutschen KollegInnen und schätzen die stärker pädagogische Nutzung dieses Beisammenseins, das weit über die Funktion der Anwesenheitsüberprüfung (*rappel*), wie er in der rein französischen Tradition praktiziert wird, hinausgeht.

Eine französische Fachkraft in C3 kommt schließlich auf den ehrlicheren Umgang mit Gefühlen und die besseren Ko-Regulierungsstrategien zu sprechen, die er bei einer deutschen Kollegin zum ersten Mal erlebt und als sinnvoll übernommen hat:

Eine der ersten Male, wo ich die deutsche Pädagogie mmm tatsächlich !GESEHEN! habe, war bei einer deutschen Erzieherin, die sagte: „Aber man muss sie in einem gewissen Moment auch einfach weinen lassen. (4 Sek.) ((denkt weiter nach)) Am Fenster. (---) Das ist normal, dass es weint [scil.: das Kind]. Lass es! Das ist nicht schlimm. Es weint vielleicht zwei, drei Minuten, aber es wird jetzt auch nicht den (---) ähm (--). Es hat Kummer, das ist normal. Also lassen wir es doch in einem gewissen Moment einfach weinen“. Und dann wird es sich beruhigen. (--). Danach (--) Danach ist es die ganze Last losgeworden. Wenn man sich verrückt macht, ob und weil es weint, da wird doch erst ähm tatsächlich etwas Negatives für alle zurückbleiben. (-) Deshalb, die Tatsache, es es weinen zu lassen, „Weine, wein ganz viel! Das ist normal, dass Du Kummer hast, Deine Mama, Dein Papa“ – !DAS! ist doch ein Moment, wo man es annehmen muss, wo man es machen lassen muss, ja, genau so. (--) anstatt ein Problem draus zu machen. (--) „Weine nicht!“ (--) ((schaut die Forscherin mit einem Blick an, der das völlige Unverständnis seitens des Kindes zeigt)). Du hast nicht das Recht, einem Kind das zu sagen: „Weine nicht! Das ist nicht schlimm.“ Doch, tatsächlich IST es schlimm. „Natürlich weine ich!“ (--) ((schaut die Forscherin mit einem kleinen komplizenhaften Lächeln an, das die Haltung des Kindes sichtbar macht)) „Für mich ist es schlimm, in dem Moment.“ Da hast Du'. Und es ist schlimm. (--) „In Ordnung – Du weinst. (---) Du weinst. (--). Und da!NACH! spielen wir, da machen wir was anderes. DAS ist es, der (.) der (.) der Trick, um es mal so zu sagen. Und das ist der eigentliche Unterschied [eig. Übers.; É.F.] (C3.987.01.11.JE.54)⁸²⁰

⁸²⁰ Im Original: „Une des premières fois, au début, où j'avais (---) mmm ! VUE ! la pédagogie allemande, en fait, c'était une éducatrice allemande, c'était une éducatrice qui disait : « Mais il faut les laisser pleurer à un moment donné. (4 sec.) ((reste pensif)). À la fenêtre. (---) C'est normal, il pleure. Laisse-le ! C'est pas grave. Il va pleurer pendant deux minutes, trois minutes (--), mais il faut pas non plus le (---) euh (--). Il a du chagrin, c'est normal.

Diese Zuweisungen von eigenen *Lessons learnt* zu Fachkräften aus dem anderen Sprach- und Kulturraum und die wertschätzende Anerkennung der abweichenden Ansätze als Bereicherung, die bei den französischen ErzieherInnen zum Ausdruck kommt, lässt ein großes Potenzial für deutsch-französische Krippen erkennen. Dabei passen die deutschen Bemühungen um Selbständigkeit und das Vertrauen in die Kinder zum französischen Ansatz der Autonomieerziehung und die individuelle Förderung findet im *Éveil*-Konzept der französischen EAJE das passende Pendant. Wie sehr die Emotions(ko)regulierung schließlich interdidaktisch umgesetzt werden kann und welche Aushandlungsbedarfe hier überindividuell bestehen, hat Unterthema H in Kap. 6.3.3.1 bereits gezeigt. Die Chancen, die sich daraus ergeben, aber auch die Konflikte, die sich hinter diesen geteilten Prinzipien und Standards auf Ebene der täglichen Praxis und handelnden Umsetzung im Alltag ergeben können, werden daher im nächsten Kapitel näher zu beleuchten sein.

Für alle Potenziale und Spannungsfelder wird dabei jedoch immer zu bedenken sein, dass bei der Formulierung von Empfehlungen und der Sensibilisierung von Fachkräften zu unterscheiden sein wird, ob es um Fachkräfte geht, die in einer bilingual-bikulturellen Einrichtung des eigenen Landes oder in einer analogen Struktur des Nachbarlandes arbeiten. Dies erscheint umso wichtiger, als die einzige französische Fachkraft, der in ihrer aktuellen Situation nichts grundsätzlich Positives zur Zusammenarbeit mit den deutschen KollegInnen eingefallen ist, in Deutschland beschäftigt war. Dieses Paradoxon, zwischen der Annahme, dass eine im Nachbarland arbeitende Fachkraft eine besonders starke Wertschätzung für die andere Sprache und Kultur besitzen müsste, und der Tatsache, dass sich – vielleicht gerade durch die Detailkenntnis der anderen Kultur und des anderen Berufsethos – spontan keine verallgemeinerbaren Positivbilder einstellen, lässt sich auflösen, wenn man bedenkt, dass es sich dabei um die Fachkraft handelt, die auf Ebene der Arbeitsmaterialien kaum Unterstützung findet (s. Kap. 6.3.3.1, Unterpunkt C). Dass gerade diese Person jedoch durch ihre Erfahrungen in anderen Strukturen besonders viele Hinweise geben kann, auf welche Randbedingungen es ankommt, damit eine deutsch-französische Kooperation gut gelingt (s. Kap. 6.4.3), zeigt, wie vorsichtig abstrahierende Aussagen zu “der” französischen

Donc, laissons-le à un moment donné pleurer. » Et bien, il va se calmer (--). Après (---) Après, voilà, c'est déchargé. Si on se crise pour si, parce qu'il pleure, là s'enrange euh quelque chose de négatif pour tout le monde, en fait. (-) Donc, le fait de de laisser pleurer, « Pleure beaucoup ! Pleure ! C'est normal, tu as du chagrin, ta maman, ton papa » – ! LÀ !, c'est un moment, si de de de (--). de l'accepter, de le laisser faire, oui, voilà. (---) Au lieu de le convertir en problème. (---) « Ne pleure ! » (---) ((en regardant la chercheuse avec un visage qui reflète la non-compréhension du côté de l'enfant)). Tu n'as pas bien de dire à un enfant « Ne pleure pas ! C'est pas grave. » Si, il est grave, en fait. « Mais si, je pleure ! » (---) ((en regardant la chercheuse avec un petit sourire de complicité qui met en scène la posture de l'enfant)). « Pour moi, c'est grave, à ce moment-là. » Voilà ! Et c'est grave. (---) « Okay – tu pleures. (---) Tu pleures (---). Et ap!RÉS! on va jouer, on va faire autre chose. C'est ! ÇA ! le (.) le (.) le truc, quoi. C'est différent en fait, voilà.“ (C3.987.01.11.JE.54)

frühkindlichen Betreuung oder “der” deutschen frühkindlichen Betreuung grundsätzlich zu behandeln sind.

6.4.2 Chancen und Konfliktpotenziale in der deutsch-französischen Zusammenarbeit

Bei der Erhebung eben jener Aspekte, die man an der Arbeit und der Art des Arbeitens der KollegInnen aus dem Nachbarland besonders schätzt, fällt zunächst auf, dass sich hier mit 40 codierten Segmenten für das französische *savoir-faire* gegenüber 63 codierten Segmenten, die den deutschen Ansatz positiv bewerten, die deutschen Fachkräfte mit Lob und Begeisterung deutlich stärker zurückgehalten haben als umgekehrt, obwohl mit 7 zu 6 Fachkräften die deutschen ErzieherInnen in der Mehrzahl waren. Dies sollte jedoch nicht als Beweis dafür interpretiert werden, dass der deutsche Ansatz so viel besser und inspirierender ist als die französische Art der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE). Ein Blick auf die Ausbildungsbiographien der Befragten zeigt vielmehr, dass sich unter den sechs RepräsentantInnen des französischen Sprach-/Kulturraums immerhin drei studierte Fachkräfte befinden, bei den deutschen bzw. die deutsche Sprache und Kultur repräsentierenden Fachkräften hingegen alle die praktische ErzieherInnenausbildung besitzen. Da die jeweiligen Studiengänge (Frühe Kindheit, Psychologie, Naturwissenschaften) die französischen Fachkräfte bereits darin geschult haben dürften, ihr eigenes Handeln und das Handeln anderer zu reflektieren, könnte diese Vorbildung dazu geführt haben, dass ein Teil der französischen Befragten besser mit den Fragen der Forscherin zurechtgekommen sind und mehr Aspekte beitragen konnten als manche der deutschen Fachkräfte. Auch die Tatsache, dass in Frankreich alle zwei bis drei Jahre Qualitätserhebungen durchgeführt werden, bei denen auch Selbstreflexionsbögen von den Fachkräften eingefordert werden (s. Kap. 5.2.1.2, S. 384), mag zu diesen Ergebnissen einen Beitrag geleistet haben.

Daneben lässt sich ins Feld führen, dass die Mitteilbarkeit der französisch sozialisierten Fachkräfte und ihre Bereitschaft, die Inhalte des eigenen *lifelong learning* durch die KollegInnen gegenüber der Forscherin zu verbalisieren, kulturell bedingt sein könnte. Denn fernab von Stereotypen zum expressiv-kommunikativen romanisch geprägten Menschen gegenüber dem eher schweigsam-verschlossenen germanischen Menschen lässt sich tatsächlich quantitativ nachweisen, dass die 6 französischen Fachkräfte gemeinsam mit 37.934 Wörtern (s. Abbildung 95 links) nur unwesentlich (3.2032 Wörter) im Textumfang unter den 40.966 Wörtern der 7 deutschen Fachkräfte (s. Abbildung 95 rechts) liegen.

Abbildung 95: Anzahl der Wörter in den Interviews der 7 deutschen und der 6 französischen Fachkräfte

Mit durchschnittlich 5.852 Wörtern pro deutschem Interview und im Durchschnitt 6.322-Wörterlangen Interviews bei den Französischen und Franzosen kann hier tatsächlich eine größere kommunikative Interaktionsbereitschaft bei den französisch sozialisierten Interviewpartnern festgehalten werden. Dies bietet für deutsch-französische Krippen zum einen die große Chance, gute Ausgangsbedingungen für die kommunikative Aushandlung von Konsensus und gemeinsam getragenen Lösungen vorzufinden. Zum anderen ist diese Haltung mit Blick auf das pädagogische Ziel einer Weitergabe sprachlicher Interaktionskompetenzen im Französischen für die Strukturen auf deutschem Boden vielversprechend.

Umgekehrt stellt sich jedoch die Frage, wie eine Zusammenarbeit und ein Austausch harmonisch sein können, wenn eine der beiden Seiten deutlich kommunikationsoffener agiert als die andere. Dass diese Frage nicht nur rein deduktiv aus den erhobenen Daten im Sinne einer Hypothesenbildung abgeleitet werden kann, sondern tatsächlich der Realität in deutsch-französischen Krippen am Oberrhein entspricht, erhellt aus folgendem Zitat aus C1:

Also die Französischen, die ganzen Kolleginnen, sind ja total offen für alles, die machen alles mit, die öffnen sich und meistens sind es halt wirklich die deutschen Kolleginnen, die dann blocken, die dann mit schlechter Laune dabeistehen, nicht mitmachen bei den Sachen von den Französischen, die dann so untereinander (..) Oder halt einfach schon so wie sie halt da stehen und gucken – das merkt man halt total. (C1.887.02.11.JE.55)

Dass sich ähnliche Tendenzen auch in C4 auf deutscher Seite beobachten lassen, könnte nicht zuletzt der Tatsache geschuldet sein, dass ein Verbleiben im eigenen kulturellen Kontext ohne jeglichen Bezug zur Sprache und Kultur des Nachbarlandes dem Gefühl der Normalität und Überlegenheit der eigenen Handlungsmaximen gegenüber der fremden Sprache und Kultur Vorschub leistet. So fällt auf, dass auch die französische Fachkraft aus C4 zwar kein böses Wort über ihre deutschen KollegInnen verliert, die Betonung des guten Teamklimas in einer früher kennengelernten Einrichtung lässt jedoch *ex negativo* auf weniger ideale Bedingungen im aktuellen Arbeitsumfeld schließen. So charakterisiert die Fachkraft die zweite Krippe, die sie auf deutscher Seite kennengelernt hat, als „gut strukturiert und wo ich von Anfang an gut aufgenommen wurde“ („bien structurée, où j'étais vraiment bien accueillie dès le début“) (C4.887.216.23.JE.38) und betont an anderer Stelle mit gesenkter Stimme: „Dort war es wirklich gut strukturiert, alle waren sehr nett, es war auch superangenehm, weißt Du,

auf Ebene des Teams, der Kolleginnen⁸²¹ (C4.887.216.23.JE.32). Dass die Fachkraft mit dieser impliziten Beurteilung ihrer eigenen Position im Team völlig korrekt liegt, beweist nicht nur die Tatsache, dass – mit Ausnahme der dreisprachigen Fachkraft – kaum wertschätzende Kommentare zu den Stärken des französischen Ansatzes aus C4 stammen (je zwei codierte Segmente von C4.887.01.11 und C4.887.32.33) und selbst eine Fachkraft mit Sprachförderauftrag für das Deutsche erstaunt zum Ablauf des an jenem Tag stattfindenden französischen Morgenkreises anmerkt: „Ich fand's **zum Beispiel heute** sehr angenehm im Kreis, aber es waren auch nur sechs Kinder da, ja und das war wirklich ähm sehr locker, lustig und die Kinder haben ja auch mitgemacht [eig. Fettdruck; É.F.]“ (C4.887.32.33.JE.32). Dass es der Kollegin erwähnenswert schien, dass der Morgenkreis am Tage des Interviews sehr erfolgreich verlaufen war – sowohl die dreisprachige Fachkraft als auch eine Praktikantin und die interviewte Fachkraft hatten zusammen mit der Forscherin die Lieder und Spiele auf Französisch bestmöglich mitgemacht –, weist ebenfalls im Umkehrschluss darauf hin, dass diese kollaborative Atmosphäre nicht der Normalsituation entsprach. Die Feldbeobachtungen schließlich ergeben bereits für den ersten Beobachtungstag, dass eine der beiden Praktikantinnen bei den Aktivitäten der französischen Fachkraft weder mitmacht noch zuhört (C4.867.02.11.J01.FB01.1928) und auch sonst lässt sich das Verhältnis des Teams zur französischen Fachkraft de facto – mit wenigen individuellen Ausnahmen – als unterkühlt bis abweisend beschreiben. Die nachfolgende Szene, die am ersten Besuchstag beobachtet und protokolliert wurde und das erste Auftreten der französischen Fachkraft dokumentiert, illustriert diese Situation besonders eindrücklich:

Frz. Fachkraft ((betritt den Raum)): Guten Morgen! ((leise Stimme, sie schaut nacheinander zur dreisprachigen Kollegin, die auch französisch spricht, zur Kollegin mit Migrationserfahrung und zur dritten deutschen Kollegin))

Dt. Fachkraft 1 mit Migrationserfahrung ((schaut kurz auf, freundlicher Tonfall)): Hallo {Name der frz. Kollegin}!

Dt. dreisprachige Fachkraft 2 ((ohne aufzuschauen, kurz angebunden)): Bonjour!

Dt. Fachkraft 3 ((sitzt auf Stuhl und schaut in Raummitte, dreht sich daraufhin aber zur eintretenden frz. Kollegin)): „Guter Morgen, {Name der frz. Kollegin} Ça va ?“

Frz. Fachkraft: Jo. ((atmet aus, lächelt kurz zur dt. Fachkraft 3, senkt den Blick und lenkt ihn suchend in den Raum; sie bleibt am Eingang des Raumes stehen; jede Erzieherin beschäftigt sich weiter mit dem, was sie gerade getan hat; kein Kind nähert sich, kommt zu ihr oder begrüßt sie))

Frz. Fachkraft: Hallo {Name eines Kindes}. ((Kind geht an ihr vorbei zu dreisprachiger Fachkraft und spricht diese an; die frz. Fachkraft steht und schaut sich um, beobachtet die verschiedenen Aktivitäten der Kinder und scheint nach einem Ort/einem Kind/einer Spielsituation zu suchen, zu der sie sich gesellen kann. Nach einem kleinen Unfall, bei dem die frz. Fachkraft ebenfalls

⁸²¹ Im Original: „[C]’était très bien structuré, tout le monde était très aimable, c’était aussi super agréable, tu vois, au niveau de l’équipe, des collègues“ (C4.887.216.23.JE.32).

keinen Zugang zu dem Kind oder den anderen Fachkräften bekommt, geht sie in den Nebenraum und schaut dort den Kindern zu))

Dt. mehrsprachige Fachkraft (läutet die Aufräumglocke))

Frz. Fachkraft: {Name eines anderen Kindes}? ((Kind spielt weiter ohne aufzusehen)) On range.

(C4.887.216.23.J01, C4.887.32.33.J01., C4.887.124.23.J01, C4.887.01.11., C4.833.802.902.: FB30.983-31.202)

Erst als die Fachkraft mit Migrationserfahrung beginnt, die deutsche Fachkraft 3 und dann auch die französische Kollegin zu ihren Wochenenden zu befragen, findet eine erste Einbindung statt, die Atmosphäre entspannt sich etwas. Damit kann festgehalten werden, dass die französische Fachkraft in C4 nicht nur auf struktureller Ebene (Bilderbücher, Medien) wenig bis gar keine Unterstützung erhält, sondern auch unter entsprechend schlechter Teamqualität zu leiden hat (vgl. Kap. 5.2.1.2, S. 383).

Hier kündigt sich bereits an, dass nicht das Binom deutsch-französisch an sich ein *winning team* oder ein Spannungsfeld darstellt, sondern die Ausgestaltung des Verhältnisses den Ausschlag geben wird, ob entsprechend bilingual-bikulturelle Krippen ihren eigenen Ansprüchen als „Zukunft für Europa“ (C3.888.21.34.JE.49) gerecht werden oder nicht. Da die interviewten Fachkräfte ein sehr genaues Bewusstsein dafür haben, welche Synergien aus dem deutsch-französischen Tandem entstehen, sollen nachfolgend zunächst die Vorteile und Chancen, danach die Herausforderungen einer deutsch-französischen Krippe primär anhand der Interviewaussagen zusammengetragen werden.

6.4.2.1 Chancen deutsch-französischer Krippenbetreuung am Oberrhein

Durchsucht man die 13 Interviews nach Äußerungen, die Hinweise auf Chancen und besondere Potenzialen der deutsch-französischen Zusammenarbeit in den Krippen geben, fällt als Erstes auf, dass nur eine der französisch sozialisierten Leitungskräfte, die in Deutschland arbeiten, hierzu überhaupt Ideen beiträgt. Alle anderen Aussagen stammen von den Fachkräften aus der Krippe C3 in Frankreich (s. Abbildung 96).

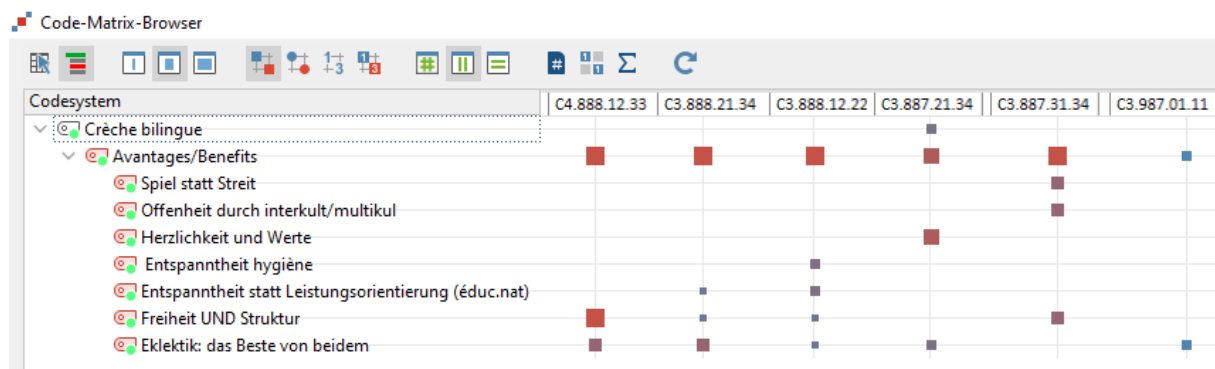


Abbildung 96: Chancen und Vorteile der deutsch-französischen FBBE

Setzt man diese Beobachtung mit den bisher geschilderten Erkenntnissen in Bezug, entsteht der Eindruck, dass eine deutsch-französische frühkindliche Betreuung in Frankreich auf bessere Ausgangsbedingungen trifft als in Deutschland. Erinnert man sich in diesem Zusammenhang an die in Kap. 5.2.1 herausgearbeiteten Schattenseiten des französischen Betreuungssystems, die dort u.a. zur Gründung von Elternkrippen geführt haben (s. Kap. 5.2.1.1, S. 374), sowie an die selbst von französischen Fachkräften als negativ wahrgenommenen Eigenheiten der eigenen Arbeitsbedingungen (s. Kap. 6.3.1.2, 6.3.2, 6.3.3 und 6.3.4), liegt der Schluss nahe, dass in Frankreich sowohl Fachkräften als auch Eltern einen stärkeren "Leidensdruck" empfinden als ihre Pendants in Deutschland. Hinzukommt, dass das französische System von den Fachkräften eine kontinuierliche Arbeit am eigenen pädagogischen Projekt einfordert (s. Kap. 5.2.1.1, S. 378). Innovationen und Anregungen könnten damit auch auf Fachkräftebene deutlich willkommener sein als in Deutschland, wo die Weiterentwicklung des pädagogischen Projektes und des Teams primär in der Verantwortung der Leitungskräfte liegt (s. Kap.5.2.2.2, S. 411). Erinnert man sich zudem daran, dass das Kindesbild in Deutschland vor allem das Behüten des Kleinkindes in den Vordergrund stellt (s. Kap. 2.4.2.2, S. 135 zum *enfant roi*), während die französische Gesellschaft schon im Kleinkind das *enfant éduicable* (s. Kap. 2.4.2.2, S. 135) sieht, ergibt sich hier ein weiterer Ansatzpunkt, um die latente Resistenz deutscher Fachkräfte in Deutschland gegenüber französischen Habitus zu erklären.

Chance 1: Eklektik als Möglichkeit, das Beste beider Systeme zu nutzen

Diese Vermutungen lassen sich durch die Detailanalysen satzweise stützen. Denn während auf Fachkräftebene mit einer Ausnahme alle Interviewees den Vorteil deutsch-französischer Krippen darin sehen, dass man das Beste von beiden Pädagogiken nehmen kann, um eine noch bessere Prozess- und Interaktionsqualität zu bieten (s. Abbildung 96), betonen gerade die Leitungskräfte den Aspekt, Freiheit und Strukturiertheit optimal miteinander kombinieren zu können. So unterstreicht die französische Leitung aus C3 den Umstand, dass ihr erst das Beispiel und die Zusammenarbeit mit den deutschen KollegInnen ermöglicht haben zu lernen, dass man mit weniger Regeln oder weniger strenger Auslegung mancher Regeln genauso weit kommt wie mit dem engen Korsett der französischen Krippenerziehung (C3.888.12.22.JE.04)⁸²². Eine Kombination beider Mentalitäten führt folglich dazu, dass die französischen Fachkräfte zunächst am Beispiel der deutschen KollegInnen beobachten können, ob deren Weg funktioniert, um dann, wenn sie selbst von der Richtigkeit des neuen Weges überzeugt ist, diesen selbst zu beschreiten. Das Ergebnis: „Man kann ihnen [scil.: den Kindern] mehr Freiheit anbieten, Sachen anzufassen, zu machen, [...] denn die französischen

⁸²² Im Original: „là aussi j'ai évoluée, c'est, par exemple, par rapport à certaines règles où j'étais peut-être plus rigide en tant que française et où les allemandes étaient plus souples“ (C3.888.12.22.JE.04).

Erzieher haben nicht das Herz, sie einfachen machen zu lassen [...]“ (C3.887.31.34.JE.94)⁸²³. Das demgegenüber die harmonische Integration französischer Ansichten und Praktiken in eine deutsche INFANS-Krippe durch die stark dogmatische Ausrichtung dieses Konzeptes deutlich schwerer zu rechtfertigen ist, wird anhand des folgenden Textauszuges deutlich:

[M]anchmal habe ich als Französin, die eher patriarchalisch erzogen wurde, noch immer meine alte Sicht und diese dieses | Aus mir ist schließlich auch etwas geworden und hier, die reine Freiheit und ich, ich würde gerne manchmal eine Synergie sehen, ein Mittelding zwischen den beiden. Ein bisschen vom Französischen, ein bisschen vom Deutschen, von dieser Freiheit aber auch ein bisschen Struktur, weil ich denke beide Dinge sind gut. In Frankreich ist nicht ALLES schlecht, ich finde man braucht auch das ein bisschen, Orientierung, so. Aber natürlich findet man davon oft zu viel in Frankreich, leider. Deshalb versuche ich ich das Beste von beiden Seiten zu nehmen, um daraus etwas zu machen, was an das Kind noch BESSER angepasst ist [eig. Übersetzung; É.F.]. (C4.888.12.33.JE.20)⁸²⁴

Auf französischer Seite hingegen fühlt man sich mit dem Ansatz, sich aus allem das herauszupicken, was einem gut gefällt, deutlich entspannter, wie die beiden nachfolgenden Auszüge zeigen:

Antwort 1 auf die Frage nach den Chancen deutsch-französischer Krippen:

[E]s ist die Vielheit der Pädagogiken. Eigentlich einfach das zu nehmen, was das Beste ist, sich zu inspirieren, damit sich das Kind entfaltet. Damit es ähm (---) ein Maximum an Lerngelegenheiten mitnimmt, die gut für es sind. (C3.987.01.11.JE.50)⁸²⁵

Antwort 2 auf die Frage nach den Chancen deutsch-französischer Krippen:

Das ist hier – Ja, schon, wir sind deutsch-französisch als EINrichtung, aber am Ende nehmen wir uns von den verschiedenen (-) Pädagogiken, oder Modellen, wir nehmen uns das raus, was für uns Sinn macht. Aber so von der Kultur her, was wir wirklich weitergeben, das sind einfach Grundlagen, die einfachsten Grundlagen des Zusammenlebens. Da sind Basics, wie gehen die Kinder miteinander um, wie ist das Miteinander mit den Eltern, das Leben in Gesellschaft. So. (C3.888.21.34.JE.49)

Diesen Ansatz auch in neuen Einrichtungen von Anfang an zu kultivieren und auch auf deutscher Seite dieses Potenzial allen Mitarbeitenden bewusst zu machen, erscheint damit eine wichtige Gelingensbedingung, damit deutsch-französische binationale Team konstruktiv und gewinnbringend miteinander arbeiten können.

⁸²³ Im Original: „On peut leur offrir plus de liberté, de toucher, de faire les choses, [...] parce que les éducateurs français ils n'ont pas le cœur de laisser faire quelque chose [...]“ (C3.887.31.34.JE.94).

⁸²⁴ Im Original: „[D]es fois, encore j'ai encore mon ancienne vue en tant que française éduquée patriarcale plutôt et cette ce | Moi aussi je suis devenue quelqu'un et puis ici, la liberté pure et moi, parfois j'aimerais bien voir une synergie, un milieu entre les deux. Un peu du français, un peu de l'allemand, de cette liberté, mais aussi un peu de structure, parce que je pense que les deux choses sont bien. Il n'y a pas QUE du mauvais en France, je trouve que, voilà, il faut aussi ça un peu, d'orientation. Mais oui, il y en a souvent trop en France, malheureusement. Donc, ce que j'essaie c'est de prendre le mieux des deux côtés pour créer quelque chose qui est encore PLUS adapté à l'enfant.“ (C4.888.12.33.JE.20)

⁸²⁵ Im Original: „[C]'est la multiplicité de la pédagogie. C'est de prendre simplement eh ce qui est le meilleur, de s'inspirer pour que l'enfant s'épanouit, en fait. Pour qu'il prenne eh (---) un maximum d'enseignement qui soit bénéfique, en fait.“ (C3.987.01.11.JE.50)

Chance 2: Entfaltung statt Leistungsdruck

Ein zweites wichtiges Thema, das im Besonderen auf französischer Seite aus Sicht der interviewten Fachkräfte eine Verbesserung der Betreuungs- und Prozessqualität bewirken kann, ist eine Reduzierung des als typisch französisch beschriebenen Leistungsdrucks. Hierzu sollen nachfolgend drei besonders signifikante Textstellen angeführt werden. So sieht die deutsche Leitungskraft von C3 gerade im Weglassen des Leistungsdrucks und der Zielorientierung den Schlüssel zur gelingenden Entfaltung des Kindes, wenn sie resümiert:

Einfach mal lassen. Deswegen auch bei den Größeren: Wir korrigieren da nie oder schimpfen gar, wenn sie's dann doch anders machen. Wir bessern ja auch nicht nach, wie in der *École maternelle*, zum Beispiel wenn es über den Rand hinaus ist oder auf der Rückseite... Dann ist es doch genauso schön. (---) Oder wenn's nicht genau ausgerichtet ist (--). Sie lernen's doch trotzdem! Immer diese ! ANGST !, sie kämen nicht hin. (6 Sek.) Wir wollen sie ja gar nicht "prägen", ihnen etwas AUFdrücken, sie sollen selbst herausfinden, wer sie sind, wie's geht. (--)
Da muss man nur mit dem Herzen dabeisein, mit dem Herzen sehen und Zeit geben. (---) Das kommt dann alles, wenn das Kind so weit ist. Ich denk DAS gibt uns diese Entspannung. (--)
Die tut den Kindern gut, aber uns auch. Na klar. Und das merken die dann auch wieder. (C3.888.21.34.JE.99)

Wie stark eine deutsch-französische Krippe mit dieser Haltung jedoch von den allgemeinen Erwartungen in Frankreich abweicht und damit Eltern unter Druck setzen kann, illustriert das nachfolgende codierte Segment, in dem die französische Leitungskraft das schwierige Gespräch mit einem Vater schildert:

((ahmt den gestressten Vater nach)) „Aber (.) hinterher (.), wenn er [...] in die *École maternelle* gehen wird (.): Wird er es schaffen, Erzieherin? Wird er das schaffen? (.) Es gibt hier doch kein Programm!“ Ich habe gesagt: „Nein, es gibt hier kein Programm“, ich wollte erkl=und er kam immer wieder mit demselben. [...] Also sage ich zu ihm: [...] ES IST ein anderer Ansatz (---). Aber er wird es hinterher schaffen. Alle haben es geschafft ähm (-) auf der *École maternelle* [eig. Übersetzung; É.F.]. (C3.888.12.22.JE.45)⁸²⁶

Dass diese Haltung jedoch nicht nur von manchen französischen Eltern als problematisch und schädlich für das eigene Kind abgelehnt wird⁸²⁷, sondern selbst bei gut ausgebildeten französischen Fachkräften Zweifel an der Richtigkeit und Sympathien für die deutsche Haltung beobachtet werden können, zeigt das nachfolgende Zitat der französischen Fachkraft aus C4, auch wenn diese nicht die Überlegungen nicht in den Kontext eine Nutzenanalyse des deutsch-französischen Binoms stellt, wenn sie feststellt:

Die Erwartungen sind andere, aber ja, die Erwartungen sind ganz andere, Also ich finde, dass in Deutschland die Kinder – man lässt ihnen mehr Zeit Kinder zu sein, als Kinder zu leben und man hat weniger Erwartungen, was die Ergebnisse anbelangt, die erzielt werden sollen, sagen

⁸²⁶ Im Original: „Mais (.) après (.) quand il va [...] rentrer à l'école maternelle (.) : Est-ce qu'il va y arriver, Éd. ? (.) Est-ce qu'il va y arriver ? (.) Il n'y pas de programme ici ! J'ai dit : ‚Non, il n'y a pas de programme‘, je voulais ex=Et il revenait toujours avec ça. [...] Alors, je lui dis : ‚[...] C'EST une autre approche (---). Mais il va y arriver après. Tout le monde est arrivé euh en (-) à l'école maternelle.“ (C3.888.12.22.JE.45)

⁸²⁷ So halten auch Geiger-Jaillet/Vagedes (2016: 15) mit Blick auf die Elternmotivationen der deutsch-französischen Einrichtung *Les Mickeles* fest: „Mit der Wahl einer bilingualen Einrichtung verbinden die Eltern oftmals die Vorstellung, dass ihr Kind ‚spielend‘ lernt, eine prestigeträchtige Zweitsprache fließend zu sprechen.“

wir mal dass sie in der Grundschule, in der école maternelle, wenn sie in der ersten Klasse ankommen, dann können sie schon schreiben, lesen, das alles. Wir sind mehr, ich weiß nicht warum, in einer Art von, ich weiß nicht ob es Leistungsdruck oder einer Suche nach Ergebnissen, Kenntnissen, einem frühen Lernen, während (-) | Es scheint mir, dass man in Deutschland die Kindheit einfach mehr Kindheit sein lässt [eig. Übersetzung; É.F.]. (C4.887.216.23.JE.26)⁸²⁸

Dass hier also die Elternerwartungen und letztlich die Erwartungen der Gesellschaft einen Handlungsrahmen bilden, der den Fachkräften jenseits legislativer Beschränkungen und Vorgaben nicht minder die Hände bindet, zeigt, welche Widerstände Betreuungsstrukturen überwinden müssen, wollen sie Abweichungen von den gängigen Mustern implementieren – selbst, wenn diese letztlich Verbesserungen bewirken.

Wie zuträglich hier der fehlende Leistungsdruck am Ende dennoch dem gerade von französischen Eltern erwünschten Lernen und Folgen ist, so dass die deutsch-französische Krippe faktisch nur einen anderen Weg zum selben Ziel bietet, untermauert schließlich eine Fachkraft aus C3, wenn sie ihre folgenden Beobachtungen schildert:

Es ist VIEL mehr Freiheit, (.) ein Versuchen, wie die Dinge funktionieren (---). Und so, werden die Kinder, ich sehe, dass sie (atmet ein) wenn sie es einmal versucht haben und es nicht geschafft haben, zum Beispiel so und so und so ((zeigt wie sie versuchen, zu schneiden)), HINTERher hören sie Dir zu, was Du ihnen sagst. Also sie hören zu (-) und sie machen es trotzdem GUT. So. [...] Sie schaffen es am Ende. Sie sagen sogar zu mir: „Ich hab's versucht, und ich hab'es nicht geschafft. Zeig mir, wie man es richtig macht.“ [eig. Übersetzung; É.F.] (C3.887.31.34.JE.50-52)⁸²⁹

Doch die positiven Wirkungen gehen sogar noch weiter. Die Akzeptanz unterschiedlicher Lern- und auch Irrwege beim Kind scheinen sogar auf Ebene des Sozialklimas unter den Kindern für ein verbessertes Miteinander zu sorgen. So konstatiert die Fachkraft mit Blick auf die wahrgenommene größere Toleranz als Folge des eigenen guten Vorbilds:

[I]ch finde sogar, dass ihr Charakter etwas (-), nun gut (-), man kann nicht sagen „ein bisschen ruhiger“, aber ein bisschen | Ich weiß nicht, wie ich es ausdrücken soll, aber (---) mm:h (-) zugänglich! Genau! Zugänglicher. (-) Das ist es. SOGAR (-) untereinander [...] „Du, Du – ja – Du bist anders, Du machst es anders. Aber man muss Dich nicht hauen, weil Du ((lacht)) Du so ein Bild gemacht hast. Ich habe nämlich eine Freundin, die aus Russland gekommen ist, genau, sie ist gekommen um ein [...] Praktikum zu machen, also nicht ein Praktikum, nur um sich einen Kindergarten in Deutschland anzuschauen, deshalb sind sie gekommen – die Erzieherinnen aus Russland – und sie hat gesagt: Ich bin verblüfft! Weil die Kinder zoffen sich gar nicht, sie | Sie sind wirklich – ich weiß nicht – sehr viel (-) | Sie spielen egal womit, sie spielen mit Matsch

⁸²⁸ Im Original: „Les attentes sont différentes, ah ben oui, les attentes sont carrément différentes. Alors, je trouve qu'en Allemagne les enfants – on leur laisse plus le temps d'être enfants, d'exister comme des enfants et qu'on a moins d'attentes en tant que résultats qu'il faut obtenir, on va dire, que dans l'école primaire, l'école maternelle où ils arrivent en CP en sachant déjà écrire, lire, et tout ça. On est plus, j'sais pas pourquoi, dans une espèce de forme de j'sais pas si c'est la performance ou une recherche des résultats, des connaissances, des préapprentissage pendant que (-) | Il me semble qu'en Allemagne on laisse plus cette enfance, simplement.“ (C4.887.216.23.JE.26)

⁸²⁹ Im Original: „C'est BEAUcoup plus de liberté, de (.) essayer comment vont les choses (---). Et les enfants comme ça, je vois que ((respire)) une fois ils ont essayé et ils ont pas réussi, par exemple, comme ça, comme ça, comme ça ((montre comme ils essaient de couper)), aPRÈS ils écoutent comment tu dis. Alors, ils écoutent et (-) et ils font quand même BIEN. [...] Ils réussissent finalement. Ils me disent même : ‚J'ai essayé de faire, mais j'ai pas réussi. Montre-moi comment faire correctement.‘“ (C3.887.31.34.JE.50-52)

und allem, wirklich allem und (-) ich finde es toll!“ weil sie dürfen die Sachen machen, die sie sie gerne machen. Während bei uns wissen sie nicht, was sie tun sollen, weil wir viele Dinge verbieten und was machen sie dann? Sie geraten sich in die Haare! Sie machen Peng! und Pang! ((zeigt, wie sie sich Ohrfeigen geben)) [eig. Übersetzung; É.F.]. (C3.887.31.34.JE.56)⁸³⁰

Dabei stellt sie dieselben Unterschiede in der Peer-Dynamik auch für die deutsch-französische Krippe im Gegensatz zu rein französischen Krippen, die sie kennengelernt hat, fest. Hier wird also der fehlende Druck, der im Rahmen von Chance 1 auf Ebene der Fachkräfte geschildert wurde, auch auf Ebene der Kinder konstatiert und den deutsch-französischen Krippen gegenüber den rein französischen Strukturen eine verbesserte Orientierungs- und Prozessqualität bescheinigt.

Chance 3: Betreuungsqualität vor Hygienestandards

Das bereits mehrfach angeklungene Reizthema Hygiene, das die französischen Fach- und Leitungskräfte mit jährlichen Schulungen und offiziellen Kontrollen unter besonderen Druck setzt und daher auch nur auf französischer Seite als Leitmotiv alle Interviews durchzieht, wird auch im Kontext der Vorteile deutsch-französischer Krippen als in Opposition zur Betreuungsqualität thematisiert. Indem deutsch-französische Betreuungseinrichtungen die Altersgruppe der betreuten Kinder über die Obergrenze von 3 Jahren ausweiten, können sie in die Kategorie der *Jardins d'enfants* eingruppiert werden, die die Anzahl der Auflagen und Kontrollen deutlich gegenüber den reinen Krippen reduziert und damit eine bessere Prozessqualität ermöglicht. So kann den Kindern beispielsweise auch in einer Stadt eine Anregungs- und Spielqualität geboten werden, die selbst Krippen auf dem Land nicht bieten können, denn:

Dort, am Land, fällt es noch mehr ins Auge: überall drumherum gibt es Bäume – AußER – in der Krippe. Dort gibt es nichts. Was machen die Kinder also? Sie haben praktisch nichts, womit sie spielen können [eig. Übersetzung; É.F.].⁸³¹

Das Angebot einer deutsch-französischen Einrichtung sammelt damit weit über den Nutzen einer frühen Bilingualität oder Fortsetzung der familiären Zweisprachigkeit hinaus vor allem auf Ebene der Betreuungsqualität Pluspunkte, die auch nicht deutsch-französischen Familien auf französischer Seite für diese Art des Betreuungsangebotes begeistern. Selbst die Fachkraft mit Migrationserfahrung in C3 stellt fest, dass die daraus resultierende

⁸³⁰ Im Original: „[J]e pense (-) que leur caractère même devient un peu (-), bon (-), on ne va pas dire 'un peu plus calme', mais un peu plus (-) | J'sais même pas comment l'exprimer, mais (---) mm:h (--) accessible ! Oui ! Accessible. (--) C'est ça. MÊME (-) entr'eux [...]. ,Toi, tu – oui – tu es différent, tu fais autrement. Il faut pas te taper parce que (rit) t'as fait un dessin comme ça.' (---) Parce que j'ai une copine qui est venue de la Russie, si, elle est venue faire un [...] stage, pas un stage, mais juste pour regarder un kindergarden en Allemagne, elles sont venues – les éducatrices de la Russie – et elle a dit: « J'suis étonnée ! Parce que les enfants, ils se bagarrent pas, ils se | Ils sont vraiment – j'sais pas – beaucoup plus (-) | Ils jouent n'importe quoi, ils jouent avec la boue, avec tout et tout et tout e:t (-) j'ai adoré ! » Parce qu'ils peuvent faire les choses qu'ils aiment faire. Pendant que chez nous ils savent pas quoi faire, parce qu'on interdit beaucoup de choses et qu'est-ce qu'ils font? Ils se bagarrent ! [...] Ils font pif et paf et voilà ((montre comment ils se tapent)). (C3.887.31.34 .JE.56)

⁸³¹ Im Original: „Là, c'est encore plus visible : tout autour il y des arbres – SAUF – dans la crèche. C'est nul. Qu'est-ce qu'ils vont faire, les enfants ? S'ils n'ont pratiquement rien à jouer avec“. (C3.888.12.22.JE.08)

Multikulturalität und Mehrsprachigkeit ein deutlich offeneres und positiveres Krippenklima schafft, das sie – obwohl anfangs nur per Zufall in einer deutsch-französischen Krippe angestellt – nie mehr missen möchte (C3.887.31.34.JE.38)⁸³².

Chance 4: Emotionale Qualität

Ein weiterer Vorteil einer deutsch-französischen Krippe aus französischer Sicht ist die bessere emotionale Qualität und Bindungsqualität, die sich aus dem abweichenden Professionalitätsverständnis in Deutschland ausgebildeter FrühpädagogInnen ergibt. So reflektiert besonders die in Frankreich ausgebildete deutsche Fachkraft das Dilemma, das sie zwischen den Vorgaben aus der französischen Ausbildung (im Zitat Fettdruck und Kursivierung) und den in der Praxis erlebten Bedarfen (im Zitat Fettdruck) beobachtet:

Fachkraft: Mmh:: (..) Also ich hatte das am Anfang ganz doll, dass man uns in der Ausbildung auch gesagt hat: **„So, ihr seid nicht die Eltern, ihr seid kein Elternersatz, ihr müsst die Kinder nicht die ganze Zeit herzen und in den Arm nehmen.“** So, dass das nicht unsre Rolle ist und ähm (..) **HIER hab' ich mir dann gedacht: „Ja, manchmal ist das halt einfach nötig. Manchmal gehört es auch einfach dazu jetzt.“** (--)(Ja). Du kannst das Kind auch mal in den Arm nehmen und wenn die Mutter meint, sie müsste jetzt abends das Kind rumschicken, damit er uns allen noch einen *bisou* macht, dann ist das auch nicht das=das war mir vorher am Anfang, als ich hier angekommen bin, war mir das=auch nicht (..) sehr (..) ja fremd. Das fand ich schon auf der französischen Seite (..) schon distanzierter oder vielleicht hab' ich's auch einfach nur falsch interpretiert>, ne? Kann ja auch sein [...]

Forscherin: Das ist richtig spannend, weil ich denke, dass ihr hier eine ganz gute Balance habt zwischen (..) eben (..) auch MAL oder – manchmal ist es ja wirklich einfach nur die Hand auf den Rücken zu legen oder so.

Fachkraft: Ja, das ist es! Oder so mal halb umzufassen – ja, mein Gott! – was in so einem Moment ja auch einfach ein Sicherheitsgefühl gibt und beruhigend wirkt. Dann is' ja auch schon wieder gut. **Das das (.) ist was, was ganz viel bringt auch, ja.** (..) Das ist wieder die Sache, dass man sich nich (..) zu FESTlegen darf, ja, und **ich glaub der Rest kommt dann (.) der kommt vielleicht auch einfach mit der Zeit und dass man irgendwann sich dann traut, sich so ein bisschen von diesen Regeln loszusagen (.) ((atmet ein)), ja (.), und sagen kann: „Muss jetzt eben.“** [eig. Hervorhebungen; É.F.] (C3.887.21.34.JE.77-81)

Auch hier resultiert aus Sicht der Fachkraft aus dem deutschen Einfluss eine größere Prozessqualität und der bikulturelle Rahmen liefert letztlich die Legitimation, nicht alle französischen Handlungsmuster zu hundert Prozent einhalten zu müssen. Damit wird die Integration fremder Elemente nicht wie in Deutschland als Einengung und Belastung empfunden, sondern im Gegenteil als Tor zu mehr Freiheiten und eigenverantwortliches Handeln seitens der Fachkräfte.

⁸³² So konstatiert die Fachkraft im Einzelnen: „C'était par hasard, mais moi, je suis TRÈS, très contente, parce que c'est multilingue et c'est (--)((prend de l'haleine)) c'est (--)(respire)) c'est BEAUcoup plus ouvert (--)(c'est multiculturel) quoi. Non, c'est juste ce que maintenant m'attire beaucoup et si jamais je dois changer, ça serait TRÈS difficile pour moi. ((rit)) Vraiment. J'avais vraiment de la chance d'y arrive (C3.887.31.34.JE.38)

Zwischenfazit

Insgesamt lässt sich damit festhalten, dass die deutsch-französischen Krippen auf französischem Boden durch den Einfluss der deutschen Pädagogik und Fachkräfte ein besonderes Potenzial für eine verbesserte Betreuungsqualität besitzen, welches bei den dort Arbeitenden auch sehr bewusst wahrgenommen und wertgeschätzt werden. Diese positive Grundhaltung gegenüber dem, was die landesfremden KollegInnen mitbringen, scheint damit vielmehr noch als die Stärken der deutschen Pädagogik selbst der zentrale Gelingensfaktor zu sein, der nicht zuletzt C3 jene Modellfunktion verleiht, die in dieser Untersuchung immer wieder sichtbar wurde. Warum hingegen in den besuchten deutschen Krippen die unleugbaren Stärken der französischen Art der Kinderbetreuung – außer bei Fachkraft C1.887.02.11 – nicht in gleichem Maße zu einem positiven Grundklima führen, müsste daher vertiefend untersucht werden.

Die Tatsache, dass auf französischer Seite das Oberrheingebiet zum Elsass gehört, einer Region, die bereits historisch immer wieder gezwungen gewesen war, sich mit den Eigenheiten und Anforderungen des deutschen und französischen Kulturraums zu arrangieren und als zweisprachige Region in besonderem Maße zur Ausprägung von *transnational borderlanders* prädestiniert ist (vgl. Kap.5.1.2, S. 369), könnte hier eine erste Fährte sein. Dies gilt umso mehr, als in C3 zwei elsässische Fachkräfte arbeiten, die bereits familiär über die Regionalsprache einen affektiven Zugang zur deutschen Sprache bekommen haben (C3.888.12.22, C3.887.12.22). Baden-Württemberg blickt demgegenüber auf eine beständige Zugehörigkeit zum deutschen Sprach- und Kulturraum zurück, wodurch seitens der Bevölkerung jeglicher Kontakt mit einem anderen Bezugssystem konsequent vermieden werden konnte. So findet sich denn auch unter den deutschen Fachkräften auf deutscher Seite nur eine Person, die aktiv dieser geschlossenen Welt den Rücken gekehrt hat und neben frühen transnationalen Babysitting-Erfahrungen und der Gründung einer binationalen Familie vor allem auch Berufs- und Lebenserfahrung in anderen Ländern gesammelt hat:

[I]ch komme aus der Region, ich bin einsprachig aufgewachsen, ich komme aus einem sehr verschlossenen Milieu, ne? Verschlossen, verschlossen, und ich erinnere mich noch heute daran, wie mir als Kind immer etwas gefehlt hat, eine geistige Offenheit, wie ich sie heute nenne. Ich hatte immer eine natürliche Neugier entdecken zu wollen, was es sonst noch gibt, außerhalb meiner Familie, meiner Nachbarschaft, meines Dorfes, ich wollte immer über den Horizont hinausblicken, der mich umgab, deshalb... Ich denke das war die treibende Kraft, die mich auf meinen persönlichen Lebensweg gebracht hat [eig. Übersetzung; É.F.]. (C4.887.124.23.JE.06)⁸³³

⁸³³ Im Original: „[J]e viens de la région, je me suis éduquée unilingue, je viens d'un milieu très fermé, eh ? Fermé, fermé et je me souviens encore en tant qu'enfant il m'a toujours manqué quelque chose d'autres, une ouverture d'esprit comme je l'appelle actuellement. J'avais toujours une curiosité naturelle de découvrir ce qu'il existe d'autres, au-delà de ma famille, de mon voisinage, de mon village, je voulais toujours voir au-delà de l'horizon qui m'entourait, donc... Je crois que c'était la force qui m'a emmené dans mon parcours personnel.“ (C4.887.124.23.JE.06)

Auch in C1 hegt nur eine Person (C1.887.02.11) den Wunsch, noch einmal das Land zu verlassen und als Au-Pair oder im Rahmen von *Work and Travel* ein anderes Land und einen anderen Sprach-/Kulturraum kennenzulernen, um sich selbst persönlich weiterzuentwickeln. Dass hier also jenseits besonderer individueller Interessenslagen und Persönlichkeiten auf badischer Seite weniger Mobilität und kulturelle Offenheit auf Ebene der Bevölkerung vorliegen und tendenziell *national borderlanders* das Personal auch in deutsch-französischen Krippen stellen könnten, scheint ein erster Erklärungsansatz dafür zu sein, warum die deutsch-französische Krippe C3 im Elsass günstigere Ausgangsbedingungen auf Ebene der Orientierungsqualität des Personals gefunden hat als die Krippen C1 und C4 auf badischer Seite. Weitere Faktoren werden jedoch u.a. auf Ebene der Personalführung, der Altersstruktur und der Gewichtung beider Kulturen durch Vergabe entscheidungsrelevanter Schlüsselpositionen innerhalb des Teams zu suchen sein. In jedem Fall wird bereits hier deutlich, dass die Gelingens- und Misslingsbedingungen stets sehr vielschichtig und eng miteinander verwoben sind.

6.4.2.2 *Konfliktpotenziale deutsch-französischer Krippenbetreuung am Oberrhein*

Nachdem die Gegenüberstellung der verschiedenen Betreuungssysteme in Frankreich und Deutschland (s. Kap. 5.2) sowie die Kindesbilder beider Gesellschaften (s. Kap. 2.4) zunächst nahegelegt hatten, dass die beiden Ansätze eine Anzahl an Reibungspunkten besitzen, hatte die Detailanalyse der kulturellen und sprachlichen Interaktionskompetenzen (s. Kap. 6.3.3, und Kap. 6.3.4) sowohl Wege gelingender Kooperationen und Bereicherungspotenziale als auch klare Spannungen in der Praxis offengelegt. Gerade die Beschäftigung mit den Stärken der KollegInnen aus dem anderen Land hat immer auch Einschränkungen und Widersprüche sichtbar gemacht, die jenseits der pädagogischen Prinzipien vor allem auf Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen, der Teamqualität und der divergierenden Orientierungsqualität anzusiedeln waren. So weist auch die Leitungskraft von C4 auf deutscher Seite entschieden die Idee zurück, die vielbesungene deutsch-französische Freundschaft (*amitié franco-allemande*) könne als Garant für eine gelingende deutsch-französische frühpädagogische Betreuung und Erziehung dienen, wenn sie feststellt:

Das ist mit Sicherheit ein Garant für nichts. Nein=nein, wir können selbstverständlich Freunde sein und trotzdem sind wir sehr unterschiedlich, wir haben trotzdem eine andere Mentalität. Da kannst Du sagen, was Du willst. (C4.888.12.33.JE.36)⁸³⁴

Die daraus resultierenden Beziehungskonflikte und Positionskämpfe, die dem Erhalt des eigenen (professionellen) Selbstwertgefühls und der Versicherung der eigenen Identität

⁸³⁴ Im Original: „C'est certainement un garant de rien. Non=non, on peut bien sûr être des amis, mais on est quand même très différents. On a quand même une autre mentalité de vie. Tu peux dire ce que tu veux.“ (C4.888.12.33.JE.36)

dienen, verstecken sich dennoch zumeist hinter scheinbaren Sach- und Grundsatzdiskussionen (vgl. Kap. 3.3.2, S. 279 zur Inhalts- und Beziehungsebene jedes Konfliktes). Die nun folgende Reflexion der Spannungsfelder der deutsch-französischen Zusammenarbeit im Bereich der frühpädagogischen Betreuung und Erziehung wird daher thematisch strukturiert und anhand der agonalen Zentren im Diskurs der befragten Fachkräfte abgearbeitet.

Zuvor soll jedoch ein Blick auf die Verteilung der identifizierten Spannungsfelder zwischen Fachkräften aus französischen und deutschen Strukturen offenlegen, ob es länderspezifische Aushandlungspunkte gibt oder ob für Frankreich und Deutschland dieselben Sensibilisierungsbedarfe bzw. Aufgaben im Konfliktmanagement bestehen. Hier liefert Abbildung 97 ein ziemlich klares Bild:

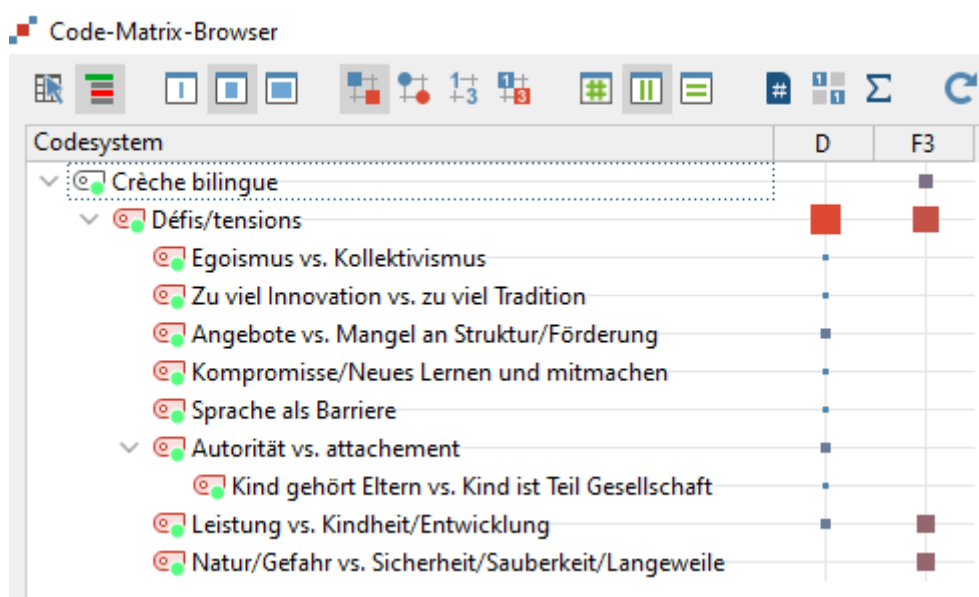


Abbildung 97: Spannungsfelder in deutsch-französischen Krippen am Oberrhein - ein Ländervergleich

Während sich die Hinweise auf Aushandlungsbedarfe seitens der Fachkräfte der französischen Krippe C3 klar auf zwei Antagonismen konzentrieren und die übrigen Aspekte der deutsch-französischen Kooperation ausschließlich als Bereicherung und Chance begreifen – wie auch die vielen Hinweise auf Stärken des bilingual-bikulturellen Betreuungskonzeptes in Kap. 6.4.2.1 gezeigt haben –, berichten Fachkräfte aus deutschen Strukturen von vielen Spannungsmomenten im Betreuungsalltag. Daher wird in der weiteren Betrachtung nach Ländern unterschieden.

Spannungsfeld 1 (Frankreich): Naturverbundenheit vs. Hygiene und Sicherheit

Dass die strengen sanitären und unfallrechtlichen Vorgaben der französischen EAJE mit den inhaltlich als positiv empfundenen entspannteren Praktiken deutscher ErzieherInnen grundsätzlich kollidieren, ist den beiden französischen Fachkräften aus C3, die sich überhaupt nur zu Herausforderungen im Kontext deutsch-französischer Krippen geäußert haben, gleichermaßen bewusst.

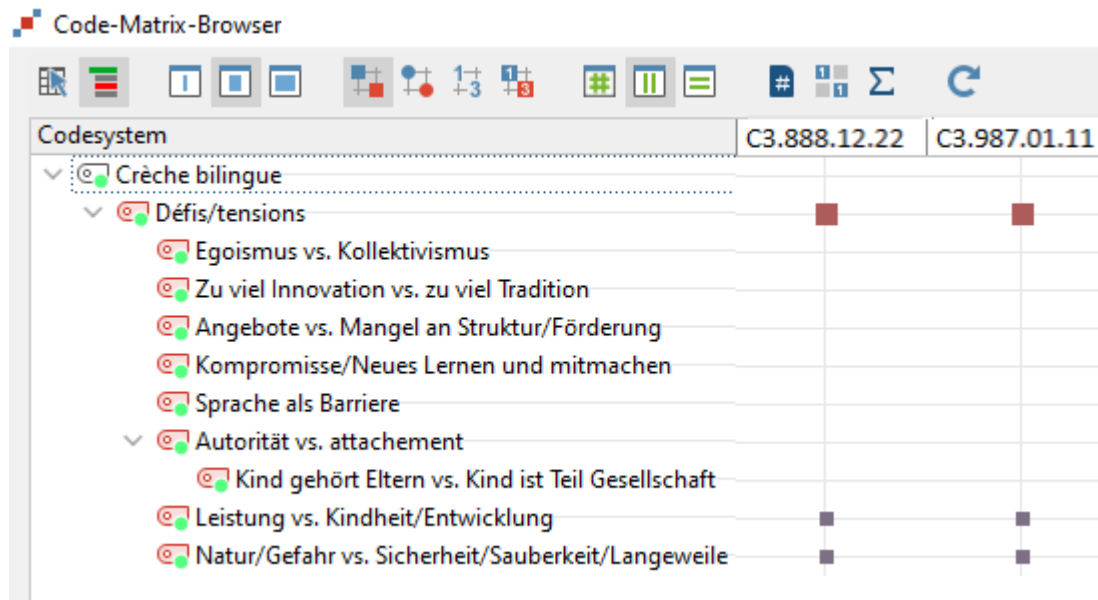


Abbildung 98: Spannungsfelder deutsch-französischer Krippen in Frankreich

Wie kontradiktorisch hierbei Fachkräfte im Alltagshandeln aufgestellt sind, unterstreicht dementsprechend der nachfolgende Interviewauszug aus dem Munde einer französischen Fachkraft:

((inspiratorische Aussprache als Zeichen der Entrüstung) Hah! Ohlala, mein Gott! Mach dies nicht, mach das nicht! (--)) Pass auf! Du kannst Dich dreckig machen! Es herrscht wirklich eine komplett negative Haltung diesbezüglich, wo das Kind letztlich kein Selbstvertrauen entwickeln kann, weil es keine Möglichkeit hat auszuprobieren. Diese Art von (--)) von Verboten, ja. Es gibt zu viele Verbote in Bezug auf [...] Gefahr. (---)) Aber hinterher ist es die Selbständigkeit des Kindes, die auf dem Spiel steht, weil ein Kind, das nichts machen kann, das dreht sich immer im Kreis [...]. Das ist die negative Seite der französischen Kultur [eig. Übersetzung; É.F.]. (C3.987.01.11.JE.34)⁸³⁵

Dieses Spannungsverhältnis kann als so stark empfunden werden, dass selbst eine gut ausgebildete, in Französisch und Deutsch biomnipotente elsässische Kinderpsychologin nach nur wenigen Arbeitstagen einen Posten in einer deutsch-französischen Krippe ablehnt, weil

⁸³⁵ Der Originaltext lautet: „Hah!!! (inspire profondément pour mettre en scène l'indignation)) Ohlala, mon Dieu ! Fais pas ci, fais pas ça ! (--)) Fais attention ! Tu peux te salir ! 'Il y a toute une question négative, en fait, par rapport où l'enfant ne peut pas prendre confiance finalement en soi, parce qu'il n'y a pas de possibilité d'essayer. Ce genre de (--)) d'interdits, ouais. Il y a trop d'interdits par rapport [...] au danger. (---)) Et après, c'est l'indépendance de l'enfant qui est en jeu, parce qu'un enfant qui ne peut rien faire, qui va tourner en roue [...]. Ça c'est le côté négatif de la culture française (C3.987.01.11.JE.34)

sie der – aus französischer Sicht – unverantwortliche Umgang mit Sicherheitsfragen dermaßen stresst, dass sie die Übernahme der Verantwortung in einem solchen Arbeitsumfeld ablehnt (JB.877.802.906.23.18.11.FB72).

Wie stark hier der Arbeitsalltag belastet sein kann, soll anhand von zwei Feldbeispielen aus C2 illustriert werden, die sich so jedoch überall in einer deutsch-französischen Krippe auf französischem Boden zugetragen haben könnten:

Praxisbeispiel 1) Das heruntergefallene Essen

Ein Kind wirft die Reste seines *Goûters* mit dem Plastikteller zu Boden. Hebt die Fachkraft das Essen wieder auf und legt – nach Kontrolle auf Fusseln und Fremdkörper – das trockene Nahrungsmittel wieder zurück auf den Teller, verstößt sie gegen französische Hygieneregeln. Wirft sie das de facto saubere Essen weg, verstößt sie gegen die pädagogischen Inhalte der Nachhaltigkeitserziehung, gegen die vermittelten ethischen Prinzipien, dass Essen grundsätzlich zu wertschätzen ist, und sie eröffnet dem Kind die Option, sich künftig ungeliebter Speisen durch Herunterwerfen zu entledigen.

Die beobachtete Entscheidung einer französischen Fachkraft, entsprechend als “sauber” wahrgenommenes Essen vom Boden zu entsorgen, aber das Kind Bananenstücke, die auf den frisch desinfizierten Tisch gefallen waren, essen zu lassen, sorgt dementsprechend hinter ihrem Rücken für schräge Blicke und Kritik seitens einer Repräsentantin des deutschen Sprach- und Kulturraums. Das Bio-Desinfektionsmittel, von dem man vermutet, dass es von der feuchten Oberfläche des Obststückes aufgelöst und angenommen wird, wird hier als schädlicher empfunden als der Bodenkontakt (C2.877.802.906.23.J02.FB195).

Umgekehrt bietet die Tatsache, dass die deutsch sozialisierte Person den Kindern seelenruhig dabei zusieht, wie sie beim *Goûter* angebissene Brot- und Käsestücke tauschen oder einem anderen Kind weitergeben, das noch Hunger hat, für Verärgerung seitens der französischen Fachkraft, die darin – bereits vor Coronazeiten – einen Verstoß gegen HACCP-Regeln sieht. Das Urteil über die Professionalität und Zurechnungsfähigkeit der Kollegin fällt entsprechend vernichtend aus (C2.877.802.906.23.18.07.J09.FB49). Eine Brücke zwischen beiden Positionen wird während des gesamten Aufenthaltes in der Struktur nicht sichtbar, da beide Seiten davon überzeugt sind, den “gesunden Menschenverstand” auf ihrer Seite zu haben.

Umso nachvollziehbarer ist vor diesem Hintergrund, warum die Leitungskraft aus C4 so nachdrücklich auf der Aushandlung von Teamlösungen besteht, wenn sie anmerkt:

Ich würde sagen, das Team muss bereit sein, ein bisschen vom anderen zu akzeptieren und Kompromisse zu machen und ZUSAMMEN einen Mittelweg zu finden. Weil Du wirst nie sagen können, das ist gut und das ist schlecht, sag' ich mal, es gibt vielmehr bei BEIDEN Sachen gute

Dinge und schlechte Dinge und wenn jeder verschlossen bei seiner Mentalität bleibt, wird es nicht funktionieren. Das wird immer brechen. Das fängt schon [...] mit ganz einfachen Sachen an! [...] Für alles muss es einen Kompromiss geben [eig. Übersetzung; É.F.]. (C4.888.12.33.JE.32)⁸³⁶

Praxisbeispiel 2) Ausflug in den Park

Eingedenk der pädiatrischen Einsicht in die Notwendigkeit und Wichtigkeit von Bewegung an der frischen Luft, müssen französische Krippengruppen häufig auf Spaziergänge zu nahegelegenen Parks und Spielplätzen ausweichen. Dort an schönen Sommertagen auch Picknicks zu veranstalten und den Kindern fernab kleiner, heißer Höfe frische Luft und viel Raum zum Austoben zu bieten, findet daher grundsätzlich die Zustimmung französischer und deutscher Fachkräfte gleichermaßen. Schwierig wird es jedoch, wenn entschieden werden soll, womit sich die Kinder dann vor Ort beschäftigen dürfen.

Verteilt die französische Fachkraft in dieser Situation Schaufeln, Harken und Eimerchen, so findet dies zunächst die volle Zustimmung einer deutsch sozialisierten Person (C2.877.802.906.23.J07.FB401). Wenn diese dann jedoch, einmal alleine mit einem Teil der Kinder, diesen erlaubt sich die Zeit damit zu vertreiben, an den Rändern der Rabatten Erde einzuschaufeln und ein paar Meter weiter wieder auszuleeren, kann dies bereits Anlass zu schweren Verstimmungen im Team führen. Denn die französische Fachkraft wird argumentieren, dass man sich in einem öffentlichen Park befindet, wo die Kinder nicht das Recht haben, Erde aus den Beeten zu entfernen. Sie wird daher der deutschen Kollegin Versäumnisse in der Aufsichtspflicht vorwerfen. Hat diese dann auch noch erlaubt die Schuhe auszuziehen, um barfuß über die Wiese zu laufen, ist der Vorwurf der Fahrlässigkeit komplett, denn dort könnten sich die Kinder an Scherben oder Dosenverschlüssen den Fuß aufschneiden, auf eine Wespe treten oder sich Splitter eintreten. Gegebenenfalls steht nach einem entsprechenden Vorfall sogar der Verbleib im Team zur Debatte.

Derart schweren Vorwürfen ausgesetzt wird die deutsche Fachkraft mit Gegenvorwürfen kontern. Denn ersten wurde vorschriftsmäßig der Erste-Hilfe-Koffer mitgebracht, so dass Splitter mit der Pinzette entfernt, Wunden desinfiziert und eine sachgemäße Erstversorgung vorgenommen werden könnte, und zweitens stellt sich die Frage, warum man die Kinder durch Aushändigung des Sandspielgeräts erst dazu animiert zu graben und schaufeln, um ihnen dann jegliche sinnvolle Benutzung zu untersagen. Und sollte sich das ordnungsgemäß beschuhte Kind darauf einlassen, Schaufel und Harke vorschriftsmäßig nur fernab der

⁸³⁶ Im Original: „[C]ette *Team* doit être *bereit*, je dirais, d'accepter un petit peu de l'autre et de faire des compromis et de trouver ENSEMBLE un milieu. Parce que je dis, tu pourras jamais dire ça c'est bien, cela n'est pas bien, plutôt dans les DEUX choses il y aura des bonnes choses et des mauvaises choses et si chacun reste fermé sur sa mentalité ça ne vas pas fonctionner. Ça va craquer toujours. Ça commence déjà avec [...] des trucs tout simples ! [...] Il doit y avoir des compromis pour tout.“ (C4.888.12.33.JE.32)

Blumenbeete einzusetzen, so würde die Bearbeitung der Grasnarbe der städtischen Grünfläche mit Sicherheit größere Schäden hinterlassen als die Umverteilung kleiner Erdportionen innerhalb der Beete. Greift hier die Leitungskraft schlichtend und vermittelnd ein und fördert eine sachliche Abwägung der Argumente, kann – wie bei C3, wo sogar die französischen Fachkräfte den Besuch eines Barfußparkes begeistert mittragen – eine Lösung erarbeitet werden, die von allen Beteiligten gelebt werden kann. Bleibt der Konflikt hingegen unbearbeitet stehen, ist jedes Potenzial der deutsch-französischen Zusammenarbeit verspielt und früher oder später ein Weggang der deutschen Fachkraft wahrscheinlich.

Spannungsfeld 2 (Frankreich/Deutschland): Frühkindliche Entfaltung vs. Leistung

Dass die französische Pädagogik eine deutlich stärkere Leistungsorientierung aufweist, die jenseits der gesetzlichen Rahmenbedingungen auch in den Bereich der Frühförderung ausstrahlt, ist jedem bewusst, der das französische Erziehungssystem von Innen kennt. So stellt auch die französisch sozialisierte Leiterin von C4 fest:

Zunächst unterscheidet sich die französische Pädagogik von der deutschen Pädagogik. Die französische Pädagogik ist sehr viel stärker verschult, sie ist viel weniger individualisiert, mit Bezug auf's Kind, auf | Der Blick auf das Kind ist anders [eig. Übersetzung; É.F.]. (C4.888.12.33.JE.18)⁸³⁷

Diese Unterschiede können dementsprechend zu Stressoren werden und jegliche konstruktive Zusammenarbeit unterminieren, wie die Leiterin von C3 am Beispiel der nicht gelingenden Erziehungspartnerschaft mit Eltern illustriert, die eine Priorisierung der freien Entfaltung des Kindes gegenüber der Leistung nicht mit Überzeugung mittragen können. So vermerkt sie zum letztlich erfolglosen Bewerbungsgespräch mit einem stark leistungsorientierten Vater: „[E]r war gestresst, weil sein (-) er wollte für seinen Sohn schon Leistung (--) und ich habe ihm gesagt: „Hier sind wir NICHT auf dem Leistungstrip“ (C3.888.12.22.JE.46)⁸³⁸ Dieselben Schlüsse gelten auch für die Zusammenarbeit zwischen entsprechend unterschiedlich sozialisierten Fachkräften, wenn selbst die französische Fachkraft, die am stärksten korrekatives Feedback gibt, rückblickend über den französischen Ansatz sagt:

Phhh! Das ist furchtbar! Man macht Anweisungen auf ein Arbeitsblatt und dann (--) Die französische Pädagogie ist ein | Man will zu strukturiert sein, man möchte in der Tat zu stark Sachen vorgeben. [...] [W]enn das Kind nicht im vorgegebenen Rahmen zeichnet, dann ist es schon "nicht gut". Der Deutsche wird sagen: „Das ist nicht schlimm. Wenn Du dort gezeichnet hast, werden wir Dich dafür nicht schimpfen“. In Frankreich schimpft man viel. Man möchte tendenziell, dass die Sachen laufen, wie man SELBER es will. Wenn das Kind sich dazu entschieden hat, über das ganze Blatt zu malen, wenn es noch nicht verstanden hat, warum es nur in den markierten Rahmen malen soll, warum es rot sein muss, warum es mit Kreide malen

⁸³⁷ Im Original: „Tout d'abord, la pédagogie française est différente de la pédagogie allemande. La pédagogie française est beaucoup plus scolarisée, c'est beaucoup moins individualisé, sur l'enfant, sur | La vue de l'enfant est différente (-)“. (C4.888.12.33.JE.18)

⁸³⁸ Im Original: „il était stressé, parce que son (-) il voulait la performance déjà pour son garçon (--) et je lui ai dit : „Ici, on n'est PAS dans la performance.““ (C3.888.12.22.JE.46)

soll – das ist ein Konzept, das es noch nicht gelernt hat und deshalb muss man ihm seine Zeit lassen. Das wird kommen [eig. Unterstützung; É.F.]. (C3.987.01.11.JE.35-36)⁸³⁹

Dass man aus deutscher Sicht den U3-Bereich diesbezüglich für weitgehend konfliktfrei hält, obwohl die Ausgestaltung der Frühförderung oder des *éveil* durchaus stark in ihrem Zielerreichungsanspruch divergieren kann, ist der zentrale Fehler beim Umgang mit den kulturspezifischen Perspektiven des anderen. Denn ungeachtet der Frage, ob es darum geht, bereits dem Kleinkind eine Stifthaltung anzugewöhnen, die das spätere Schreibenlernen erleichtert (C4.877.802.906.23.18.07.FB15.725, C4.877.802.906.23.18.07.FB28.1625), ob man ihm beibringt, beim Puzzeln strategisch erst einmal die Randstücke zu suchen, um dann einen Bezugspunkt zu haben (C4.887.216.23.J04.36), ob man ihm versucht anzugewöhnen, nicht eher ein Puzzle wegzulegen, als bis es alle Teile korrekt zusammengefügt hat (C4.887.216.23.J04.17) oder ob man Zählspiele (vorwärts und rückwärts; vgl. Tabelle 15) (C3.987.01.11.J10.87) und Lieder zu Farben (*La chanson des couleurs*) und Körperteilen (*Alouette, gentille alouette*) ritualisiert – immer steht die Frage im Raum, wo die spielerische Aneignung endet und das kognitive Lernen beginnt. So echauffiert sich denn auch eine deutsche Praktikantin – ganz in der Tradition der Schonraumideologie (vgl. Kap. 2.4.2.2, S. 133) – angesichts der didaktischen Bemühungen der französischen Fachkraft, wenn sie gegenüber der zweiten Praktikantin in der Kaffeeküche anmerkt:

((affektiert nachäffend)) „*Pas comme ça, pas comme ça, pas comme ça*“ – wenn ich der {Name eines Kindes} wär', dann hätt' ich hier glaub ich gar keine Lust mehr, was zu malen. Man sieht's doch auch; mittlerweile hört der schon auf zu malen, wenn die {Name der Kollegin} kommt. Ich mein', der ist noch nicht mal zweieinhalb, das ist doch völlig irre.“ (C4.877.802.906.23.18.07.FB725)

Diese negative Haltung gegenüber ihren Bemühungen bleibt jedoch auch seitens der französischen Fachkraft nicht unbemerkt, wenn sie gegenüber der Forscherin am nächsten Morgen in der analogen Situation Rückhalt sucht, indem sie fragt: „Aber er kann doch schonmal lernen es richtig zu machen, oder?“ („*Mais il peut bien apprendre déjà, non ?*“) (C4.887.216.23.J03.FB15.900) und im weiteren Gespräch darauf zurückkommt, dass sie selbst in der Ausbildung gelernt hat, dass auch neurowissenschaftlich gute Argumente dafür vorliegen, Abläufe am besten gleich richtig zu erlernen, um langwierige Umstrukturierungen einmal gebildeter neuronaler Netzwerke zu vermeiden. Sie sieht sich hier in einer Verantwortung, die so nicht von allen deutschen Fachkräften geteilt wird.

⁸³⁹ Im Original: „Phhh ! C'est terrible ça ! On met des consignes sur une feuille et puis (--) La pédagogie française est un| On veut trop être structuré, on veut trop imposer les choses, en fait. Bien que voilà, si on a un dessin à faire à un enfant, si l'enfant ne dessine pas dans le cadre c'est déjà « pas bon ». L'allemand va dire : ‚C'est pas grave. Si tu as dessiné là, on va pas te brimer pour ça.‘ En France, on brime beaucoup. On a tendance à vouloir que ce soit comme tu veux ! TOI ! L'enfant s'il a décidé de distribuer, s'il n'a pas encore compris pourquoi là-dedans, pourquoi il faut que ce soit rouge, pourquoi il faut dessiner en craie – c'est une notion qu'il n'a pas encore apprise et donc il faut lui laisser son temps. Ça va venir.“ (C3.987.01.11.JE.35-36.JE.36)

Ausgehend von dieser professionellen Haltung enerviert es folglich ihrerseits die französische Fachkraft, dass nicht nur die Morgenkreise, sondern gerade auch der normale Betreuungsalltag viel zu wenig pädagogische Anregung bietet, wenn sie in Gegenüberstellung mit einer anderen Struktur, in der sie früher gearbeitet hat, bemerkt:

Es gibt keine strukturierten Angebote. Während in der Krippe, wo ich ganz am Anfang war, ich erinnere mich genau, dass man dort einen Raum mit einem Tisch mit hohen Stühlen hatte und wenn sie ein Puzzle machen wollten, setzten sie sich und sie wussten, dass sie am Tisch sitzen blieben, während sie das Puzzle machten. Und die ganze Zeit stand ihnen Knete zur Verfügung, die ganze Zeit. Während hier weiß ich oft nicht mehr, was ich noch mit ihnen machen soll [...], verstehst Du? Es gibt nicht wirklich, weißt Du, interessante Angebote, Sachen, die sie machen können und die sie (--) so halt [eig. Übersetzung; É.F.]. (C4.887.216.23.JE.36)⁸⁴⁰

Denselben Blickwinkel teilt denn auch die französische Leitungskraft, wenn diese anmerkt:

[H]ier sind die Angebote oft nicht gut strukturiert, habe ich den Eindruck. Vor allem die Neuen, die kommen, sind weniger strukturiert als früher. Sie sind sehr auf den Individualismus fokalisiert, das Kind zu beobachten und ihm ein Angebot zu machen, aber wenn es darum geht, die Aktivität hinterher durchzuführen, dann fehlen ihnen die Grundlagen. So, diese Praxis, die ihnen fehlt [eig. Übersetzung; É.F.]. (C4.888.12.33.JE.24)⁸⁴¹

Unter deutschen Kolleginnen wird dieses Engagement jedoch schnell als übertriebener Schularisierungsversuch empfunden, die Art der Begleitung als zu einmischend und fordernd, die Ansprüche als nicht kindgerecht genug, wenn drei Striche auf dem Papier, kaum ausgemalte Malvorlagen oder undefinierbare Knetklumpen nicht als fertige Resultate einer Beschäftigung akzeptiert werden. Hier das ältere Krippenkind zum Beenden, Vervollständigen oder Verbessern aufzufordern widerspricht unter Umständen – und in der beobachtbaren Praxis – der Auffassung der deutschen Fachkraft von früher Anregung. Wie schwer hier offene Gespräche sind, in denen unterschiedliche Lesarten von Frühförderung konstruktiv und verständnisfördernd miteinander kontrastiert werden, zeigt sich, wenn selbst die französische Fachkraft in ihrer bewussten Positionierung einen mit der deutschen Sicht gut harmonierenden Standpunkt vertritt, wenn sie kritisch über den französischen Ansatz sagt:

Es gibt dort schon ein wenig (--) verschulte Zielsetzungen, während es vielleicht nur darauf ankommt, dass das Kind in sich zufrieden ist, glücklich ist, da zu sein, mit den anderen Kindern

⁸⁴⁰ Im Original: „[I]l n'y a pas d'activités structurées. Pendant qu'à la crèche où j'étais tout au début, à la crèche, je me souviens clairement, qu'on [...] avait une pièce avec une table avec des chaises hautes et s'ils voulaient faire un puzzle, ils s'asseyait et ils savaient qu'ils restaient assis à la table pendant qu'ils faisaient leur puzzle. Et il y avait tout le temps la pâte à modeler disponible, tout le temps. Pendant que là, j'sais souvent plus quoi faire avec, [...] tu vois? Il n'y a pas vraiment, tu vois, des offres intéressantes, des choses à faire qui les (-) voilà.“ (C4.887.216.23.JE.36)

⁸⁴¹ Im Original: „Pendant qu'ici les *Angebote* sont souvent pas bien structurés, j'ai l'impression. Surtout les nouvelles qui viennent, elles sont moins structurées qu'avant. Elles sont très focalisées sur l'individualisme, observer l'enfant et lui faire un *Angebot*, mais quand il s'agit de faire ensuite l'activité, il leur manque des fois les fonds. Voilà, cette *Praxis*, ce qui leur manque.“ (C4.888.12.33.JE.24)

zusammenzusein, und diese Freude, sich bei den Beschäftigungen, die es gewählt hat, zu entfalten. (C4.887.216.23.JE.26)⁸⁴²

Hier auch mit den in Deutschland arbeitenden praktisch ausgebildeten Fachkräften ein Bewusstsein dafür zu erarbeiten, dass ein gesundes Maß an Begleitung und korrekтивem Feedback dem Ziel der Entfaltung der Persönlichkeit nicht entgegensteht – so wie es die Studiengänge zur Frühen Kindheit bereits vermitteln – wäre speziell für deutsch-französische Krippen eine wichtige Voraussetzung für konfliktfreie Zusammenarbeit – und für die Kinder eine *conditio sine qua non*, um im Sinne der kulturellen Interaktionskompetenzen klare Handlungsmuster und Arbeitseinstellungen zu entwickeln (s. auch Kap. 6.4.3.3, Handlungsempfehlung 14).

Spannungsfeld 3 (Deutschland): Individualismus (Kind) vs. Kollektivismus (Gesellschaft)

Überprüft man die in MAXQDA gebildeten eher feingranularen Kategorien auf übergreifende Tendenzen (s. Abbildung 99), so lassen sich für deutsch-französische Krippen auf deutschem Boden mehrere Kategorien zu einem großen Störungsfeld zusammenfassen:

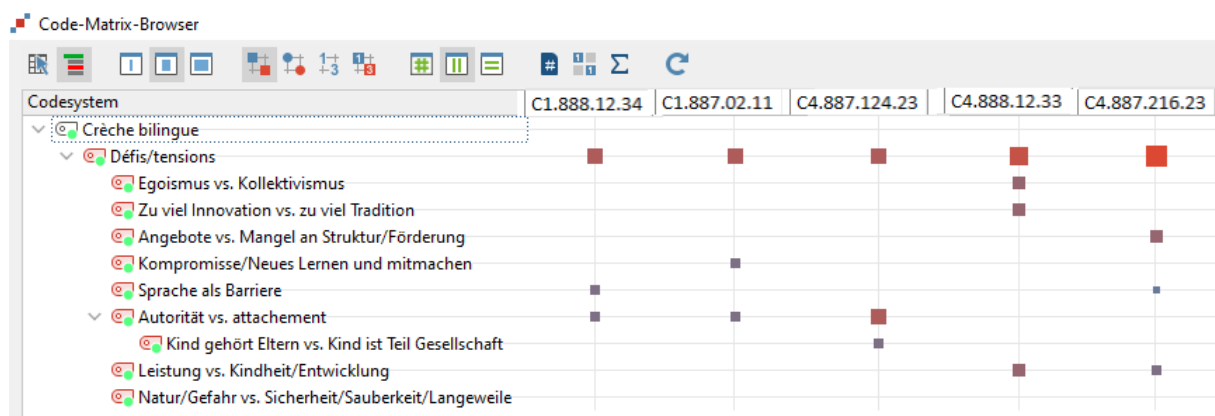


Abbildung 99: Spannungsfelder deutsch-französischer Krippen in Deutschland

Ob es um die Abwägung zwischen Egoismus und Kollektivismus, das Bild des Kindes als nur sich selbst verpflichtetem Freigeist oder Teil und damit Besitz der Gesellschaft geht oder vor allem die zulässige Nähe und Affektivität der Bindung zwischen Kind und Fachkraft in Opposition zur Bindung an die Eltern zu definieren ist – am Ende geht es immer um den Antagonismus zwischen Individuum und Gesellschaft. Dieser Konflikt lässt sich dabei am besten anhand von zwei Fragen festmachen, die Fachkräfte im Verlauf eines normalen Betreuungstages immer wieder entscheiden müssen. Sie lauten:

- Was darf ein Kind verweigern und wobei muss ich es dazu bringen, sich den allgemeinen Regeln und der Gruppe unterzuordnen?

⁸⁴² Im Original: „Il y a déjà des objectifs un peu (–) scolarisés, pendant qu’il faut peut-être seulement que l’enfant soit bien avec lui-même, heureux d’être là, d’être avec les autres enfants, et le plaisir de s’épanouir pendant les activités qu’il a choisies.“ (C4.887.216.23.JE.26)

- Wie nahe darf ich einem betreuten Kind sein, ohne die Besitzansprüche der Eltern zu verletzen, wie viel Affekt ist noch professionell?

So äußert sich die Leitungskraft von C4 besorgt über die Entwicklungen in der deutschen Gesellschaft, denen sie zwar gerne an der Wurzel in ihrer institutionellen Betreuungseinrichtung gegensteuern würde, die sie jedoch als Leiterin einer INFANS-Einrichtung nicht zu laut adressieren darf:

[M]an hört oft von der einen oder der anderen Seite von Problemen, von deutschen Kindern, die sich nicht in eine Gruppe einfügen können, die sich schlecht benehmen, und das ist ein Problem, das sich meiner Wahrnehmung nach gerade erst entwickelt und das ich nicht gut finde (-) um ehrlich zu sein. [...] Da sehe ich manchmal, da bin ich "hin und hergerissen", meine Chefin wird mich sicherlich umbringen, sie wird mir sagen, dass ich nicht Haltung von INFANS habe phhh, da haben wir's [eig. Übersetzung; É.F.]. (C4.888.12.33.JE.28)⁸⁴³

Dieses Dilemma ist dabei – ähnlich dem Problemfeld Hygiene – sehr länderspezifisch, denn nur in Deutschland gibt es das INFANS-Konzept und damit die verpflichtende institutionelle Bekenntnis zur Individualisierung aller Lernwege. Hier die Fähigkeit, die eigenen Wünsche in einer Gruppe hinter die gemeinsam getragenen Entscheidungen zurückzustellen, erscheint daher nicht nur im Sinne einer Erziehung zu künftigen Teamplayern grundsätzlich wünschenswert. Gerade der selbstgewählte pädagogische Auftrag, Kindern die erforderlichen Interaktionskompetenzen für den Umgang mit französisch sozialisierten Menschen vermitteln zu wollen, macht es für deutsch-französische Krippen unabdingbar, von der rein deutschen Haltung zu diesem Aspekt abzurücken. Andernfalls werden die betreuten Kinder nicht nur keine kulturelle Interaktionskompetenz für den französischen Sprach-Kulturraum ausbilden, selbst das grundsätzlichere Ziel einer zumindest interkulturellen Sensibilisierung würde damit mit Sicherheit verfehlt. Dass genau dies nicht passiert, wird dabei eine Aufgabe sein, die täglich mit Leben zu füllen sein wird, denn erst konkreten Situationen und die spontanen Reaktionen der deutschen oder französischen Fachkraft zeigen denn KollegInnen aus dem jeweils anderen Sprach- und Kulturraum, wo man bereits einen interdidaktischen Ansatz gefunden hat und wo noch Aushandlungsbedarf besteht.

Eine besonders dorniges Feld scheint in Deutschland – ganz entgegen der Selbstdarstellung im Onlinediskurs (s. Kap.6.1.3.2, Abbildung 37 und speziell S. 469) – darüber hinaus die Ausgestaltung der Erziehungspartnerschaft und dabei vor allem die Festlegung der richtigen Distanz zwischen Fachkraft und Kind zu sein. Dementsprechend berichtet nicht nur die französische Fachkraft aus C1 von den bösen Blicken mancher deutscher KollegInnen

⁸⁴³ Im Original: „[O]n écoute souvent des problèmes d'un côté ou de l'autre, des enfants allemands qui ne savent pas s'intégrer dans un groupe, qui se portent mal, et alors ça c'est un problème que moi je vois qu'il est en train de se développer et que je trouve pas bon (-) pour être honnête. [...] Là, je vois des fois, je suis « *hin und hergerissen* », *meine Chefin* elle va me tuer certainement, elle va me dire que je n'ai pas la *Haltung* de INFANS phh, voilà. (-)“ (C4.888.12.33.JE.28)

angesichts ihres sehr herzlichen und auch körperlichen Kontaktes mit den Kindern. Auch ihre junge deutsche Kollegin bestätigt diesen Eindruck, wenn sie festhält:

[D]ie Deutschen, also jetzt nicht nur hier, sondern allgemein, auch wenn ich so an die anderen Stellen zurückdenke, wo ich gewesen bin, find ich jetzt (..) sind (.) abweisender. (..) Also jetzt nicht alle, aber manche sind halt (..) Ja, wenn sie dann mal schlecht gelaunt sind, zeigen sie's auch. Das lassen sie dann schon auch die Kinder spüren. Also viel kälter. (..) Die lassen dann auch die Kinder halt nicht so ran. Und dann denk ich mir auch: „Die Kinder können doch nichts dafür. (C1.887.02.11.JE.57)

Und selbst die dreisprachige Fachkraft aus C4 berichtet davon, dass sie die selbstverständliche Nähe zum Kind und die sichtbaren Bekundungen ihrer Empathie, die sie in anderen europäischen Ländern ohne Einschränkungen zeigen konnte, in Deutschland nicht ausleben kann, da sie die aufgebrachten Reaktionen der Eltern und die Kritik der KollegInnen fürchtet (vgl. Kap. 6.3.3.3, S. 581), wie der nachfolgende Interviewausschnitt deutlich macht:

Fachkraft: Unter Französischsprachigen wird man immer mit einem ((setzt die aus deutscher Sicht singende französische Aussprache mit fallender Intonation in Szene, ihr Gesicht erhellt sich mit einem breiten Lächeln) „Bonjour“ und einem Wangenküsschen begrüßt und beim Geburtstag ist es das Gleiche. Dort ist die Aufnahme viel warmherziger und das erscheint mir sehr viel frischer und auch mit mehr Tiefgang, jemandem mit einem Küsschen zu seinem Geburtstag Glück zu wünschen, mit einem Lächeln, anstatt nur mit Worten. Aber hier mache ich das nicht so. (--)) Es ist so, dass mir jetzt, wo wir darüber sprechen, eigentlich erst bewusst wird, dass ich mich hier mit vielen Dingen zurückhalte, was diese Art der Begrüßung anbelangt. Ich fühle mich nicht frei, hier so zu sein, während dort, zum Beispiel, in {Name des französischsprachigen Landes} habe ich mich freier gefühlt. Ich kann sehr gut in der Früh ein Kind mit einem Küsschen begrüßen, weil das bei mir aus vollem Herzen kommt, aber hier traue ich mich das nicht, weil ich weiß, dass das hier verpönt ist. Ich nehme mich hier als sehr kontrolliert wahr. Ich halte mich zurück. Während in {Name des französischsprachigen Landes, in dem die Fachkraft gearbeitet hat} war es ganz natürlich, das Kind auf den Arm zu nehmen, ihm ein Küsschen auf die Haare zu geben. Also das genaue Gegenteil.

Forscherin: Ist das dann also ein bisschen aus Angst vor den Eltern, vor ihren Reaktionen, was sie zu Dir sagen werden=

Fachkraft: =Natürlich. „Und warum gibt diese Frau meinem Kind ein Küsschen? Sie wird es mir KLAUEN!“ Gut, klauen ist ein bisschen stark, vielleicht, aber ja, irgendetwas. Also bin ich mir die ganze Zeit sehr bewusst, bin sehr reflektiert und versuche diese kleinen Signale seitens der Eltern=UND der Kollegen wahrzunehmen, was sie erwarten und was sie vielleicht nicht akzeptieren werden [eig. Übersetzung; É.F.]. (C4.887.124.23.JE.20-22)⁸⁴⁴

⁸⁴⁴ Im Original:

„Éducatrice: [L]'accueil francophone c'est toujours « Bonjour » ((chantonne la salutation avec l'intonation typique et son visage s'illumine par un grand sourire)) avec un bisou et pour l'anniversaire aussi. C'est beaucoup plus chaleureux l'accueil-là, et ça me ça m'a l'air plus frais, plus profond aussi, de féliciter l'anniversaire de quelqu'un avec un bisou, un sourire au lieu de de d'utiliser que des mots. Mais ici je ne le pratique pas (--)) parce qu'il faut être sûre pour des choses comme ça. (---) C'est que, maintenant, qu'on en parle, que je me rends compte du fait qu'ici je me retiens dans beaucoup de choses, au niveau de cet accueil-là. Je ne me sens pas libre d'être comme ça et là, par exemple, je me sentais plus libre en {Name des frankophonen Landes}. Je peux très bien accueillir un enfant avec un bisous en le recevant le matin, parce que ça me vient du fond du cœur, mais ici je n'ose pas parce que je sais que ça va être mal vu. Je me note comme très contrôlée. Je me contrôle. Pendant qu'en {nom du pays francophone où elle a travaillé}, le prendre sur les bras, lui donner un bisou sur les cheveux, c'était tout à fait naturel. Personne n'aurait pas me fait des remarques. Tout au contraire.

Chercheuse: Donc c'est un peu l'angoisse des parents, de leurs réactions de ce qu'ils te diront=

Dass auch die genuin französisch sozialisierte Fachkraft aus C1 dieselben Befürchtungen hegt, durch ihre Position als Leitungskraft und durch das Gefühl, in der eigenen Haltung auch durch die professionelle Ausbildung in Frankreich unterstützt zu sein, jedoch mehr Selbstbewusstsein besitzt, um die tägliche Konfrontation auszuhalten, zeigt, dass hier tatsächlich ein *Cultural Clash* vorliegt und es um zutiefst soziale und professionelle Werte geht, die eben nicht zum Gefallen einer neuen Umwelt aufgegeben werden können. Wie stark diese Opposition dennoch empfunden wird, zeigt der nachfolgende lange, apologetische Interviewausschnitt, der verschiedene Argumente zur Stärkung der eigenen Haltung anführt:

Argument 1: Es kommt von Herzen, ist zwanglos und gibt dem Kind emotionale Sicherheit.

Es gibt eine umfassende Diskussion darüber, ob man einem Kind ein Küsschen geben darf. (-) Das darf man, das darf man nicht (--). Das ist SEHR (-) so. Auch in Frankreich! Aber jetzt ähm (---) wo ist der Schaden? **Ich kümmere mich nicht darum.** Wenn man sagt: „Das macht man aber nicht.“, dann sage ich: „Ist nicht schlimm. Es kam von Herzen. ((lächelt)) Und das Kind hat es gerne angenommen.“ (-) Ich ZWINGE kein Kind. „Los, komm her, ich geb' Dir ein Küsschen!“ (macht vor, wie es wäre, ein Kind dazu zu zwingen)=NEIN. (-- Es ist ganz natürlich und das passiert einfach in einem Augenblick – oder es passiert eben nicht. Selbst bei denselben Kindern. [...] Also, und das, denke ich, ist wichtig, das tröstet sie, vor allem die Kleinen, und es geht dabei um die Kinder zwischen einem und drei Jahren, da ist es völlig klar, dass sie an einem Morgen besser drauf sind und an anderen Morgen den müssen sie getröstet werden. Und ich, also bei mir kommt das einfach von Herzen, ich mache das mit meiner ganzen Spontanität und **es ist mir EGAL** was die anderen darüber denken. (C1.888.12.34.JE.11)

Il y a tout un débat sur si on peut donner un bisou à un enfant. (-) Ça se fait, ça se fait pas (-- C'est TRÈS (-) voilà. En France aussi ! Maintenant ehm (---) Où est le mal? (-) **Moi, je m'en fiche.** Si on dit « Ça se fait pas. » je dis: « C'est pas graves. C'est venu du cœur. ((sourit)) Et l'enfant l'a accueilli. » (-) Je ne FORCE pas un enfant. « Ah, viens, je te donne un bisou ! » ((met en scène comment ça serait de l'imposer à l'enfant))=NON. (-- C'est tout naturel et ça sort à un moment – ou ça sort pas. Et même avec les mêmes enfants. [...] Donc, et ça je pense que c'est important, ça les rassure, surtout les petits, et c'est avec les enfants d'un an à trois ans, c'est sûr qu'ils arrivent mieux un matin et que d'autres matins ils doivent être rassurés. Et donc, moi, ça vient du fond de mon cœur, je le fais avec toute ma spontanéité, et **je m'en FICHE** de ce qu'en pensent les autres. (C1.888.12.34.JE.11)

Argument 2: Ich respektiere trotzdem immer die Haltung der Eltern.

Im Moment habe ich keine Mama, keine Eltern, die das stören könnte, weil das ist klar, an dem Tag, an dem mir ein Elternteil sagt: „Aber hören Sie, Sie müssen meinem Kind nicht Küsschen geben!“, werde ich mich entschuldigen und ich werde sagen: „Gut, hören sie, ich habe sie nie

Du moment, je n'ai pas de maman, de parents que ça peut les gêner, parce que c'est sûr qu'une journée un parent me dit : « Mais écoutez, vous n'avez pas besoin d'embrasser mon enfant ! »", je m'excuserai et je dirai : « Ben, écoutez, je les ai jamais forcé, ça venait

Éducatrice: =Bien sûr. „Eh, pourquoi cette femme elle va donner des bisous à mon enfant ? Elle va me le VOLER ! ‘ Voler c'est un peu fort, peut-être, mais oui, quelque chose comme ça. Donc je suis tout le temps très conscient, très réfléchi et j'essaie de percevoir ces petits signaux de la part des parents=ET des collègues de ce qu'ils attendent et de ce qu'ils n'accepteront peut-être pas.“ (C4.887.124.23.JE.20-22)

dazu gezwungen, das kam aus vollem Herzen, aber ich kann Sie verstehen. (..) Und bei Ihrem Kind werde ich es nicht mehr machen.“ (-) Aber ich verbringe auch nicht den ganzen Tag damit, sie abzuküssen, ja? Das ist das ist | Das passiert vielleicht zwei-, dreimal am Tag. [...] Ö:h, gut, das ist vielleicht nicht gar zu professionell, aber **das ist mir egal**. Solange es Ausfluss einer guten Beziehung zum Kind ist und die Eltern sich dadurch nicht verletzt fühlen... Ich bin halt so, das ist mal sicher. (C1.888.12.34.JE.11)

du cœur, mais je peux comprendre. (..) Et avec son enfant, je ne le ferai plus. » (-) Mais je ne suis pas là toute la journée à les embrasser non plus, eh? C'est c'est | Ça arrive, peut-être, deux, trois fois pendant la journée. [...] Ahh, bon, c'est peut-être pas assez professionnel, mais **ça m'est égal**. En tant que je note que ça découle de la bonne relation avec l'enfant et les parents ne se sentent pas blessé... Je suis comme ça, c'est sûr (C1.888.12.34.JE.11)

Argument 3: Kinder brauchen diese Herzenswärme.

Sie sind noch nicht groß und selbst die großen aus dem Kindergarten, wenn sie kommen, dann kommen sie und suchen mich, sie suchen ihr Küsschen, sie möchten ein Küsschen, eine Umarmung, weil sie davon nicht genug bekommen (..) und die Zeit, die sie hier verbringen, ist lang und die deutschen Kolleginnen dort sind sehr viel kälter. (C1.888.12.34.JE.13)

Ils ne sont pas encore grands, et même les grands du jardin d'enfants, quand ils viennent, ils viennent et me cherchent moi, ils cherchent leur bisou, ils veulent un bisou, ils veulent un câlin, parce qu'ils n'en reçoivent pas assez (..) et c'est long ce temps qu'ils restent ici, et là, entre les collègues allemandes, c'est beaucoup plus froid. (C1.888.12.34.JE.13)

Argument 4: Es ist nicht verboten und stärkt die professionelle Fachkraft-Kind-Bindung.

Ich habe es nur gesehen. (--) Die Blicke mancher KollegInnen aus dem Kindergarten (---). **Aber das ist mir egal**. Ich bin ((lacht)) In dem Fall lächel' ich (.) und GENIEßE ((lacht ganz offen)). Das ist sadistische Freude ((lacht)) eine sehr, sehr süße Rache ((mehr Lachen)). Und auf der Ausbildungsschule, um auf Deine Frage zurückzukommen, da sagt man uns, nun gut, es gibt pädagogische Strömungen, die nicht dagegen sind, dass es andere gibt, die komplett dagegen sind, so halt. Aber es gibt keine Gesetze und es obliegt dem guten Willen jedes einzelnen, aber in jedem Fall rät man in Frankreich SEHR stark dazu, eine körperliche Beziehung zum Kind zu haben und es nicht einfach in den Raum hineinmarschieren zu lassen, sondern diesen Kontakt von Mensch zu Mensch zu haben, es von einem Arm auf den anderen wandern zu lassen, als würde man sagen: „Ich habe Vertrauen in Dich, ich gebe Dir, ich vertraue Dir – VERTRAUE Dir mein Kind für den Tag an.“ und die Fachkraft nimmt das Kind an und sagt dabei: „Ich danke Dir für Dein Vertrauen, ich werde es dir mit genauso viel Vertrauen heute Abend zurückgeben.“ So. Und das, das ist wichtig für das Kind, dass es

Je l'ai juste vu. (--) Des regards de certaines collègues du jardin d'enfants (---). **Mais ça m'est égal**. Je suis ((rit)) Dans ce cas-là, je souris (.) et je SAVOURE ((rit ouvertement)) C'est de la joie sadique ((rit)) Une vengeance très, très douce ((plus de rires)) Et à l'école, pour revenir à ta question, on nous dit que voilà il y a des courants pédagogiques qui ne sont pas contres, qu'il y en a d'autres qui sont complètement contre, voilà. Mais il n'y a pas de législation et c'est au bon vouloir de chacun, mais en tout cas, en France France il est TRÈS fortement conseillé d'avoir une relation corporelle avec l'enfant et de ne pas le laisser entrer en marchant dans la salle, mais d'avoir ce contact de personne à personne, de passer d'un bras à l'autre comme disant : « J'ai confiance en toi, je te donne, confie – CONFIE mon enfant pour la journée », et la professionnelle prend l'enfant en disant : « Je te remercie pour ta confiance, je te le rendrai avec autant de confiance ce soir ». Voilà. Et il est important que l'enfant ne soit pas passé comme un passe-plateau, comme une assiette que (.) personne n'attend. (---) Finalement, c'est un geste très, très beau et

nicht wie an einer Durchreiche weitergegeben wird, wie ein Teller und dass (.) niemand sich auf es freut. (---) Letztlich ist es eine sehr, sehr schöne Geste und sie leitet auch diesen Kontakt ein, diese Beziehung zwischen Fachkraft und Kind. (C1.888.12.34.JE.15) ça ouvre aussi ce contact, cette relation entre professionnelle et enfant. (C1.888.12.34.JE.15)

Die Wiederholung der Beteuerung, dass es der Leiterin "egal" sei („*je m'en fiche*“; „*ça m'est égal*“) unterstreicht dabei, wie belastend diese Position dennoch im Alltag sein muss, weshalb auch die Momente, in denen die Kinder durch ihr Verhalten der französischen Haltung recht geben, als kostbare Gelegenheiten der Selbstbestätigung "genossen" werden. Hier scheint daher eine erfolgreiche kommunikative Aushandlung der Positionen ebenso unrealistisch wie eine mittel- bis langfristige Veränderung der Orientierungen deutsch und französisch sozialisierter Fachkräfte. Stattdessen legt die gelungene Kooperation zwischen französischer Leitungskraft und junger deutscher Fachkraft in C1 ebenso wie die Einstellungspolitik in C4 nahe, dass die stark mentalitätsbedingten Konfliktpunkte allein über die Kombination von Individuen, die sich in ihrer Grundhaltung bereits ähneln, vermieden werden können:

Ich habe eine Kollegin, in Gruppe X, die hierhergekommen ist, sie hat wirklich an der ESPE in Frankreich gelernt und sie ist extra hierhergekommen, weil sie wirklich diese Mentalität hat, wie wir mit den Kindern arbeiten. Das ist auch der Grund, warum ich mir gesagt habe: „Okay, sie kann noch nicht viel Deutsch und alles, aber sie bringt schon dieselbe Sicht wie wir auf das Kind mit – im Vergleich zu Frankreich.“ [eig. Übersetzung; É.F.] (C4.888.12.33.JE.18)⁸⁴⁵

Spannungsfeld 4 (Deutschland): Mangel an Angeboten vs. Überstrukturiertheit

Die Kehrseite der Medaille von Chance 2 (Entfaltung statt Leistungsdruck) aus Kap. 6.4.2.1 drückt sich – aus französischer Sicht – in deutschen deutsch-französischen Krippen in einer Überbetonung des Betreuungsaspektes gegenüber der Bildung und Erziehung aus. Bedenkt man mit Kapitel 5.2.1.1 (s. S. 377-378), dass französische *Éducateurs de jeunes enfants* (EJE) als sozialpolitische Akteure angesehen und primär für die Wahrnehmung des pädagogischen Erziehungsauftrags ausgebildet sind, versteht man umso besser, warum diese Fachkräfte in einer deutschen Krippe mit viel Freiraum und langen Zeitfenstern für selbstbestimmtes Spielen tendenziell schneller einen Mangel an Strukturiertheit und förderlichen Angeboten sehen als dies vielleicht in Deutschland ausgebildete und deutsch sozialisierte Fachkräfte tun würden. Gerade die französische Fachkraft aus C4, die bereits in verschiedensten Einrichtungen gearbeitet hat, blickt hier auf ganz unterschiedliche Umsetzungsmodelle zurück und kommt im Interview wiederholt auf die Notwendigkeit klarer Vorgaben und Anregungen für das Kind zurück. Kommentare wie „*ici ça manque de structure*“ (C4.887.216.23.JE.36) und „*il n'y a pas*

⁸⁴⁵ Im Original: „J'ai une collègue là, du groupe X, elle est venue là, elle a appris vraiment à l'ESPE en France et elle est venue exprès parce qu'elle a [...] vraiment la mentalité comme nous on travaille avec les enfants quoi. Et c'est pour ça que je me suis dit « Okay, elle ne sait pas encore beaucoup de l'allemand et tout, mais elle emmène déjà la même vue sur l'enfant que nous – par rapport à la France“. (C4.888.12.33.JE.18)

d'activités structurées“ (C4.887.216.23.JE.36) fallen immer wieder und der eigene Arbeitsplatz wird dementsprechend kritisch reflektiert:

Sie [scil.: die Kinder] kommen in den Raum und sind sofort abgelenkt. Und dann, weißt Du, gibt es nicht diese es gibt nicht wirklich eine Puppenecke oder (--) Warum gibt es nicht EINE Erzieherin, die immer mit in die Puppenecke geht und ein bisschen begrenzt, wer reinkommen darf und wer mitspielen darf. Aber, weißt Du, Du kannst gar nicht, weil es ist alles offen! Das ist ein permanentes Kommen und Gehen, es ist alles offen, die ganze Zeit, es ist alles offen, es gibt keinen abgegrenzten, abgeschlossenen Raum. Und, weißt Du, das war in der Tat trotzdem offene Arbeit, da wo ich war. Es war offene Arbeit, aber nicht alles war offen, nicht ohne Grenzen, nicht alles durcheinander und nicht alles immer und überall zur Verfügung. Das ist nicht offene Arbeit. Das ist kein Widerspruch. Es war offene Arbeit, aber es war STRUKTURIERT [eig. Übersetzung; É.F.]. (C4.887.216.23.JE.36)⁸⁴⁶

Diese Beschreibung des eigenen Arbeitsplatzes, die sich mit den Beobachtungen der Forscherin vor Ort deckt, zeigt, dass die französische Expertise in der Konzipierung gut durchdachter Angebote für die Umsetzung deutsch-französischer FBBE im Rahmen offener Arbeit einen echten Gewinn darstellen kann, auch wenn gut ausgebildete deutsche FrühpädagogInnen selbstverständlich dieselbe Balance zwischen Offenheit und Vorgaben anstreben. Dass dabei die Eignung des Konzeptes “offene Arbeit” – anders als in Frankreich (vgl. Kap. 6.4.1.1, S. 639) – nicht grundsätzlich für die Altersgruppe U3 als ungeeignet angesehen wird, zeigt, dass nicht *per se* eine Inkompatibilität französischer und deutscher Vorstellungen von frühkindlicher Betreuung und Bildung vorliegt, sondern im Gegenteil bestimmte Konzeptschwächen besonders gut gegenseitig kompensiert werden könnten, wie der nachfolgende Abschnitt zeigt:

Wir hatten nur Krippengruppen und, was sehr interessant war, es war sehr gut, aber sanft strukturiert. Gut strukturiert aber mit der Freiheit in | viel Freiheit, weil es eben GUT strukturiert war. (-) Letztlich, wenn Du weißt, wo Du hingehst, wenn Du weißt wie | Also, wenn es gut strukturiert ist, kannst Du, kannst Du Dich auch freifühlen, so. Und ich denke | Ich habe verstanden, in dem Moment habe ich verstanden, in welchem Maße offene Arbeit für Krippenkinder ein Gewinn sein kann. Weil gerade, wenn sie so ganz klein sind, haben sie auch | dank dieser offenen Arbeit, können sie sich an die Erzieherin ihrer Wahl wenden. Und da ist mir klar geworden, [...] ich hab' mir gesagt für die Kinder in diesem Alter ist das ein Plus. Später, wenn sie größer sind, im Kindergarten, können sie normalerweise lernen, mit jeder Erzieherin mitzugehen, weißt Du? Aber für Kinder von einem Jahr, sie brauchen noch beschützende Arme, wo sie sich wohl fühlen [eig. Übersetzung; É.F.].⁸⁴⁷

⁸⁴⁶ Im Original: „Ils [scil.: les enfants] entrent dans la pièce et ils sont tout de suite distraits, quoi. Et puis, alors, tu vois, il y a pas ce ce il y a pas vraiment de *Puppenecke* ou (--) Pourquoi il y a pas UNE éducatrice qui va toujours dans le *Puppenecke* et elle limite un peu qui peut entrer et qui peut joindre ce jeux. Mais tu vois, tu ne peux pas, parce que c'est tout ouvert ! C'est tout un va et venir sans arrêt, c'est tout ouvert, sans arrêt c'est tout ouvert, il n'y a pas d'espace fermé, fini. Et, en fait, c'était quand même le *offene Arbeit*, tu vois, où j'étais. C'était *offene Arbeit*, mais pas tout ouvert, pas sans limites, pas tout mélangé et tout disponible à tous les temps partout. C'est pas le *offene Arbeit*. C'est pas une contradiction. C'était *offene Arbeit*, mais c'était STRUCTURÉ.“ (C4.887.216.23.JE.36)

⁸⁴⁷ Im Original: „On n'avait que des groupes de crèche et ce qui était très intéressant, c'était très bien structuré, mais avec douceur. Bien structuré, mais avec la liberté dans | beaucoup de liberté, parce que c'était BIEN structuré. (-) En fait, quand tu sais où tu vas, quand tu sais comment | Enfin, si c'est bien structuré, tu peux, voilà, tu peux te sentir libre aussi. Et je pense | J'ai compris, compris à ce moment-là, j'ai compris comment le *offene Arbeit* pouvait être très profitable pour les enfants de la crèche. Parce que justement quand ils sont tout petits comme ça, ils ont aussi | grâce à ce *offene Arbeit*, ils peuvent aller librement envers l'éducatrice de leur choix. Et j'ai compris, [...] je

Spannungsfeld 5 (Deutschland): Beziehungs-/Interaktionsqualität vs. Bilingualität

Anders als in der Krippe C3 in Frankreich, wo der pädagogische Auftrag einer doppelten Enkulturation und frühkindlichen Bilingualität weder in der Eigenwahrnehmung der Fachkräfte noch in der Beobachtung der Forscherin in Konflikt mit einer guten Beziehungs- und Interaktionsqualität gerät, scheint die Aussöhnung beider Ziele in deutsch-französischen Krippen auf deutscher Seite schwieriger zu sein. Obwohl alle französischen Fachkräfte auf deutscher Seite in Einrichtungen arbeiten, die sich zur Strategie OPOL bekennen und daher auch binationale Teams beschäftigen, in denen mindestens eine von Geburt an französisch sozialisierte Fachkraft tätig ist, berichten ebendiese ErzieherInnen von ernststen Schwierigkeiten in der Umsetzung der gewählten Sprachaneignungsstrategie im Krippenalltag:

Zeugnis 1 (C1)

Das ist eine Sache (...) das ist ein sehr (...) umstrittenes Thema, das mich selbst sehr NERVT. idealerweise würde ich gerne NUR Französisch sprechen mit den Kindern, aber ich schaffe es nicht. Am Anfang, wenn die Kinder in der Eingewöhnungsphase sind, versuche ich eher französische Kinde einzugewöhnen. Weil hinterher kommen ja auch die Elterngespräche, wie ich Dir schon gesagt habe, und die sind dann für mich leichter. Es ist dann für mich leichter professionell zu sein, auf Ebene des Vokabulars, wenn es meine eigene Sprache ist. Jetzt aber ähm im Alltag, mit den Kindern, das ist extrem ((seufzt)) FRUSTrierend für mich, dass mich ein deutschsprachiges Kind anschaut, dass es nichts von dem versteht, was ich ihm sage und ich nicht das Gefühl habe, diese Beziehung aufbauen zu können mit ihm, diese Bindung, ne? Ich habe den Eindruck, ich schaffe es nicht, sie aufzubauen, diese Distanz und diese Barriere zu überbrücken. Also, passiert es mir, dass ich auf Deutsch wechsel', um die Augen des Kindes zu sehen, die mir sagen: „{eigener Name}, ENDLICH hab' ich das verstanden! [...] Und dann versetze ich mich an die Stelle des Kindes und sage mir: „Und die kleine Blonde da, die mir eine riesenlange Rede hält“, und das Kind, das versteht nichts... Und dann tut es mir im Herzen weh. Und das frustriert mich auch, weil, so eben. Und dann passiert es mir, dass ich auf Deutsch wechsel' bei den deutschsprachigen Kindern. (C1.888.12.34.JE.19)⁸⁴⁸

me suis dit pour les enfants de cet âge-là, c'est un plus. Après quand ils sont plus grands, au Kindergarten, ils peuvent, normalement, apprendre à aller avec n'importe quelle éducatrice, tu vois? Mais pour des enfants d'un an, ils ont besoin des bras protecteurs, où ils se sentent bien.“ (C4.887.216.23.JE.32)

⁸⁴⁸ Im Original: „Ça, c'est quelque chose (...) c'est un sujet très (...) débattu et qui m'ÉNERVE moi-même beaucoup. Parce que dans l'idéal je ne voudrais parler QUE français aux enfants, mais je n'y arrive pas. Dans un premier temps quand les enfants sont en phase d'adaptation j'essaie d'adapter plutôt les enfants français. Parce qu'après il y a aussi les entretiens avec les parents, ce que je te disais déjà, qui seront plus faciles. Ce sera plus facile pour moi d'être professionnelle au niveau du vocabulaire si c'est dans ma langue. Maintenant, ehm, au quotidien avec les enfants c'est extrêmement (souple) FRUS-trant pour moi qu'un enfant germanophone me regarde, il ne comprend rien ce que je lui dis et j'ai l'impression de ne pas pouvoir créer de relation de construire une relation *Bindung*, ne?, cet attachement, voilà, avec lui. J'ai l'impression de pas arriver à la créer, de ne pas franchir cette distance et cette barrière. Donc, il m'arrive de passer par l'allemand pour voir les yeux de l'enfant qui me disent \"{son propre nom}, ENFIN j'ai compris ça ! [...] Et du coup, je me mets à la place de l'enfant et je me dis : « Et la petite blonde là, qui me fait un grand discours » – et lui, il ne comprend rien... Et donc ça me fait mal au cœur. Et moi, ça me frustre aussi, parce que : voilà. Et donc, il m'arrive de passer par l'allemand avec les enfants germanophones.“ (C1.888.12.34.JE.19)

Zeugnis 2 (C4)

Wenn Du so willst, konkret zu einem Zeitpunkt, wo man sich nicht kennt und so, und es [das Kind] weint vielleicht auch noch oder hat seine Art Ängste, weil die Mama geht, dann habe ich das Gefühl, dass es vielleicht weniger getröstet wird oder sich weniger verstanden fühlen wird oder dass es ein bisschen verlorener sein wird, sagen wir mal, wenn es eine andere Sprache hört als die, die man in der Familie verwendet. Aber vielleicht ist das auch falsch, ja? Das ist nur mein Eindruck hier. Es stimmt schon, dass in {Name eines anderen Ortes}, wo ich wirklich im Immersionsprinzip gearbeitet habe, ähm (4 Sek.) Ja, da habe ich mit meiner amerikanischen Kollegin gesprochen, die am Anfang auch mit Deutsch gewechselt hat (--). Aber wir waren im Kindergarten, das war noch eine andere Sache, ja. (--). Das würde mich tatsächlich interessieren, dazu die Theorie zu kennen, weil hinterher gibt es die, die sagen: „Aber nein! Je früher man damit anfängt, umso besser!“, aber ich weiß wirklich nicht, ob das so ist. Aber dann – ich weiß nicht, ob das so ist, in dieser kritischen Phase. (C4.887.216.23.JE.11)⁸⁴⁹

Als Erklärungsansatz lassen sich auf Grundlage der gesammelten Daten zwei Hypothesen anbieten: Die erste Hypothese besagt, dass die Zusammensetzung der französischen Einrichtung durch die stärkere Multikulturalität der betreuten Kinder bessere Ausgangschancen bietet (s. Tabelle 13). Denn die Tatsache, dass es in C3 sowohl Kinder gibt, die nur Französisch von zuhause aus mitbringen, als auch Kinder, die nur Deutsch als Erst- oder Zweitsprache verstehen, schafft einen realen funktionalen Bedarf, die zweite Krippensprache zu erlernen, um mit eben diesen Spielkameraden ebenso in Kontakt treten zu können. Hier sind sowohl C1, wo mit einer Ausnahme alle Kinder die Umgebungssprache Deutsch verstehen, als auch C4 sehr viel stärker auf die Umgebungssprache fokussiert als die Vergleichskrippe in Frankreich. Als zweite Hypothese lässt sich vermuten, dass die grundsätzliche Kindzentriertheit in Deutschland bei der Fachkraft ein stärkeres Gefühl von Unrecht und Zumutung für das Kind nährt, wenn diese die Situation der Sprachlosigkeit und des kommunikativen Ausgeschlossenenseins seitens des Kindes durch strikte Umsetzung der OPOL-Strategie ignoriert. Hierfür spräche die Haltung auch der deutschen Fachkraft in C1:

Forscherin: Findest Du das dann schwerer, ein französischsprachiges Kind auf Deutsch zu trösten oder da eine Beziehung zu aufzubauen?

Fachkraft: Mmh, muss ich sagen ja. Muss ich wirklich sagen: Ja. Also ich hatte also wir hatten das schonmal, dass aus Gruppe 3 jemanden eher französisch war und das war dann schon schwieriger, weil die Kinder dann auch, klar, meine Kollegin war dann auch die Bezugserzieherin, dann ist es manchmal schon schwierig gewesen. Bei ihm war das dann auch noch so, dass {Name der Kollegin} dann auch mal weg war, ich glaub', da hatte sie Fortbildungen, und das war auch grad nach der Eingewöhnung, und das war für ihn ganz schwer. Also für ihn selber auch, und für mich dann aber auch. Klar, wenn man dann halt

⁸⁴⁹ Im Original: „ Si tu veux, concrètement, si je parle à un enfant en français à un moment où on ne se connaît pas encore et que, voilà, peut-être il pleure ou qu'il a ses espèces d'angoisses parce que sa maman part, j'ai l'impression qu'il va peut-être être moins consolé, se sentir moins compris ou être un peu plus perdu, disons, en entendant une langue autre que celle qu'on utilise en famille. Mais peut-être c'est faux, hein ? C'est mon impression ici. C'est vrai qu'à {nom d'un autre endroit}, où je travaillais vraiment dans l'immersion, ehm, (4 sec.) Oui, je parlais avec ma collègue américaine qui au départ switchait aussi en allemand (--). Mais on était au jardin d'enfants, c'était encore autre chose, ouais. (--). Ça m'intéresserait, en fait, de savoir, tu vois, la théorie là-dessus, parce qu'après il y a ceux qui disent : « Mais non! Plus on commence tôt, mieux c'est ! », mais j'sais pas vraiment, si c'est comme ça. Après, je sais pas si c'est comme ça pendant cette période critique-là.“ (C4.887.216.23.JE.11)

keine Bindung so hat und dann auch noch auf Deutsch, ist das dann schon manchmal schwierig=oder was heißt "schwierig"? (--). Also es ist halt für die Kinder, glaub ich, nochmal befremdlich, sag ich jetzt mal, und Ja (--). Da hat man 'ne andere Bindung zu den Kindern, die jetzt auch verstehen, was man sagt. Das macht es mir schon leichter – und für sie denke ich auch. (C1.887.02.11.JE.30-31)

Findet hier – wie wiederholt beobachtet – eine gegenseitige Annäherung und Herausbildung eines interdidaktischen Ansatzes statt⁸⁵⁰, könnte auch die französische Fachkraft durch das allgemeine Klima in ihrem eigenen Erleben beeinflusst sein. Alternativ lässt sich postulieren, dass die Ursache in einer haltungsbedingten Eigenselektion zu suchen ist, indem gerade jene französischen Fachkräfte ins Nachbarland wechseln, die auch von sich aus eine stärkere Berücksichtigung der kindlichen Bedürfnisse befürworten. Hier abschließende Schlüsse zu ziehen, verbietet jedoch die zu kleine Grundgesamtheit, so dass speziell mit Blick auf die Gelingensbedingungen früher institutionell geförderter Zweisprachigkeit weitere Detailstudien nötig sind.

Spannungsfeld 6 (Deutschland): Interkulturalität vs. Heimvorteil

Die unter "Kompromisse/Neues lernen und mitmachen" codierten Segmente spielen letztlich darauf an, ob die in einer bilingual-bikulturellen Krippe im eigenen Land arbeitenden Fachkräfte diesen Arbeitsplatz aus voller Überzeugung und Interesse für ein interkulturelles Lernen angetreten haben, oder ob sie aus der starken Position des "Heimvorteils" heraus die französischen KollegInnen lediglich als Teil eines Prestigeprojektes begreifen, mit dessen Umsetzung sie jedoch nichts zu tun haben. So betont denn auch die französische Fachkraft in C4 zwar sehr höflich und ganz allgemein gehalten, dass die Unterstützung durch das Team für die Weitergabe und Aneignung der Nicht-Umgebungssprache grundsätzlich sehr bedeutsam ist, die Feldbeobachtungen sowie die Positionierung einer Kollegin legen jedoch nahe, dass auch die Erfahrungen in C4 diese Lehre aus der Praxis genährt haben:

Ich würde sagen, das hängt enorm von der Haltung der Kollegen ab, davon, ob man die Präsenz des Französischen im Schoß der Gruppe begleitet, ob das willkommen ist oder (--). weniger willkommen. Zum Beispiel wenn ich Lieder singe, ob man wenigstens versucht mich zu begleiten, den Kindern ein Beispiel zu geben oder ob man mich in dieser Bemühung alleinlässt (-), das macht absolut einen Unterschied. (C4.887.216.23.JE.40)⁸⁵¹

Eine für die deutsche Sprache und Kultur zuständige Kollegin sieht sich hier jedoch offensichtlich nicht in der Pflicht, wenn sie rückblickend auf ihre Arbeitsplatzwahl sagt:

⁸⁵⁰ Man beachte hier die bereits in Frankreich im deutsch-französischen Kindergarten erhobene stärkere Kindzentriertheit, bei der die Pädagogen die Sprachwahl den kindlichen Bedürfnissen anpassen (Geiger-Jaillet/Vagedes Husser 2016: 17), während in einer französisch-englischen Krippe in einer aktuellen Studie noch eine starke Loyalität gegenüber der von der Institution offiziell gewählten OPOL-Strategie nachgewiesen werden konnte (Caporal-Ebersold 2018b: 64).

⁸⁵¹ Im Original: „Je dirais que ça dépend énormément de l'attitude des collègues, de comment on accompagne la présence du français au sein du groupe, si c'est bienvenu ou (--). moins bienvenu. Par exemple si je chante des chansons, si on essaye du moins de m'accompagner, de donner un exemple aux enfants ou si on me laisse seule dans cet effort (-) ça fait une différence, tout à fait.“ (C4.887.216.23.JE.40)

Ich habe damals die Stelle gesucht und hier wurde die Stelle frei, ich hab' das nicht extra ausgewählt, also so „Weil die hier mit Französisch und so“ – Da habe ich nicht viel damit zu tun, sag' ich jetzt mal. Ich find's schön, dass die ähm {Name der französischen Kollegin} jetzt neu dazugekommen ist, aber die {Name der deutschen dreisprachigen Kollegin} hat vorher auch immer wieder mal auf Französisch gesungen, mit ein paar Kindern gesprochen, die das konnten (--)(C4.887.32.33.JE.18)

Sowohl die Tatsache, dass der Name der französischen Fachkraft nicht sofort auf der Zunge liegt, als auch der explizite Hinweis darauf, dass das Liedersingen und gelegentliche Sprechen auf Französisch mit Kindern, die die Sprache bereits ansatzweise beherrschen, lässt durchscheinen, dass man der Anwesenheit der französischen Kollegin tendenziell keinerlei Mehrwert beimisst. Denn erstens sieht man die Notwendigkeit der Benutzung der französischen Sprache offensichtlich nur bei Kindern gegeben, die bereits von zuhause aus französisch sprechen – hier wird die Idee einer frühen institutionellen Bilingualität, die allen Kindern offenstehen soll, ad absurdum geführt – und zweitens sieht man die Notwendigkeit der Anwesenheit einer Französin in der Gruppe ebenfalls nicht als gegeben an, da der geringe Bedarf an französischer Kommunikation ja bereits von einer anderen Kollegin abgedeckt werden kann.

Dass diese Haltung kein Einzelfall ist, beweist die ehrliche Reflexion des eigenen Arbeitsumfeldes, die von einer deutschen Fachkraft aus der Krippengruppe in C1 stammt:

Ich mein', ich denk' mal, es kommt je nachdem immer auf den Typ Mensch an, wie offen er auch dafür ist, und ich denke mal, man hat sich dafür entschieden, in so einer Einrichtung zu arbeiten, dann sollte man auch damit zurechtkommen, dass halt auch französische Sachen angeboten werden. Und da ((senkt die Stimme)) muss ich halt sagen, das sind schon die Deutschen hier, die blocken. ((wieder normal)) [...] Und ich denk' halt eben auch, dass die Deutschen auch ein bisschen eifersüchtig je nachdem sind, weil dann eben doch viele Kinder französisch sprechen (..) so, gerade so die deutsch-französischen, die bilingual aufwachsen (...), die sind dann halt doch oft mehr so auf der französischen "Seite", sag ich jetzt mal. Aber das ist nur so, was ich jetzt so mitbekommen hab (..), auch vom Kindergarten halt. Und ich denk' halt, dass das vielen (..) auch so nicht passt. (--)(C1.887.02.11.JE.55)

Diese Schwierigkeiten lassen sich mit Sicherheit einfacher bei neu entstehenden deutsch-französischen Krippen am Oberrhein vermeiden, da hier von Anfang an durch die Auswahl und Zusammenstellung des Personals auf eine gute Übereinstimmung der Orientierungen und professionellen Haltungen geachtet werden kann. Für bereits bestehende Krippengruppen liefert der Kontrast zwischen C1, wo die französische Leitungskraft der Krippe selbst mit in der Gruppe als Fachkraft tätig ist, und C4, wo die französische Leitung nicht im Alltag präsent ist, sondern durch eine deutsche Hauptverantwortliche vertreten wird, Hinweise darauf, welche weiteren Stellschrauben ausschlaggebend sein können. Konkret würde dies bedeuten, dass deutsch-französische Krippen, die von einer französischen Fachkraft geleitet werden, die jedoch im Alltag in der Gruppe mitarbeiten muss, mehr Chancen hat, ein positives Klima für

die Anwesenheit der französischen Sprache und Kultur zu bieten als eine Einrichtung, in der eine rein deutsch sozialisierte Fachkraft im Alltagshandeln das Sagen hat. Hier können selbst bereits bestehende Krippen gegebenenfalls nachbessern, indem sie Pensionierungen nutzen, um bei der Neubesetzung auf die Beförderung einer französischen Fachkraft setzen.

Spannungsfeld 7 (Deutschland): Fortschrittswahn vs. Konservativität

Das letzte Spannungsfeld, das nur von der Leitungskraft aus C4 angesprochen wurde, betrifft einen Mentalitätsunterschied was Neuerungen anbetrifft. Denn während man in Frankreich vielleicht zu stark bremst und zu sehr an Althergebrachtem festhält, attestiert die Leiterin dem deutschen System eine zu starke Fortschrittsgläubigkeit:

[W]enn es ein neues Konzept gibt – dann bremst man in Frankreich zu sehr, während sie sich in Deutschland manchmal zu sehr auf Konzepte stürzen, ohne darüber nachzudenken ((lacht)), ohne über die Grundlagen dahinter nachzudenken und [...] ohne zu schauen, wie man das macht. Deshalb seh ich, ich bin ja in Deutschland und ich seh', dass man uns auch auch in der Schule immer wieder neue Sachen hinschmeißt, sobald es eine neue Regierung gibt – Zack! – gibt es wieder was Anderes ähm (..) eine neue Sicht, eine neue Art von Pädagogik, jeder hinterlässt gerne sein, so halt, und manchmal ist das alles zu wenig durchdacht. (C4.888.12.33.JE.26)⁸⁵²

Dieser Kontrast kann bereits bestehende Differenzen noch verstärken, erklärt umgekehrt jedoch, warum die deutsch-französische Struktur in Frankreich insgesamt einen gemäßigeren Kurs verfolgt. Die französische Art, Innovationen langsam und dosiert umzusetzen, ohne Bewährtes sofort über Bord zu werfen, scheint dabei die Herausbildung von harmonischen Lösungen zu befördern und, wenn man diesen Weg konsequent gemeinsam beschreitet, der Herausbildung von Dogmen und ideologischen Zweisprachigkeitsprogrammen vorzubeugen.

6.4.3 Erste Handlungsempfehlungen und Reflexionsanregungen für die Praxis

Resümiert man alle Beobachtungen und Interpretationen der vorangegangenen Kapitel, so kommt man an einen Punkt, an dem man sich fragt, was von diesen Einsichten man als Handlungsempfehlungen oder zumindest Reflexionsanregungen ins Feld zurücktragen kann. Dabei soll zum einen ein besonderes Augenmerk auf die Punkte gelegt werden, die sich explizit mit Erfolgsbedingungen und zu kontrollierenden Einflussfaktoren für das pädagogische Ziel "emergente Bilingualität" auseinandersetzen. Zum anderen wird bei den Empfehlungen aus dem Munde der Fachkräfte jedoch auch auf die Rahmenbedingungen zu achten sein. Bei der folgenden Zusammenstellung wird daher zwischen Hinweisen zur Verbesserung der

⁸⁵² Im Original: „[S]'il y a un nouveau concept – c'est qu'en France ils freineront trop sur les concepts, pendant qu'en Allemagne ils se jettent des fois trop vite sur des concepts sans en réfléchir ((rit)), sans réfléchir sur la base derrière et [...] sans voir comment ça se fait. Donc moi, j'suis en Allemagne et je vois qu' à l'école aussi, on nous jette toujours des nouvelles trucs, dès qu'il y a une nouvelle *Regierung* – Zack! – il y a de nouveau quelque chose d'autres euh (..) une nouvelle vue, une nouvelle manière de pédagogie, chacun veut laisser son voilà, et parfois c'est tout pas trop réfléchi.“ (C4.888.12.33.JE.26)

Orientierungs-, Prozess-, Team- und Strukturqualität unterschieden werden. Da zu beiden Obergruppen bereits anhand der Interviews viele Tipps zusammengetragen werden konnten, die sich aus den Praxiserfahrungen der Fachkräfte speisen, soll zunächst ein Blick auf diese Liste geworfen werden (s. Abbildung 100):

Codesystem	D	F3
Crèche bilingue		1
Tipps	19	33
> Umsetzung der emergenten Bilingualität	6	3
> Orientierungsqualität	1	9
> Prozessqualität	9	6
> Teamqualität	18	23
> Strukturqualität	4	4

Abbildung 100: Handlungsempfehlungen der interviewten Fachkräfte – Grobkategorisierung

Vergleicht man nun als Erstes die in Frankreich arbeitenden Fachkräfte mit den in Deutschland arbeitenden Fachkräften hinsichtlich ihrer Reflektiertheit, so fällt auf, dass tatsächlich mehr Tipps aus der französischen Krippe C3 stammen als aus C1 und C4 zusammen. Geht man weiter ins Detail und vergleicht die Reflexionsschwerpunkte, ist auffällig, dass die Mitarbeitenden aus C3, wo das beste Betriebsklima angetroffen wurde und auch die Aneignung beider Sprachen und Kulturen am natürlichsten, konfliktfreisten und erfolgreichsten stattfand, besonders großes Augenmerk auf die Teamqualität und die Orientierungsqualität legen. Beide Faktoren können damit als zentral für ein gelingendes deutsch-französisches Krippenprojekt diagnostiziert werden, denn nur ein Team, das dieselben grundsätzlichen Werte, Haltungen und dasselbe Verständnis der eigenen pädagogischen Aufgabe teilt und gut zusammenarbeitet, wird den Kindern glaubwürdig vermitteln können, dass eine Zugehörigkeit zu beiden Bezugssystemen keine Nachteile birgt. Auf deutscher Seite steht ebenfalls die Teamqualität im Zentrum der Reflexionen, daneben beschäftigt jedoch gerade auch die Umsetzung der Bilingualität die Gedanken der Fachkräfte. Hierfür lässt sich mit Blick auf Kap.6.1.3.2 (s. Unterthema 1, S.472) zunächst der Erklärungsansatz liefern, dass die Sprache und speziell die institutionell zu schaffende Bilingualität in den deutsch-französischen Krippen am Oberrhein auf deutscher Seite hohe Priorität besitzt (Platz 14 der Liste der Hochfrequenzwörter). Die deutsche Fokussierung auf die Zweisprachigkeit (vgl. Kap. 6.1.3.2, Unterthema 1, S. 474) gegenüber der in Frankreich und der Schweiz dominierenden kulturell geprägten Lesart⁸⁵³ (vgl. S. 473) als Kern deutsch-französischer Krippen legt darüber hinaus

⁸⁵³ Zur Auffassung von Sprachkompetenz als Kulturkompetenz s. auch Kap. 2.5.5.2.

nahe, dass deutsch-französische Krippen in Deutschland weniger als auf französischer Seite die Konsequenz der Bedürfnisse bilingualer, binationaler Familien sind. Vielmehr entsteht der Eindruck, dass die entsprechenden Strukturen am Oberrhein – ähnlich den Elysée-Kitas in München – vor allem Ausdruck eines politischen Willens sowie eines bewussten Elternwunsches sind, in die frühe Kompetenzbildung ihrer Kinder zu investieren. Der geringe Anteil frankophoner oder emergent bilingualer Kinder mit Französisch als Erstsprache (vgl. Tabelle 13 in Kap. 6.2) und damit das Fehlen eines genuinen Spracherwerbsbedürfnisses auf Ebene der Kinder (vgl. hierzu auch Spannungsfeld 5, in Kap. 6.4.2.2, S. 673) könnte diese Lesart bestätigen, denn in C3, wo entsprechend favorablere Bedingungen für den intrinsisch motivierten Erwerb einer zweiten Erstsprache, schenken die Fachkräfte dem Thema “Gelingensbedingungen für emergente Zweisprachigkeit” am wenigsten Aufmerksamkeit von allen Punkten. Der doppelte Erstspracherwerb scheint damit dort einfach nebenbei zu passieren, womit dem Ideal einer Fortsetzung des familiären Spracherwerbsmodell am besten entsprochen würde. Welche weiteren Hinweise von den Fachkräften der besuchten deutsch-französischen Krippen am Oberrhein zusammengetragen und validiert werden konnten, wird jedoch die nachfolgende Detailbetrachtung zeigen müssen.

6.4.3.1 Institutionelle emergente Bilingualität und ihre Gelingensbedingungen

Befragt man die Fachkräfte beider Länder nach Erfolgsfaktoren und Gelingensbedingungen für die institutionelle emergente Zweisprachigkeit, so lassen sich vier Handlungsempfehlungen herauskristallisieren:

Handlungsempfehlung 1:

Damit institutionelle Zweisprachigkeit gelingen kann, benötigt eine Gruppe immer **mindestens zwei Fachkräfte**, die die Nicht-Umgebungssprache und -kultur repräsentieren.

Sowohl die französische Fachkraft in C4 als auch ihre dreisprachige deutsche Kollegin betonen, dass mit Kindern, die nur die Umgebungssprache von zuhause kennen, Immersion und ein natürlicher doppelter Erstspracherwerb nur gelingen kann, wenn die erwachsene Person, die die Nicht-Umgebungssprache repräsentiert, wenigstens einen Ansprechpartner hat, mit dem sie vor den Ohren der Kinder ihre Sprache als funktionales Kommunikationsmittel einsetzen kann.

Ich brauche französischsprachige KollegInnen um vor den Kindern das Französisch leben zu können, um eine frankophone Nische im Schoß der Krippe aufrecht erhalten zu können. Damit es eben natürlich ist [eig. Übersetzung; É.F.]. (C4.887.124.23.JE.38)⁸⁵⁴,

lautet denn auch die klare Forderung zugunsten eines deutsch-französischen Binoms auf Gruppenebene. Wie sehr sich die Fachkraft dabei der Signal- und Vorbildwirkung des eigenen Sprechens bewusst ist und damit die in der Theorie postulierten Voraussetzungen für imitatives Lernen und einen intuitiv-immersiven Ansatz aufgreift (vgl. Kap. 2.5.2.3, S. 163 und 164), unterstreicht, dass die im Zusammenhang mit dem Spannungsfeld zwischen Interaktionsqualität und Bilingualität formulierte Hypothese hinsichtlich der Notwendigkeit eines funktionalen Bedarfs auf Ebene der Kinder (vgl. Kap. 6.4.2.2, Spannungsfeld 5, S. 673 auch von den PraktikerInnen im Feld unterstützt wird. So überlegt Fachkraft C4.887.124.23 weiter:

Und selbst wenn man sich nicht die ganze Zeit miteinander unterhält, sondern nur wenn man Informationen miteinander austauscht, darüber, was die Mama von X gesagt hat, darüber, wer angerufen hat, so halt, diese Art von Sachen, und da hören die Kinder schon die Satzmelodie, die Sprache, auch wenn sie von der Unterhaltung nicht betroffen sind, aber (..) aber **sie bemerken, dass es diese Sprache als Mittel zum Austausch, als Kommunikationsmittel gibt**. Das ist wie ein Anfang, denke ich. (---) **Dass das keine Sprache ist, die sie nur benutzen müssen, wenn sie sich an mich wenden, sondern dass das zu etwas NÜTZE ist. Das man das benutzen kann, um sich anderen Menschen gegenüber verständlich zu machen (-) AUßERHALB dieser kleinen Welt der Krippe.** (---) Ich glaube, DAS führt dazu (-) es ist DAS, was eine gewisse Neugier weckt: ((indem sie das Erstaunen des Kindes nachmacht) „Hm? Was hat die denn da gesagt? Was sind denn das für Wörter?“) Und das Kind beobachtet, es liest das Gesicht, es schaut auf die gestischen und mimischen Ausdrücke und es speichert das ab, davon bin ich überzeugt, das ist eine Information, ein Ton (---), das wird in jedem Fall ihrem Gehirn arbeiten. Selbst wenn man nicht gleich Ergebnisse sieht. Das ist auch nicht das Ziel. Ich glaube es ist ein bisschen wie beim Erwerb der Muttersprache. Man gibt ihnen die Möglichkeit die Sprache zu hören und dann entwickelt sich das [eig. Übersetzung, eig. Fettdruck; É.F.]. C4.887.124.23⁸⁵⁵)

Kontrastiert man diese Haltung mit der Erfahrung der französischen Kollegin, die ebenfalls erinnert: „Es gab kein Binom für mich und das war eine sehr schwierige Erfahrung.“⁸⁵⁶,

⁸⁵⁴ Im Original: „Moi, j'ai besoin des collègues francophones pour pouvoir vivre le français auprès des enfants, pour maintenir une niche francophone au sein de la crèche. Pour que ça soit naturel quoi.” (C4.887.124.23.JE.38)

⁸⁵⁵ Im Original: „Et même si on ne bavarde pas tout le temps, mais seulement quand on échange des informations, sur ce que la maman de X a dit, sur qui a téléphoné, voilà, ce type de choses, et c'est là que les enfants écoutent déjà la mélodie de la phrase, la langue, bien qu'ils ne soient pas concernés de la communication, mais (..) mais ils se rendent compte de l'existence de cette langue comme moyen d'échanges, de communication. C'est comme un début, je crois. (---) Que ce n'est pas une langue qu'ils doivent utiliser pour se diriger à moi uniquement, mais que ça SERT à quelque chose. Qu'on peut l'utiliser pour se faire comprendre avec d'autres personnes (-) HORS de ce petit monde de la crèche. (---) Je crois que ÇA provoque (-) c'est ÇA qui provoque du moins une certaine curiosité : ((en imitant la stupeur de l'enfant)) « Eh ? Qu'est-ce qu'elle dit là ? Mais quels mots sont ceux-ci ? » Et l'enfant regarde, il lit le visage, il regarde les expressions gestuelles et il l'enregistre, ça, j'en suis sûre, c'est une information, un son (---), ça travaillera dans leur cerveau en tout cas. Même si on ne peut pas voir des résultats immédiatement. C'est pas le but. Je crois que c'est un peu avec l'acquisition de la langue maternelle. On leur donne l'opportunité d'écouter et puis ça se développe.” (C4.887.124.23.JE.40)

⁸⁵⁶ Im Original: „Il n'y avait pas de binôme pour moi, c'était une expérience assez difficile”. (C4.887.216.23.JE.38)

erscheint es auf den ersten Blick umso verwunderlicher, dass sie – obwohl sie mit ihrer Kollegin auf einer Wellenlänge zu liegen scheint – im Weiteren ergänzt:

Ich glaube es ist von grundlegender Bedeutung, wie man das im Team handhabt und wenn man kein vertrauensvolles Verhältnis hat, wenigstens mit ein paar der KollegInnen, dann wird man das spüren, die Kinder werden das wahrnehmen. Wenn es gutgeht, dann ist es [scil.: der Morgenkreis] ein bisschen wie ein geselliger Augenblick, man singt zusammen, man spielt zusammen, man verbringt zusammen einfach einen schönen Augenblick. Und die Kinder spüren das, sie werden dann diese Zweisprachigkeit ganz anders erleben [eig. Übersetzung; É.F.]. (C4.887.216.23.JE.40)⁸⁵⁷

Die Ursache für die fehlende gegenseitige Unterstützung ist damit eindeutig auf der Beziehungsebene zu suchen, da auf der Sachebene keine Konfliktursachen festgestellt werden können. Seitens der Leitung scheint hier grundsätzlich keine völlig aversive Haltung vorzulegen, es besteht jedoch eine ambigüe Haltung zur Integration anderer Varietäten aus der Frankophonie:

Ich, ich habe ja meine deutsche Kollegin, die Französisch in {Name des französischsprachigen Landes} gelernt hat und manchmal ist das total drollig, sie hat auch andere Intonationen. An sich **stört mich das nicht unbedingt** und manchmal gibt es auch andere Ausdrücke [...]. Das sind meiner Ansicht nach Dinge, die man gut im Team regeln muss, wo die Kinder Sachen lernen, **die ihnen hinterher Probleme verursachen können**. Und wenn die eine so sagt und die andere so, dann KANN man das parallel lassen, aber die Kinder müssen wissen, warum eine Kollegin so redet und die andere so [eig. Übersetzung, eig. Fettdruck; É.F.]. (C4.888.12.33.JE.10)⁸⁵⁸

Einerseits will die Leitungskraft, die familiär selbst nicht aus der *Île de France* stammt, offen gegenüber anderen Varietäten des Französischen sein, sie schränkt jedoch deren Brauchbarkeit im selben Atemzug ein, indem sie betont, dass andere Varietäten den Kindern Probleme verursachen könnten – als ob es selbstverständlich wäre, dass als Aufenthaltsort in einem französischsprachigen Land nur Frankreich in Frage kommen kann – und indem sie fordert, die Kinder müssten verstehen, warum zwei Begriffe für dieselbe Sache verwendet werden. Dies bedeutet nicht nur, dass Zweisprachigkeit letztlich doch wieder als doppelte Einsprachigkeit mit klaren Etikettierungen gedacht wird, sondern es schließt aufgrund des kognitiven Entwicklungsstatus letztlich den Einsatz einer nicht-französischen Fachkraft im Krippenbereich aus. Kombiniert man diese Einsicht mit der Haltung der deutschen Kollegin, deren Aussagen in Kap. 6.4.2.2 unter dem Oberthema „Spannungsfeld 6 (Deutschland):

⁸⁵⁷ Im Original: „Je crois que c'est fondamental comment on gère ça dans l'équipe et si on n'a pas de relations agréables, du moins avec quelques-unes des collègues, ça se va sentir, les enfants vont percevoir ça. Si ça va bien, c'est un moment convivial un peu, on chante ensemble, on joue ensemble, on passe un bon moment ensemble quoi. Et les enfants le sentent, ils vont le vivre tout à fait différent, ce bilinguisme.“ (C4.887.216.23.JE.40)

⁸⁵⁸ Im Original: „Moi, j'ai aussi ma collègue-là, allemande, qui a appris le français de {nom du pays francophone} et des fois, c'est marrant, et il y a des autres intonations aussi. En soi ça ne me gêne pas forcément et il y a des fois aussi des autres termes [...]. Ça je trouve que c'est des choses qu'il faut bien gérer dans le team, où les enfants apprendront ensuite des choses qui peuvent leur causer des problèmes après. Et si l'une dit comme ça et l'autre comme ça c'est des choses qu'on PEUT laisser parallèlement, mais que des enfants doivent savoir pourquoi une collègue parle comme ça et l'autre comme ça.“ (C4.888.12.33.JE.10)

Interkulturalität vs. Heimvorteil“ beleuchtet wurden (s. S. 674), so erhärtet sich der Verdacht, dass die Animosität zwischen der dreisprachigen deutschen und der französischen Fachkraft hausgemacht sind. Offensichtlich hat die dreisprachige Fachkraft, die lange Zeit in einem frankophonen Land gelebt hat, dort ebenfalls gearbeitet hat und Französisch als Familiensprache spricht, vor Einstellung der neuen französischen Kollegin den Part der Sprach- und Kulturbotschafterin für das Französische mit viel Herzblut übernommen – wie sich auch im Feld immer dann bestätigt hat, wenn die französische Kollegin nicht anwesend war. Da man jedoch befürchtet haben muss, die Vermittlung eines nicht hexagonalen Französisch entspräche nicht dem Qualitätsversprechen, das man den Eltern gegeben hat, wurde eine “echte” französische Fachkraft engagiert, die die „*reine Sprache, [...] le Hochfranzösisch*“ (C4.888.12.33.JE.12) weitergeben können sollte. Die damit einhergehende Abwertung der Kompetenzen der dreisprachigen Fachkraft und die gefühlte Zurücksetzung, nicht mehr für den französischen Part zuständig sein zu dürfen, lässt die fehlende Unterstützung der neuen Kollegin umso menschlicher und verständlicher werden, denn die Fachkraft praktiziert seitdem nur das, worum man sie seitens der Leitung indirekt gebeten hat, nämlich sich aus dem Französischen rauszuhalten. Da selbst die kurze Anwesenheit der Forscherin im Feld und die Wahl der französischen Sprache als Kommunikationsmittel beiden Fachkräften gegenüber bereits eine Veränderung in der Dynamik ergeben hat, die sich daran messen ließ, dass der erste französische Morgenkreis nicht von der dreisprachigen Kollegin verbal unterstützt wurde, der zweite, eine Woche später, jedoch schon, scheint eine Verbesserungsmöglichkeit für die besuchte Struktur auf der Hand zu liegen. Solange jedoch eine offene Repositionierung und Aufwertung bzw. Schlichtung durch die Leitungskraft ausbleibt, darf für das beobachtete Forscher-Paradoxon keine nachhaltige Wirkung erwartet werden.

Dass Handlungsempfehlung 1 jedoch zentral ist, untermauert der Vergleich mit C3, wo nicht nur permanent mehrere Erwachsene die Nicht-Umgebungssprache miteinander vor den Kindern sprechen, sondern auch alle Fachkräfte die Morgenkreisinterventionen der KollegInnen verbal und aktiv unterstützen, selbst wenn es nur darum geht “so zu tun” als könne man das Lied in der anderen Sprache verstehen (C3.987.01.11.JE.22). Wie gut diese Camouflage funktioniert, zeigte sich am letzten Tag im Feld in C3 anhand des folgenden Eröffnungsabschnitts des Interviews:

Forscherin: Also das Französische, das ist ja die Sprache Deiner ersten Sozialisierung und Du sprichst Deutsch wie Du es in der Schule gelernt hast oder (--)?

Fachkraft: Nein, ich spreche kein Deutsch.

Forscherin: Nein? Aber Du verstehst es.

Chercheure: Alors, le français, c'est ta langue de socialisation primaire et tu parles l'allemand comme tu l'as appris à l'école ou (--)?

Éd. : Non, je parle pas l'allemand.

Chercheure : Non ? Mais tu le comprends.

Éd. : Non.

Fachkraft: Nein.

Forscherin: Nicht? Wirklich nicht?

Fachkraft: Nein. Aber ich tue so.

(C3.987.01.11.JE.3-8)

Chercheuse : Non ? Vraiment pas ?

Éd. : Non. Mais je fais semblant.

(C3.987.01.11.JE.3-8)

Handlungsempfehlung 2:

Nur eine **gemäßigte OPOL-Strategie**, bei der der Sprachvermittlungsauftrag nicht zulasten der emotionalen Sicherheit des Kindes geht, kann Ergebnisse zeitigen.

Speziell die französischen Fachkräfte, aber auch deutsche Fachkräfte sind sich darin einig, dass man nur seine eigene Muttersprache in allen ihren Facetten so vermitteln kann, dass die Kinder wirklich die Chance haben, biomnipotente Sprecher zu werden. So konstatiert eine französische Fachkraft aus C3, dass man für echten Bilinguismus in der Krippe deutsche KollegInnen braucht⁸⁵⁹ und die Leitungskraft aus C1 ist sich sicher:

Ich denke daher, dass es wichtig ist, eine Sprache – in Anführungsstrichen – “zu unterrichten”, die die eigene Muttersprache ist. **Weil wenn es nicht die eigene Muttersprache ist, hat man nicht dieselbe Färbung in der Intonation der Stimme, in der Gestik** und der (.). Man gibt ja NUR das weiter, was man selbst gelernt hat. Das ist es. Und da ich das Feedback der Kinder sehe, sage ich mir, **dass es wirklich SUPERwichtig ist, dass das Französische die Muttersprache der Person ist, die sie weitergibt**. So. (--) Ehm, sie erlernen so ja auch die Kultur [eig. Übersetzung, eig. Fettdruck; É.F.]. (C1.888.12.34.JE.04)⁸⁶⁰

Das OPOL-Prinzip wird damit als grundsätzlich gut und zielführend anerkannt. Interessanterweise gestehen jedoch alle drei Strukturen Menschen mit Migrationserfahrung in Kindheit oder Jugend aus ganz anderen Sprach- und Kulturräumen zu, die Umgebungssprache gegenüber den Kindern ebenfalls zu repräsentieren. Als besonders wichtig scheint daher der Sozialisierungsfaktor bei der Nicht-Umgebungssprache eingeschätzt zu werden. Gleichzeitig unterstreichen jedoch gerade die Fachkräfte aus C3 wie wichtig es ist, in einer Situation, in der das Kind Trost, Halt und Sicherheit braucht, auf dessen starker Familiensprache mit ihm kommunizieren zu können (vgl. Spannungsfeld 5, Kap. 6.4.2.2). Dabei wird zum einen die eigene kompetente Zweisprachigkeit zum Mehrwert:

Wenn man die Sprache des Kindes oder seine Hauptsprache sprechen kann, das ist schon – **das ist schon SEHR hilfreich, dass man dann auch mal in der Muttersprache des Kindes (--) was sagt**. Also ich hatte einmal ein Kind, {Name des Kindes}, (Ja) die hat sich ja immer, wenn ich Deutsch gesprochen habe, umgedreht und hat geweint. (-) Die hat das überhaupt nicht verkraftet. Das war für die ganz schlimm. (--) **Und dann ist VÖLLIG okay, dass ich das Kind auf Französisch anspreche und da abhole**. Und eines Tages saß ich drüben am Tisch und hab geschrieben und dann kam sie zu mir, dann hab' ich auf Deutsch, sie wollte wissen, wie man was schreibt ((m=hm) und dann fing die an mit mir auf Deutsch. (--) Das hat aber ein Vierteljahr gedauert. Und dann war's so, dann hatte sie das Vertrauen. (--) Ich mein': Jedes Kind ist anders. (--) Ich hol Kinder ab – oder wenn ein Kind einen Unfall hat draußen –: **Ja, wer bin ich denn, dass ich dann noch auf Deutsch red'? Dann frag ich auf Französisch: „Was ist passiert?“ (Ja.) Natürlich! Ganz klar. (---)** Oder grad so am Anfang: Es reicht doch oft schon,

⁸⁵⁹ Im Original: „Il fallait donc des allemands pour faire le bilinguisme” (C3.987.01.11.JE.48).

⁸⁶⁰ Im Original: „Donc je pense que c'est important « d'enseigner » – entre guillemets – une langue qui est notre propre langue maternelle. Parce que quand c'est pas sa propre langue maternelle on n'est pas imprégné des mêmes intonations de voix, de la même gestuelle et de (.). On ne fait QUE retransmettre une langue qu'on a soi-même appris. C'est ça. Et comme je vois le feedback que j'ai des enfants, je me dis que c'est vraiment SUPER-important que ce soit la langue maternelle française de la personne qui l'enseigne. Voilà. (--) Euh: – ils apprennent aussi culturellement“. (C1.888.12.34.JE.04)

wenn man nur die Melodie von einem Lieblingslied in der Sprache der Familie kennt, vielleicht summt, selbst wenn man den Text nicht kann (--). Das kann doch schon beruhigen einfach.“ (C3.888.21.34.JE.53)

Eine strikte Einhaltung von OPOL wird damit für solche Krisenmomente dezidiert abgelehnt:

Wenn die auch Sicherheit haben und angstfrei sind, dann kommt alles andere ja auch. Egal ob das jetzt Sprache ist oder andere Sachen. (--). Also ich mein': **Das ist doch auch 'ne Superchance, wenn ich seine Sprache sprechen KANN**, also wenn ich nicht weiterkomm' beim Kind (Eben), das in Tränen ausbricht, wenn ich dann Deutsch red', also ich mein', **das ist doch auch ARROGANT. Ich KANN doch Französisch.** (C3.888.21.34.JE.55)

Dies begründet sich nicht zuletzt auch daraus, dass allein die Körpersprache nicht immer als ausreichend erlebt wird:

Wir hatten 'ne Kollegin, die konnte kein Wort. Die hat dann aber sehr viel über Körper gemacht, **aber die ist dann auch gescheitert**. Also die kam dann auch schonmal an ihre Grenze. (-) Sagt sie: „Ich krieg das Kind einfach nicht beruhigt!“ Ich sag: „Ich nehm's.“ (---) Guck mal. (--). Ist doch arrogant zu sagen: „Jetzt sprech' mer aber nur Deutsch.“ [eig. Fettdruck] (C3.888.21.34.JE.55)

Zum anderen zeigt sich an dieser Frage jedoch auch, wie wichtig ein funktionierendes Team ist, denn gerade die Möglichkeit, an eine Kollegin oder einen Kollegen abzugeben, der die Muttersprache des Kindes spricht, kann dort für doppelte Kongruenz im Verhalten der Erwachsenen sorgen.

Und wenn dann was ist – **dann holt man einfach auch mal Hilfe** (--). Also ich versteh auch manchmal Kinder auf Französisch nicht und dann sag ich: „{Name französischsprachige Fachkraft}, jetzt regel' du das.“ Oder „{Name anderer französischsprachiger Fachkraft}, komm Du mal.“ und so [eig. Fettdruck; É.F.]. (C3.888.21.34.JE.59)

Dass die Fachkräfte hier intuitiv ihren Aktionsradius gegenüber dem mit OPOL operierenden Elternteil als geringer einschätzen und dementsprechend den Sprachvermittlungsauftrag gegenüber der affektiven Sicherung hintanstellen, erweist sich in der Praxis als Gelingensbedingung. Denn während sich in C3 alle Kinder mehr oder weniger ihrer L2 oder Lb gegenüber offen zeigen, lässt sich in C2, wo man die strenge Einhaltung der Muttersprachenregel einfordert, außer bei den von zuhause aus zweisprachig aufwachsenden Kindern eine verhältnismäßig konsequente Blockadepolitik gegenüber dem Deutschen beobachten. Diese geht so weit, dass die zweisprachige elsässische Fachkraft, die das Deutsche repräsentieren soll, mit dem Kind in den Bewegungsraum oder die Toilette verschwinden muss, um dort fern der Ohren ihrer KollegInnen auf Französisch das regeln zu können, was das Kind auf Deutsch kommuniziert bewusst und zu seinem Vorteil konsequent ignoriert. Dass diese Erfahrung kein Einzelfall ist, sondern auch in der gut funktionierenden Krippe C3 zum Alltag gehört beweist folgender Interviewausschnitt:

Aber jetzt bei {Name eines Kindes} zum Beispiel (--). [...] ist ja eben dieses Verständnisproblem (.). Ich persönlich würde schon auch gerne mehr, grad auch dieses Jahr mehr auf (.) Deutsch sprechen (--). aber naja, Du erlebst es ja. (---) Gerade so wenn sie dann auch noch mit der

Trotzphase anfangen, das macht's dann auch wirklich nicht einfacher. (-- Gerade jetzt auch bei ihm. Weil er gerade [...] versucht, seinen Kopf durchzusetzen. (-- Ich mein davor konnte er's ja hat er's ja immer noch geschafft, alles durch seine Niedlichkeit auszudrücken, aber wir haben halt jetzt mal entschieden „Nee, das reicht jetzt auch mal.“ und da hab' ich das Gefühl dann (.) – da blockt er NOCH mehr und nutzt dann so Situationen auch noch mehr aus, um ein Stoppschild aufzustellen. (5 Sek.) Und wenn ich da dann halt drumrumgehen kann und sagen kann: „Ich kann's Dir auch auf Französisch sagen, kein Problem, und dann weiß ich, Du verstehst es“, dann ist das für mich schon ein Stück mehr Handlungsfreiheit. (Absolut) Und für ihn gibt es auch weniger Möglichkeiten, mich auszuspielen, aber ich denk schon oft, es ist falsch. (C3.887.21.34.JE.57)

Hier die Fachkräfte von ihrem schlechten Gewissen zu befreien und in einer flexiblen OPOL-Strategie zu bestätigen, wäre damit für alle deutsch-französischen Krippen ein Gewinn.

Handlungsempfehlung 3:

Handlungsbegleitendes Sprechen bei einfachen Routinesituationen (z.B. beim Essen) ist der ideale Einstieg in die emergente Zweisprachigkeit.

Dass gerade die immer wiederkehrenden Situationen und speziell das Essen mit seinem konkreten Handlungsbezug besonders gut geeignet sind, dem Kind einen positiven Anreiz zu geben, die weniger bekannte oder unbekannte Sprache anzunehmen und Realia zuzuordnen, ist allen Fachkräften gleichermaßen bewusst. So ermahnt die deutsche Leitungskraft aus C3 denn auch gerade die jungen FSJ-Kräfte, nicht aus Anpassungswillen und Übermotiviertheit vor den Kindern immer und überall ins Französische zu verfallen:

„Leute, also grad beim Essen, das ist die beste Möglichkeit kein Wort Französisch zu sprechen. Man kann so viel zeigen! (Ja.) *Teller, Löffel, essen*“. Da muss man die Jungen paar Wochen begleiten, auch in ihrem Selbstbewusstsein stärken und auch sagen: „Du kannst das. Nimm das Kind an die Hand, zeig *Mütze*“. (C3.888.21.34.JE.57)

Dass sie diese auch in Deutschland als Sprachförderstrategie gelehrt Maßnahme (s. Kap. 2.6.3, S. 244) auch selbst tagtäglich beharrlich umsetzt, zeigt die nachfolgende Szene aus C3:

Kind 1: Encore!

Fachkraft: Das heißt: Nochmal, bitte.

Fachkraft: Was habt ihr denn zum Mittagessen gehabt? Weiß es noch jemand? (..) {Name Kind 2}. Was habt ihr gegessen?

Kind 2: Du riz.

Fachkraft. REIS gab's. (.) Was noch?

Kind 3: De la sauce!

Fachkraft: Sauce. (einige Kinder echoen) (durcheinander sprechen) Jaja. Ihr hatte eine leckere Sauce.

Kind 1: Encore!

Fachkraft: NOCHMAL BITTE.

(C3.888.21.34, C3.933.801.901, C3842.801.901., C3.945.801.901.J10.26)

Da vergleichbare Szenen und Äußerungen auch in den anderen systematisch ausgewerteten Strukturen vorkommen (z.B. C4.887.124.23.JE.26)⁸⁶¹, darf auch dieser Punkt als durch die Praxis belegt beurteilt werden.

Handlungsempfehlung 4:

Ein vom gesamten Team unterstützter Morgenkreis in der Nicht-Umgebungssprache ist der ideale Moment, um die Nicht-Umgebungssprache sichtbar zu machen und ihr Wertschätzung und Wert zu verleihen.

Wie bereits die zitierten Interviewausschnitte in Kap. 6.4.2.2 und hier in Kap. 6.4.3.1 zusammen (s. S. 680) gezeigt haben, ist die Unterstützung der Nicht-Umgebungssprache durch die anderen Teammitglieder, die den Heimvorteil der Umgebungssprache besitzen, ausschlaggebend für das Gelingen eines deutsch-französischen Krippenprojektes. Wie stark die Kinder hier auf das erwachsene Vorbild reagieren, zeigt auch eine kurze Szene aus C3, in der die französischsprachige Fachkraft bewusst das deutsche Lied „Laterne, Laterne“ als gesangliche Begleitung für den Händewasch-Zug aussucht (vgl. Kap. 6.3.3.1, Unterkapitel B) Fingerspiele, Reime und Lieder..., S. 536), um damit die deutsche Tradition der Jahreszeit spielerisch zu stärken:

Forscherin: heute Abend werden wir den Tag der Laternen erinnern! ((beginnt zu singen) La=

Kinder: =terne

Kind 1: ((jubelt) Du kennst das Lied!)

Fachkraft: Nein, ich kenn den textnicht. Ich kenne das Lied, aber ihr müsst es mir vorsingen.

(C3.887.12.22, C3.924.801.901.J10.15)

Éd: [C]e soir – on va rappeler le jour des (...) lanternes! ((commence à chanter) „La=)

Enfants: =terne

Enfant 1: ((jubilatoire) Tu connais la chanson !)

Éd.: Non, je ne connais pas le texte. Je connais la chanson, mais c'est à vous de me la chanter.

(C3.887.12.22, C3.924.801.901.J10.15)

Fehlt hier jegliche Unterstützung, wie beim ersten Morgenkreis der französischen Fachkraft in C4, werden die Kinder unruhig, zeigen kein Interesse an dem Sprachbad, auch wenn es pantomimisch präsentiert und inhaltlich sehr viel anregender gestaltet wird als manch deutscher Morgenkreis (C21.877.802.906.23.J04.FB54), und damit ist das Projekt deutsch-französische Krippe selbst im Sinne eines *éveil aux langues* (s. auch Kap. 2.5.2.3, S. 165) als gescheitert zu betrachten. Dass dies nicht nur in C4 in Deutschland der Fall ist, sondern auch in Frankreich dieselben Dynamiken greifen, zeigte der Aufenthalt in C2, wo die

⁸⁶¹ „[L]a langue est importante au quotidien parce que nous accompagnons nos gestes avec des MOTS. Pour changer les couches d'un enfant ou pour s'habiller ou quelque chose, je dis ‚mets ton pied droit, mets ton pied gauche‘ et si je le dis en français ça n'a peut-être pas de sens en ce moment-là, mais l'enfant l'aura écouté dans une situation assez claire et les gestes qui correspondent aideront à me comprendre.“ (C4.887.124.23.JE.26.JE.26)

Umgebungssprache Französisch von allen Fachkräften getragen wurde, während die französischen Fachkräfte – mit einer Ausnahme – bei den deutschen Liedern im Morgenkreis – getreu der geforderten OPOL-Strategie – grundsätzlich und konsequent stumm blieben (C2.877.802.906.23.J03.FB29). Unter diesen Umständen Kinder für einen positiven Bezug zur Nicht-Umgebungssprache begeistern zu wollen, kann auf der Grundlage der hier gesichteten Daten somit nicht als erfolgversprechend beurteilt werden.

6.4.3.2 Teamqualität in deutsch-französischen Krippen am Oberrhein

Betrachtet man die Ratschläge zur Sicherung einer guten Teamqualität, so lassen sich die vorgeschlagenen Maßnahmen auf drei Ebenen einordnen:

- 1) Teamqualität durch gezielte Personalplanung
- 2) Teamqualität durch gezielten Personaleinsatz
- 3) Teamqualität durch Empowerment des Teams als verantwortlicher Aushandlungsraum

Handlungsempfehlung 5:

Das Team muss aus Fachkräften bestehen, die **Zeit hatten einander verstehen zu lernen** – am besten bevor sie beginnen miteinander zu arbeiten.

Zur bewussten Personalplanung gehört dabei aus Sicht der Leitungskraft aus C4 idealerweise ein Team, das sich bereits vor der Eröffnung einer neuen Struktur darauf einigen kann, was gemeinsam umgesetzt werden soll, und in dem jedes Mitglied verstehen muss, wie der andere denkt und handelt, um miteinander zurechtzukommen zu können:

Man müsste das Team VORHER haben und sie müssten bereits VORHER untereinander sich kennenlernen, diskutieren, lernen einander zu verstehen, diskutieren, voneinander lernen... Wie sind die Systeme in Frankreich, die Systeme in Deutschland und warum macht man es in Frankreich so und in Deutschland so=Meiner Meinung nach müssten sie zuerst das System des anderen VER-STEHEN, um dann gemeinsam eine Pädagogie auszuarbeiten, die für sie passt [eig. Übersetzung; É.F.]. (C4.888.12.33.JE.32) ⁸⁶²

Handlungsempfehlung 6:

Das Team muss aus Fachkräften bestehen, die **von ihrer Einstellung her grundsätzlich zusammenpassen**.

Damit ein binationales Team funktioniert, muss man sich sicher sein, welche Haltung und Ansichten die künftigen oder anzustellenden Fachkräfte bereits mitbringen, denn auch die

⁸⁶² Im Original: „On devrait avoir le Team avant, et ils devraient AVANT déjà, entre eux, disons, s'entreconnaître, discuter, apprendre à se comprendre, discuter, apprendre l'un de l'autre, enfin. Et comment sont les systèmes en France, les systèmes en Allemagne et pourquoi on fait ceci en France, et pourquoi on fait cela en Allemagne=Pour moi, ils devraient d'abord COM-PRENDRE le système de l'autre pour ensuite pouvoir faire une pédagogie pour eux.“ (C4.888.12.33.JE.32)

Fachkraft in C4 ist sich sicher, dass nachträgliche Anpassungen nur schwerlich Erfolg haben werden:

In jedem Fall würde ich sagen, dass das, diese Personalpolitik, sagen wir mal, vor allem auf Ebene der Altersstufe eine Rolle spielt. Es gibt KollegInnen, die sich bei den Allerkleinsten nicht sehr wohl fühlen, nicht wirklich, während sich andere dort besser fühlen als bei den Größeren, und das, glaube ich, muss man sehr ernst nehmen. (---) Das ist sehr wichtig. Deswegen (-), ja, würde ich absolut sagen, dass es entscheidend ist, den Kandidaten ECHTE Fragen zu stellen, um zu WISSEN, ob sie sich wirklich dessen bewusst sind, was man von ihnen erwartet, was sie selbst wollen, in welchem Bereich oder Teilbereich sie sich einbringen wollen, sagen wir mal [eig. Übersetzung; É.F.]. (C4.887.124.23.JE.38)⁸⁶³

Deshalb ist ihr auch der Aspekt des stärkenzentrierten Einsatzes so wichtig, wenn sie betont:

[O]b das jetzt einsprachig oder zweisprachig ist, ich glaube es ist wichtig, den Erzieherinnen zu erlauben das zu sein und zu machen, was ihnen die Möglichkeit gibt sie selbst zu sein, das zu tun, worin sie gut sind, so zu sein, wie sie sind. Das bedeutet für mich, ich bin nicht sehr geschickt mit den Händen, dem basteln, all das und wenn man von mir fordert Workshops im Handarbeiten zu machen oder Waldspaziergänge, zum Beispiel, da wäre ich nicht die Person, die die Kinder begeistern kann. Ich könnte nicht diese Freude und den Spaß wie andere KollegInnen weitergeben, die sich dabei sehr wohl fühlen. Und das ist glaube ich wichtig für jede Art von Krippe, [...] aber für zweisprachige Krippen auch (-) oder sogar noch mehr [eig. Übersetzung; É.F.]. C4.887.124.23.JE.36⁸⁶⁴

Beide Aspekte sind in C3 gegeben, denn jeder kennt die Kolleginnen und Kollegen sehr gut. In C4 hingegen ist das Bewusstsein zwar vorhanden, es wird jedoch nicht danach gehandelt. Speziell für die französische Fachkraft scheint keiner aus dem Team zu wissen, wozu sie sich berufen fühlt und wo und wie sie sich gerne einbringen würde.

Handlungsempfehlung 7:

Das Team muss aus Fachkräften bestehen, die **motiviert sind und das deutsch-französische Projekt mittragen wollen.**

Dass man selbst auf Fachkräftebene Wert darauf legt, dass „genügend Leute da [...] sind, die auch motiviert sind. Gute Erzieherinnen, die das auch machen möchten“ (C4.887.32.33.JE.49), unterstreicht, wie wichtig die Vorauswahl der Teammitglieder gerade bei bilingual-bikulturellen Krippenprojekten sind. Bedenkt man überdies, dass pro Team immer

⁸⁶³ Im Original: „En tout cas, j'dirais que ça, cette politique du personnel, disons, ça se joue surtout au niveau de la tranche d'âge. Il y a des collègues qui ne se sentent pas très à l'aise avec les tout petits, pas vraiment, pendant que d'autres s'y sentent mieux qu'avec les plus grands, et ça je crois qu'il faut le prendre très au sérieux. (--) C'est très important. Donc (-) oui, tout à fait, j'dirais que c'est essentiel de poser des questions des VRAIES questions aux candidates pour SAVOIR s'ils sont vraiment conscients de ce qu'on attend d'eux, de ce qu'ils veulent faire eux-mêmes, dans quelle domaine ou sous-domaine ils veulent s'investir, disons.“ (C4.887.124.23.JE.38)

⁸⁶⁴ Im Original: „Après, si c'est monolingue, si c'est bilingue, je crois qu'il est important de permettre aux éducatrices d'être et de faire ce qui leur permet d'être elles-mêmes, de faire ce qu'elles savent bien faire, d'être comme elles sont. C'est-à-dire pour moi, je ne suis pas très habile avec les mains, le bricolage, tout ça et si on me demandait de faire des ateliers des travaux manuels ou des sorties à la forêt, par exemple, moi je ne serais pas la personne qui peut inspirer aux enfants. J'pourrais pas passer cette joie et le plaisir comme d'autres collègues qui s'y sentent très à l'aise. Et ça, je crois, c'est important n'importe le type de crèche qu'on a, mais pour les crèches bilingues aussi (-) ou encore plus.“ (C4.887.124.23.JE.36)

nur ein oder zwei Fachkräfte die Stelle in der deutsch-französischen Krippe aus voller Überzeugung angetreten haben – meist die Leitungskräfte und die RepräsentantInnen der Nachbarsprache und -kultur –, während die anderen Kräfte eigentlich nur aus Zufall dort gelandet sind, weil gerade eine Stelle offen war, dann zeigt sich, dass hier ein Hebel liegt, den man aktiver zugunsten einer guten Ausgestaltung des Teams nutzen kann. Dabei wird jedoch immer zunächst Handlungsempfehlung 2 zu berücksichtigen sein, denn ein strenger Verfechter der OPOL-Methode kann ein Team, das grundsätzlich dieselben Werte und Haltungen teilt mehr zerstören, als eine Fachkraft, die zwar nicht bewusst die institutionelle Zweisprachigkeit gesucht hat, dort aber durch ihre offene Haltung das gemeinsame Projekt voranbringt.

Die nächste Handlungsempfehlung speist sich aus den Beobachtungen des Feldes:

Handlungsempfehlung 8:

Teams bilingual-bikultureller Krippen sollten **mehrheitlich aus bilingualen Fachkräften bestehen. Pluripotente Sprecher** scheinen hier der beste Garant zu sein, dass sich alle Fachkräfte über alle Inhalte in beiden Sprachen austauschen können, jede Fachkraft jedoch bereit ist, konsequent ihre starke Sprache und Kultur zu repräsentieren.

Entgegen der traditionellen Annahme, dass deutsch-französische Krippen, die nach dem OPOL-Prinzip arbeiten und eine immersive Zweisprachigkeit bieten wollen, am besten einsprachige oder dominant zweisprachige Sprecher als Fachkräfte beschäftigen (vgl. hierzu die Reflexionen in Kap. 2.5.1.3, S. 149 und 153 sowie Fußnote 210), wird im untersuchten Feld de facto der Mut zur Einstellung vorwiegend zweisprachiger Fachkräfte belohnt. Die Möglichkeit, jederzeit in die Sprache des anderen wechseln zu können und die KollegInnen zu verstehen, ohne die eigene Sprache verlassen zu müssen, ist das beste gelebte Vorbild für die Kinder, um auch diese zur Annahme beider Sprachen und Kulturen zu motivieren. So lautet die Devise der französischen zweisprachigen Leiterin von C3: „Unter uns sprechen wir egal welche Sprache, da ist es uns völlig egal, aber den Kindern gegenüber sprechen wir (-) die Sprache, die wir voll beherrschen. Die wir repräsentieren.“ (C3.888.12.22.JE.37)⁸⁶⁵. Dadurch entsteht außerhalb des Teams eine klare Funktions- und Arbeitsteilung, im Inneren des Teams jedoch gibt es nicht „die“ dominante Sprache, der sich alle anderen Fachkräfte unterzuordnen haben, sondern Egalität in der Wahl der gemeinsamen Sprache. C3 ist dementsprechend auch die einzige Krippe, in der auch manche Kinder bereits *Code-switching* in Abhängigkeit von der

⁸⁶⁵ Im Original: „Entre nous, on parle n'importe quelle langue, on s'en fiche, mais auprès des enfants, on parle (--)
la langue qu'on maîtrise. Qu'on représente, quoi.“ (C3.888.12.22.JE.37)

starken Sprache des kindlichen Gegenübers praktizieren, so z.B, wenn der Spielkamerad scheinbar die Aufforderungen der Fachkraft nicht verstanden hat:

Éd.: ((leise): {Kind 1, französischsprachig}, cherche tes chaussures, s'il-te-plaît. Cherche tes chaussures.)

Allez, {Kind 2, deutschsprachig}! Je t'attends.

Enfant 3 {emergent deutsch-französisch}: **Schuhe an!**

(C3.887.12.22, C3.942.802.902, C3.833.801.902.J10.L055)

In C4 hingegen, wo eindeutig die deutsche Sprache als Teamsprache dominiert und die französische Leitungskraft nicht in der Gruppe anwesend ist, sondern durch eine rein deutschsprachige Fachkraft vertreten wird, verbindet sich die Position von Französisch als Minderheitensprache mit der einem Mangel an Autorität seitens der französischen Fachkraft, da diese vom Team isoliert wird und sich als zuletzt hinzugekommenes Teammitglied überdies nicht traut, irgendein kritisches Feedback zu geben. Selbst Eltern wie der Vater einer rein deutschsprachigen Familie wenden sich lieber an die als deutschsprachig supponierte "neue Praktikantin", d.h. die Forscherin, die erst den dritten Tag im Feld ist, als an die bereits bekannte französische Fachkraft, obwohl diese zum morgendlichen Willkommen und zur Annahme des Kindes an der Tür bereitsteht und ihre Disponibilität auch durch Ansprache und Körpersprache sichtbar macht (C4.888.21.34.J03.FB09). Hier erleben die Kinder folglich – wie auch in C2 – die RepräsentantInnen der Nicht-Umgebungssprache als vollkommen machtlos und genötigt, sich der Umgebungssprache unterzuordnen, wollen sie sich überhaupt verständlich machen. Die kindliche Reaktion darauf ist vorhersehbar:

Kind 1: Aufräumen sollen wir das (hält Forscherin ihr Bild hin)

Forscherin: Du willst auch mitgehen?

Kind 1 (nickt)

Forscherin: Willst Du auch mit {Name der frz. Fachkraft} mitgehen?

Kind 1: Nein. (..) Mit {Name der dreisprachigen dt. Fachkraft}

(833.802.902, 877.802.906.J03.FB17.956)

Warum sich in einem solchen Klima ausgerechnet die Kinder für die unliebsame, zurückgesetzte und auf Erwachsenen eben entmachtete Repräsentanten der Nicht-Umgebungssprache öffnen sollen, ist auch aus Erwachsenensicht nicht nachvollziehbar. Eine aus diesen Beobachtungen ableitbare Variante der Handlungsempfehlung 4 lautet daher:

Handlungsempfehlung 8':

Die Person, die die **Nicht-Umgebungssprache** repräsentiert, sollte eine Stelle mit **Entscheidungsbefugnis und Autorität** in der Gruppe bekleiden.

Weitere Entscheidungen, die auf Ebene der Personalplanung die Teamqualität positiv beeinflussen können, stammen wiederum aus dem Munde der Fachkräfte selbst:

Handlungsempfehlung 9:

Teams mit Altersmischung und multikulturelle Teams sind einem offenen Aushandlungsraum zuträglich.

Gerade das Spannungsfeld 7 scheint sich bei einem altersgemischten Team von selbst aufzulösen.

Es ist grundlegend ein Team zu haben, das immer da ist, und die Jungen, die mit ihren Ideen kommen, das ist auch großartig! Und das auch, manchmal braucht man, was mit hier gefällt, die Alten, sagen wir mal, akzeptieren die Neuerungen, die die Jungen mitbringen. Manchmal haben sie ein wenig verrückte Ideen ((lacht)), aber es funktioniert trotzdem. Einmal hatten wir eine Pyjama-Party und, bitte schön, – es hat mir gut gefallen [eig. Übersetzung; É.F.]. (C3.887.31.34.100)⁸⁶⁶

Und auch der Umgang mit der Andersartigkeit und der Multiplizität der Perspektiven scheint leichter zu fallen, wenn es mehr als nur zwei Standpunkte miteinander zu versöhnen gilt:

Einer ist eben auf diese Art und der andere auf das andere Art anders, da fühlt man sich wohler, also ich. So, natürlich, wenn ich ganz deutsch wäre, weiß ich nicht, was ich da sagen würde, aber so bei mir, mit zwei Sprachen, ich fühl mich wohl hier, weil wirklich so multikulti ist. (C4.887.32.33.JE.53)

Auf Ebene der faktischen Zusammenarbeit und des Einsatzes jeder einzelnen Fachkraft schließlich ergeben sich aus den Interviews weitere Hinweise zur zentralen Bedeutung des gemeinsamen pädagogischen Projektes und der In-Verantwortungnahme des Teams.

Handlungsempfehlung 10:

Gegenseitiges Vertrauen und Wertschätzung im Team sind zentrale Pfeiler auch und gerade in binational-bikulturellen Krippen. Man muss **Streiten, Zuhören und Aushandeln** können und **dürfen**.

Auf die Frage hin, worin die deutsche Leiterin von C3 den Schlüssel zum Erfolg ihrer Einrichtung sieht, antwortet diese spontan: „Wir streiten uns oft.“ (C3.888.21.34.J08.FB210). Diese überraschende Antwort führt denn auch im Interview zur gezielten Nachfrage, ob sie das Gefühl habe, man dürfe bei ihnen über alles sprechen. Auch hier ist die Antwort spontan und eindeutig: „Ja:::!! Immer. (--)- Unbedingt“ (C3.888.21.34.JE.95). Dabei geht es nicht immer

⁸⁶⁶ Im Original: „C'est FONDAMENTAL d'avoir là une équipe qui est toujours là et les jeunes qui viennent avec ses idées, ça aussi c'est magnifique ! Et ça aussi, il faut des fois, ce qui me plaît ici, les anciens, on va dire, ils acceptent les nouveautés qui viennent avec, voilà, les jeunes. Des fois ils ont les idées un peu fofou ((rit)), mais ça marche quand même. Une fois on avait une soirée pyjama ici et voilà [...] – ça m'a plaît beaucoup.“ (C3.887.31.34.100)

um tiefgehende Entscheidungen, sondern auch ganz Alltägliches kann und darf zum Zankapfel werden:

Am Ende ist es **die Erfahrung, in einem positiven Team**. Wobei – **bei uns knallt's schon im Team. Wir hatten schon oft richtig Streit**. Das gibt's schon. **Das wird dann im Team ausgestritten**. Weil (.) Zum Beispiel das Thema „Wandfarbe“ – da haben wir uns mal total zerstritten. Das blöde Blau dahinten (C3.888.21.34.JE.89),

erinnert sie sich an eine der insignifikanteren Streitgründe. Ungeachtet der Trivialität oder Tiefgründigkeit des Themas, kommen auch hier wieder die Altersmischung, die Stabilität eines Teams, das nicht dauern mit Mitarbeiterfluktuation kämpfen muss und die Berufserfahrung zur Sprache. Alle diese Faktoren erlauben es den Mitarbeitenden erst, sich gemeinsam weiterzuentwickeln:

Bei uns geht's nicht mehr drum, irgendeine Machtposition auszuspielen oder zu festigen, sondern jeder hat inhaltliche Gründe. (---) Das ist was ganz anderes. (--) Man merkt einfach: Wenn sich der andere SO sicher ist, dann kann man doch mal über seine Position nachdenken. Schadet doch nicht! Und wenn man: „Warum hat er's jetzt eigentlich?“, wenn man so rangeht, dann nach und nach kommt dieses, dass man anfängt: „Ach so, DESHALB!“ **Dann kann man auch mal was mitgehen, was man jetzt nicht von Anfang an** (--) [...] **So [...] kann man sich ja weiterentwickeln** – aber es gibt schon unterschiedliche Meinungen. [...] Also das gibt's schon, aber man findet immer dann einen Weg. (---) Dann geht das schon. (.) Also darum geht's ja. Und mit dem Alter ist man auch nicht mehr nachtragend. (--) Da simmer dann durch. Wenn ich diese jungen Frauen dann seh', mit zwanzig, die dann noch rumzicken und ((atmet aus)) – dann die eine gegen die andere – FU:Rchtba:r! Die brauchen diese Kontrolle. Aber das braucht man alles nicht. (C3.888.21.34.93-95)

Dieselbe Position findet ihren Widerhall dabei in C3 bei allen KollegInnen:

Das Entscheidende ist es ein gutes Team zu finden, **das [...] die andere Kultur eben akzeptiert, das sich an die andere Kultur anpassen kann** und – so kann man zusammen arbeiten. (C3.887.31.34.JE.96)

Und nachher wir, vom Team, **wir sind nicht die ganze Zeit einer Meinung** und wir sind (--) **Wir haben unsere Meinungen**, bitte schön, (---) **wir diskutieren auch, wir können auch akzeptieren** wenn ähm eine Person (---) ds ((schnalzt mit der Zunge)) (---) eine andere Perspektive darauf hat. (C3.887.31.34.JE.98)

[M]an kann immer ähm etwas hinzufügen! Und **den anderen vertrauen**, das auch, das ist sehr, sehr wichtig. (--) Ein Team, das ist (-) **Wenn es**

L'essentiel, c'est de trouver une bonne équipe **qui accepte [...] l'autre culture quoi, qui peut s'adapter à l'autre culture** et – comme ça, on peut travailler ensemble (C3.887.31.34.JE.96)

Et après entre nous, de l'équipe, **on n'est pas tout le temps d'accord et on n'est (--) On a ses opinions**, voilà, (---) **on discute aussi, on sait accepter aussi** que, peut-être, une personne a (- --) ds ((claque la langue)) (---) une autre perspective là-dessus (C3.887.31.34.JE.98)

[O]n peut toujours euh ajouter autre chose quoi ! Et **faire confiance aux autres**, ça aussi, c'est très, très important. (--) Une équipe, c'est (-) **S'il n'y a pas un petit peu de confiance, ça ne marchera pas non plus**. (---) (C3.887.31.34.JE.98)

nicht ein wenig Vertrauen gibt, dann läuft es auch nicht. (---) (C3.887.31.34.JE.98)

Ich könnte nicht mit egal wem arbeiten, weil **man hat nicht dieselben (--)** dieselben Prioritäten, was wichtig ist. (C3.888.12.22.JE.11)

J'pourrais pas travailler avec n'importe qui, parce **qu'on n'a pas les mêmes (--)** les mêmes **priorités**, qu'est-ce qui est important. (C3.888.12.22.JE.11)

Außerdem gibt es in einem Team mehr als nur das pädagogische Projekt, das man steuern muss. **Es sind die kleinen Sachen, wo man einverstanden oder vielleicht nicht einverstanden ist**, wo man nicht den Nutzen sieht oder den Mehrwert, sagen wir mal, und **das muss man dann eben sagen und eine bessere Lösung finden. (-) Besser für alle – auch die Kinder!** (-) Manchmal, hat man vielleicht eine andere Vision, so. Darin liegen die kleinen Details, aber (..) **Wenn es nachher nicht funktioniert, nachher, denke ich, dass es eine Frage der Kommunikation im Team ist**, weißt Du? (C3.987.01.11.JE.50)

De plus, dans une équipe, c'est plus que le projet pédagogique qu'il faut gérer. **C'est des petites choses où on n'est, peut-être, pas d'accord**, où on ne voit pas d'utilité ou la plus-value, disons, et donc **il faut le dire et trouver une meilleure solution. (-) Meilleure pour tout le monde – les enfants y inclus ! (-)** Parfois, on a, peut-être une autre vision, voilà. C'est là les petits détails, mais (..) Après si ça ne marche pas, après, je pense que c'est une question de communication dans l'équipe, hein? (C3.987.01.11.JE.50)

Und selbst auf deutscher Seite findet sich dieselbe Einstellung, wenn eine deutsche Fachkraft aus C4 zu dem Schluss kommt: „Dass man sich immer austauscht. Dass der eine erklärt, dass der andere aber auch zuhört und was lernen will, was annehmen will, dass man sich 'ne Chance gibt, sich damit auseinanderzusetzen.“ (C4.887.01.11.JE.73). Besitzt ein Team diese Kommunikationskultur, gelingt schließlich auch die letzte Anforderung an das Handeln im Team:

Handlungsempfehlung 11:

Erst die Entwicklung eines **gemeinsamen interdidaktischen Ansatzes** macht eine bilingual-bikulturelle Krippe erfolgreich.

Die erste Chance, die in Kap. 6.4.2.1 identifiziert wurde, hieß “Eklektik”, also die Möglichkeit von beiden Seiten das Beste zu übernehmen und auch die Auswertungen zur Literalität (Kap. 6.3.3.1, Unterpunkt C) und zum *Emotion work* (Kap. 6.3.3.1, Unterpunkt I) haben sichtbar gemacht, dass Krippen, in denen französische und deutsche Fachkräfte gemeinsam denselben Ansatz leben besser funktionieren als Krippen, in denen keine Synthesen und Konsensus ausgehandelt wurden. Dass es sich hierbei folglich nicht nur um eine Chance handelt, die man ergreifen kann oder eben nicht, sondern letztlich um eine

Gelingensbedingung, ohne die deutsch-französische Krippen am Oberrhein – und vermutlich nicht nur dort – scheitern werden, machen die Interviews mit den Fachkräften noch einmal deutlich. So fällt es den Mitarbeitenden in C3 mittlerweile schwer, bestimmte Praktiken und Haltungen überhaupt noch einer der beiden Ausgangskulturen zuzuordnen:

Ja, schon, wir sind deutsch-französisch als Einrichtung, aber am Ende nehmen wir uns von den verschiedenen (-) Pädagogiken, oder Modellen, wir nehmen uns das raus, was für uns Sinn macht. Aber so von der Kultur her, was wir wirklich weitergeben (Ja?), das sind einfach Grundlagen, die einfachsten Grundlagen des Zusammenlebens. Da sind Basics, wie gehen die Kinder miteinander um, wie ist das Miteinander mit den Eltern, das Leben in Gesellschaft (C3.888.21.34.JE.49)

Hier werden denn auch die Grenzen der OPOL-Strategie sichtbar, denn:

Wenn jeder in seiner Ecke (--) seinen Sachen macht, so, ich mache es so und du machst es so, das wird nicht funktionieren. Man muss es richtig zusammen manchen. (--) Also muss man sich anpassen. (C3.887.31.34.JE.96)⁸⁶⁷,

so die Schlussfolgerung der Fachkraft aus C3, die selbst noch eine dritte Ausgangskultur mitbringt. Für den Alltag deutsch-französischer Krippen lässt sich diese Lehre auf eine ganz knappe Formel herunterbrechen: „Es braucht einen Kompromiss für alles“ („Il doit y avoir des compromis pour tout.“) (C4.888.12.33.JE.32).

6.4.3.3 Prozessqualität in deutsch-französischen Krippen am Oberrhein

Auf Ebene der Prozessqualität finden sich vor allem die Brennpunkte aus der Analyse der Spannungsfelder wieder. Gerade Spannungsfeld 4 „Mangel an Angeboten vs. Überstrukturiertheit“ und Spannungsfeld 5 „Beziehungs-/Interaktionsqualität vs. Bilingualität“ sorgen auf der Prozessebene im Alltag für eben jene kleinen Reibereien, die die Stimmung im Team drücken, obwohl sich doch alle über die grundlegenden Werte einig zu sein scheinen. Der Antagonismus von Entfaltung vs. Anleitung wurde bereits hinreichend ausgeführt, so dass hier direkt festgehalten werden kann:

Handlungsempfehlung 12:

Um eine freie Entwicklung und Entfaltung zu gewährleisten, müssen **Tagesablauf, Aktivitäten und Materialangebote** dennoch **gut strukturiert** werden.

Damit soll im Weiteren vor allem ein Blick auf das Konzept der frühen Bilingualität als Konfliktursache geworfen werden. Dass gerade dieses Thema für deutsch-französische Krippen – nicht nur am Oberrhein – zentrale Bedeutung besitzt und einen besonderen Aushandlungsbedarf birgt, erscheint zunächst widersinnig, da man tendenziell davon ausgeht,

⁸⁶⁷ Im Original: „Si chacun dans son coin fait (--) voilà – ses choses, moi je fais comme ça et toi tu fais comme ça, ça ne marchera pas ! Il faut bien faire ensemble. (--) Alors, il faut s'adapter.“ (C3.887.31.34.JE.96)

dass alle Fachkräfte, die in einer zweisprachigen Krippe mit binationalem Team arbeiten, eine positive Haltung zur Zweisprachigkeit mitbringen. Wie jedoch bereits die Reflexionen in Kap. 2.5.1.4 (s. S. 151-154) sowie die Auswertung der Webseiten in Kap. 6.1.3.3 (s. Thema 1: Bilingualität und speziell S. 489) gezeigt haben, kann hier die Haltung zwischen naiver Sympathie über eine pragmatisch- und kindeswohlorientierte Interpretation bis hin zu puristischen Ideologien reichen. Welche konkrete Ausgestaltung der angestrebten frühkindlichen simultanen oder sukzessiven Bilingualität gewählt wird, lässt sich nicht immer an den expliziten Statements bzw. der *declared language policy* einer Struktur ablesen (vgl. Kap. 2.6.2.1).

Umso wertvoller erscheint daher das Vorbild der Krippe C3, in der jede Sprache und Kultur primär von Menschen repräsentiert wird, die in diesem Bezugsraum selbst großgeworden sind, also auch ihre Kindheit dort verbracht haben, die gleichzeitig jedoch als zumeist biomnipotente Sprecher in Krisensituationen die Sprachwahl flexibel gestalten können und dürfen (vgl. Handlungsempfehlung 2, S. 683). So lautet auch das Credo der deutschen Leitungskraft:

[W]ir machen einfach, was das Kind halt gerade braucht. Das ist doch das, wofür wir da sind. DAS ist doch unser Beruf. **Wir sind doch keine (---) Keine Missionare** oder Lehrer (.) – ja eben grade nicht! Wir gestalten den Tag MIT den Kindern und jeder ist wer er ist, mit seiner Sprache, mit seinen Vorlieben, mit seiner Art und das macht es ja am Ende so reich (.) für die Kinder. (--) Ja gut, ich sprech' halt Deutsch, aber alles andere ist doch auch gut. (--) Das andere ist ja nicht "schlecht". (C3.888.21.34.JE.97)

Diese bewusste Abkehr von einer dogmatischen Bemühung um frühkindliche Bilingualität öffnet die Struktur sowohl anderen Nationalitäten als auch der Präsenz anderer Sprachen in der Erziehungspartnerschaft mit den Eltern, ohne dafür jedoch eine ostentative Multikulturalität in der eigenen pädagogischen Arbeit im Alltag inszenieren zu wollen. Die doppelte Enkulturation und der doppelte Erstspracherwerb kümmert sich damit weder darum, möglichst früh hörbare Ergebnisse der emergenten Zweisprachigkeit zu produzieren noch wird ein Kind dazu gezwungen, sich mit der für ihn unbekannteren oder schwachen Sprache auseinanderzusetzen. Konkret berichtet die deutsche Fachkraft von einem Fall, in dem ein Kind ein Vierteljahr lang vor ihr und der deutschen Sprache davongelaufen war (C3.888.21.34.JE.53), bis das Vertrauen für einen ersten Kontakt gewachsen war, und ihr Binom ergänzt: „Es geht nicht darum, ihnen einen Vortrag zu halten, es geht darum ihnen Lust darauf zu machen, ihnen einen Anreiz zu bieten. (--) Das ist alles.“ („C'est pas de les donner une conférence, c'est question de leur donner envie, de les inciter (--) C'est tout.“) (C3.987.01.11.JE.28).

Zweisprachigkeit passiert damit in C3 ganz nebenbei durch Aufgabenteilung und das binationale Set-up und wird nicht als primärer pädagogischer Auftrag verstanden:

Über die Zweisprachigkeit, dieses sprech' ich jetzt Deutsch, sprech ich jetzt Französisch – da denken wir vom Team gar nicht mehr drüber nach. Wir sprechen jeder uns're Sprache und ((holt tief Atem, während sie nach der richtigen Formulierung sucht)) wir machen einfach, was das Kind halt gerade braucht. (C3.888.21.34.JE.97)

Wir kümmern uns ja auch erstmal um's Band zu den Kindern, das ist das, was wir als Erstes aufbauen. Das ist für mich das Wichtigste (--), danach kann alles andere kommen. Und das kommt dann auch. (--) So denken wir aber hier alle. Da passt Deine Arbeit gut dazu. (--) Also wir würden uns wirklich freuen, wenn das einfließt, auch als Modell. (C3.888.21.34.JE.83)

Eine solche Rolle kann hier der Struktur tatsächlich zugestanden werden und die diesbezügliche Handlungsempfehlung lautet:

Handlungsempfehlung 13:

Frühkindliche Bilingualität und Bikulturalität entwickelt sich nur auf dem Boden einer **guten Fachkraft-Kind-Beziehung** und mit einem Team, das das **kindliche Wohlergehen** gegenüber dem Spracherwerbserfolg priorisiert.

Ein weiteres Charakteristikum auf Ebene der Prozessqualität ist die Stringenz im Handeln der Fachkräfte:

[W]as es auch einfacher macht, ist diese KLARheit, die man, die JEDER für sich haben muss. Wir sind ja (.) TOTAL klar, jeder für sich, jeder auf eine andere Art und Weise, aber jeder. (--) Ich glaub', dass Kinder so eine Klarheit sehr zu schätzen wissen. (---) Dann fällt es denen auch leichter, damit umzugehen. Wir sind ja alle ganz klar. (C3.888.21.34.JE.14)

Die darin erneut anklingende Synthese zwischen deutscher Freiheit („jeder auf eine andere Weise“) und französischer Bekenntnis zur Regelmäßigkeit („diese KLARheit, die man, die JEDER für sich haben muss“), die sich bereits in Kap. 6.4.1.1 unter der Überschrift „Französische Fachkräfte als Qualitätstreiber in Deutschland“ herauskristallisiert hatte und als autoritativer Erziehungsstil kategorisiert wurde (s. S. 637), nährt daher Handlungsempfehlung 14:

Handlungsempfehlung 14:

Klarheit und Stringenz sind **auf Ebene des individuellen Fachkraft-Verhaltens** ebenso wichtig wie die Kongruenz innerhalb des Teams.

Dieses Prinzip klingt auch für deutsche Fachkräfte selbstverständlich, gerade für binationale Teams und Strukturen entfaltet die Forderung jedoch noch einmal stärkere Dringlichkeit, denn der Kulturkontakt lädt tendenziell zum *Cultural Frame-Switching* ein (vgl. Kap. 2.5.6.3). Herrscht dann auch noch ein Krippenklima, in dem sich die Überzeugungen der Leitungskraft – beispielsweise hinsichtlich der strikten Umsetzung des OPOL-Prinzips – nicht mit den eigenen, vielleicht gemäßigeren Überzeugungen deckt, kann die Fachkraft schnell – je nach An- und Abwesenheit mancher leitungsnahe KollegInnen oder der Leitungskraft selbst – ins

Oszillieren geraten. Wie eine Fachkraft, die die Nachbarkultur und -sprache repräsentiert, dem Kind gegenüber glaubwürdig wirken und eine gute Beziehung aufbauen soll, wenn sie mal freundlich und dem Kind zugewandt sein kann, mal mit tauben Ohren agieren muss, lässt sich nur schwer vorstellen.

Eine letzte Handlungsempfehlung zielt auf das Spiel zwischen Fachkraft und Kind als essentielle Interaktionssituation ab:

Handlungsempfehlung 15:

Jenseits der Lerngelegenheit für die Aneignung sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenzen bildet das **gemeinsame Spiel zwischen Fachkraft und Kind die Basis für Vertrauensbildung.**

Dieser Macht des Spiels und aller spielerischen Ansätze ist sich eine französische Fachkraft aus C3 vollkommen bewusst, wenn sie postuliert:

Das ist für die ganzen Kleinen enorm wichtig, am Anfang, spielen zu können (--) mit dem Kind, damit es Vertrauen fasst. Einfach um auf derselben Ebene wie das Kind zu sein, um ihm Vertrauen ähm (.) mit ihm einfach zu spielen. (--) Und deswegen, das ist auch eine Sprache, das ist am Ende die universelle Sprache. Zu spielen [eig. Übersetzung, É.F.]. (C3.987.01.11.JE.52)⁸⁶⁸

Hier eine Übereinstimmung deutscher und französischer Fachkräfte im Feld zu finden, scheint erwartbar. In der Praxis wird sich jedoch die französische Fachkraft aufgrund ihres pädagogischen Auftrags und ihrer auf das Kleinkind fokussierten Ausbildung (vgl. Kap. 2.2.2.3) gegebenenfalls eher bemüht oder befugt fühlen, mit dem Kind in spielerische Interaktion zu treten, während die deutsche Pädagogik mit ihrem Fokus auf dem Freispiel und damit der Peer-Interaktion sowie die eher auf ältere Kinder ausgerichtete Ausbildung⁸⁶⁹ Fachkräfte dazu verleiten kann, sich mit entsprechenden Aktivitäten möglichst zurückzuhalten. Auch hier kann die Handlungsempfehlung 15 der Sensibilisierung der Fachkräfte beider Sprach- und Kulturräume dienlich sein.

6.4.3.4 Orientierungsqualität in deutsch-französischen Krippen am Oberrhein

Eine sehr schwer zu beeinflussende Größe, die bei deutsch-französischen Krippen am Oberrhein in erster Linie über die Personalpolitik gesteuert werden kann, sind die Orientierungen der Fachkräfte (vgl. Handlungsempfehlung 6, S. 687). Hier kristallisieren sich

⁸⁶⁸ Im Original: „Ça c'est pour les tout-petits, ça c'est vachement important, tout au début, en fait, de pouvoir jouer (--) avec l'enfant, pour lui donner confiance. Simplement pour être au même niveau, lui mettre ehm (.) jouer avec lui, quoi. (--) Et donc, ça c'est un langage aussi, c'est le langage universel, finalement. C'est de jouer.“ (C3.987.01.11.JE.52)

⁸⁶⁹ Zur beginnenden Autonomie des Kleinkindes ab 18-24 Monaten s. auch Kap. 2.2.2.3, S. 40.

vor allem drei Haltungen heraus, die in Strukturen mit guter Kooperation zwischen deutschen und französischen Fachkräften anzutreffen sind. Es sind dies (s. Abbildung 101):





▼ ●  Orientierungsqualität	0
●  Kindzentriertheit	2
●  Authentizität	5
●  Natürlichkeit/keine Ideologie/Dogmatismus	3

Abbildung 101: Zentrale Haltungen guter Orientierungsqualität in deutsch-französischen Krippen am Oberrhein

Handlungsempfehlung 16:

Fachkräfte deutsch-französischer Krippen müssen **kindzentriert** arbeiten.

Kindzentriertheit verbindet in allen drei systematisch ausgewerteten Krippen (C3, C1, C4) französische und deutsche Fachkräfte (s. auch Kap. 6.4.1.2) in ihrem täglichen Handeln und die stärkere Fokussierung auf die Bedürfnisse der Kinder ist nicht zuletzt in allen beobachteten Krippen der Grund für die französische Fachkräfte gewesen, nach Deutschland zu gehen.

Daneben kommen die Fachkräfte immer wieder auf Authentizität zu sprechen:

Handlungsempfehlung 17:

Deutsch-französische Krippen benötigen Fachkräfte, die **authentisch** sind.

So kommt die deutsche Leitungskraft aus C3 zu dem Schluss: „Am Ende sagt einem eigentlich ganz viel der gesunde Menschenverstand: Auf das Kind achten (-) und authentisch sein. (--) Das finde ich SUPERwichtig“ (C3.888.21.34.JE.97) und ihr französisches Homolog ergänzt zur Bedeutsamkeit dieses Faktors für alle Transmissionsprozesse:

Du gibst etwas von Dir selbst (-) oder Du gibst eben nichts von Dir. Das gewinnt die Kinder hinterher nicht, das ist mal sicher. [...] Die Kinder wissen das – ob Du, ob Du offen bist, ob Du von Dir sprichst, mit ihnen diskutierst oder ob Du kommst und sagst: „Das hier ist ein Job wie jeder andere.“ Und ich denke, dass die Sprache, die läuft auch darüber, will sagen (--) | Es ist [...] die Person an sich, die etwas weitergibt – das ist wichtig. Wer ist es, der was weitergibt? (-) „**Hast Du Lust dazu, möchtest Du etwas weitergeben?**“ – **sei das nun die Sprache oder etwas anderes. Ich glaube, das ist der Schlüssel**, den Du suchst [eig. Übersetzung, eig. Fettdruck; É.F.]. (C3.888.12.22.JE.60)⁸⁷⁰

⁸⁷⁰ Im Original: „Tu donnes de ta personne (-) ou tu donnes pas de ta personne. Après, c'est sûr, que ça ne prend pas les enfants. [...] Les enfants le savent – soit tu parles, voilà, tu es ouvert, tu parles de toi, tu discutes avec eux ou alors tu viens: « Ça c'est un travail comme un autre » Et je pense que la langue, ça passe par là aussi, je veux dire (--) | C'est [...] la personne en elle-même, quoi (--) qui va transmettre – c'est important. Qui est-ce qui transmet ? (--) « Est-ce que t'as envie, est-ce que tu veux transmettre ? – que ce soit la langue ou autre chose. Je crois que c'est là la clef que tu cherches.“ (C3.888.12.22.JE.60)

Umgekehrt eröffnet diese Echtheit auch die Tür zu einer überzeugenden, integrierten bi-plurikulturellen Identität:

Darüber hinaus muss eine Erzieherin sich selbst gegenüber echt sein, sie muss authentisch sein (-) vor allem. Und ich bin in der einen oder in der anderen Sprache, in der einen oder anderen Kultur authentisch, ich kann sie weitergeben. (C4.887.124.23.JE.36)⁸⁷¹

Bei dieser Haltung können folglich auch Menschen mit adoleszenter oder erwachsener Bilingualität, die biomnipotente Sprecher geworden sind, zu Repräsentanten eines Sprach- und Kulturraums werden, in den sie nicht bereits hineingeboren wurden. Hier werden deutsch-französische Krippen zwischen gut integrierten internen Personalressourcen – wie der dreisprachigen deutschen Fachkraft in C4 – und externen Fachkräften in Abhängigkeit von Klientel, pädagogischem Projekt und dem angestrebten Ziel auf Ebene der Bilingualität/Bikulturalität abwägen müssen, um die erfolgsversprechendste Transmissionsstrategie zu bestimmen. So hat C4 mit der neuen Kollegin aus Frankreich fraglos die Lösung gewählt, bei der den Kindern der fachlich, sprachlich und kulturell hochwertigste Input auf Französisch geboten wird. Bedenkt man jedoch, dass die Kinder dieser Fachkraft gar nicht erst die Chance geben, mit ihnen in Interaktion zu treten, während die dreisprachige deutsche Fachkraft über den ganzen Tag verteilt die Chance hat, auf ihrer Vertrauensposition aufbauend kleine Konversationen und situativ kognitiv entlastete Sequenzen einzubauen, stellt sich angesichts der völligen Abwesenheit von französischsprachigen oder bilingual-französischen Kindern die Frage, ob die zweitbeste Lösung hier nicht vielleicht die angestrebte *ouverture culturelle* erfolgreicher umsetzen kann. Gerade wenn es darum geht, eine neue Fachkraft aus dem Nachbarland zu integrieren, die die Kinder noch nicht kennen, kann eine bilinguale Ortskraft als erste Brücke den Vertrauensbildungsprozess und die tägliche Präsenz der zweiten Sprache und Kultur in der U3-Gruppe unterstützen.

Diese Schlüsse führen am Ende zur letzten *Lesson learnt*, die aus der Feldstudie auf Ebene der Orientierungsqualität mitgenommen werden kann:

Handlungsempfehlung 18:

Frühkindliche institutionelle Bilingualität, wie sie die deutsch-französischen Krippen am Oberrhein bieten wollen, kann nur **ohne Ideologie und Dogmatismus** gelingen.

[D]aneben lassen wir es einfach auch fließen. Ich denke, es ist einfach (--) natürlich. Wir | Was wir machen, ist, glaub ich einfach, natürlich. **Es soll natürlich sein, nichts Dogmatisches.** (--)

⁸⁷¹ Im Original: „Au-delà de ça, une éducatrice doit être vrai envers soi-même, elle doit être authentique (-) surtout. Et si je suis authentique dans une langue ou dans l'autre, dans une culture ou dans une autre, je peux la transmettre.“ (C4.887.124.23.JE.36)

) Das ist für mich wirklich der Schlüssel. Wir lassen es sich entwickeln. Alles hat hier seine Zeit. (C3.888.21.34.JE.81),

ist sich die deutsche Leitungskraft aus C3 sicher und ihre Kollegin weitet diesen Blickwinkel noch einmal, wenn sie anmerkt:

Das ist aber irgendwie wie bei allen Einrichtungen, eigentlich, also nicht nur, wenn es jetzt um Sprache geht. Wenn man sich so sehr auch an so pädagogische Konzepte (.), dass man dann den Rest (.) mit so'nem Tunnelblick nur noch und alles andere ausgeklammert wird – dann ist das ja dasselbe. (-) **Man kann das immer irgendwie übertreiben**, (-) ne? Auch wenn Du so Montessori-Einrichtungen hast (--), da hatten wir also auch Kolleginnen damals in der Praktikumszeit, als wir noch in der Ausbildung waren, die gesagt haben: „Da macht man sich ganz viel (--)
da verbaut man sich selber ganz viel, wenn man sich auf EINE Sache so festlegt.“ Deshalb find ich auch das Konzept, dass man sich bei unterschiedlichen Konzepten so bedienen kann und das rauspickt, was für uns Sinn macht (--)
das ist schon, glaub' ich, der richtige Weg (--)
oder ein guter Weg, sagen wir mal. Wenn man nicht so auf dieses deu' auf so eine Schiene festgelegt ist. (---)
Dadurch kannst Du halt auch viel besser auf die Situation reagieren (--)
oder auf das Kind reagieren. Weil darum geht es ja letztendlich. (C3.887.21.34.JE.22)

Die Chance 1, die in Kap. 6.4.2.1 identifiziert wurde, und unter der Überschrift „Eklektik als Möglichkeit, das Beste beider Systeme zu nutzen“ geführt wurde, entpuppt sich damit ebenfalls nicht nur als Möglichkeit, als Mehrwert deutsch-französischer Einrichtungen, sondern sollte vielmehr als Grundsatzphilosophie neben einer guten Portion Pragmatismus das Alltagshandeln in den bilingual-bikulturellen Strukturen am Oberrhein prägen dürfen.

6.4.3.5 Strukturqualität in deutsch-französischen Krippen am Oberrhein

Auf Ebene der Strukturqualität schließlich wird deutlich, dass deutsch-französische Krippen, so sehr sie auf französischer Seite auch manchmal den Charme von Wohnzimmerprojekten versprühen, immer auch auf gute strukturelle Rahmenbedingungen angewiesen sind (s. Abbildung 102):

▼ ● Strukturqualität	0
● Fachkraft/Kind-Schlüssel/kleines Einrichtung	2
● Anregung: Raum/Material	1
● Auswahl Familien/Zusammenstellung Gruppen	3
▼ ● Partnereinrichtung im anderen Land/Besuche	1
● Grenzen neu definieren	1

Abbildung 102: Zentrale Rahmenbedingungen deutsch-französischer Krippen auf Ebene der Strukturqualität

Ein guter Fachkraft-Kind-Schlüssel und anregende Räume und Materialien sind – wie überall – zentrale Faktoren, damit ein deutsch-französisches Krippenprojekt gelingt. Eine Fachkraft ohne Bücher, ohne Knete, ohne Tische und Stühle, die das Kind zum Verweilen und zur Auseinandersetzung mit angeleiteten Spielen und Materialien einladen, wird wenig Gelegenheiten haben, ihre Sprache in positiven Interaktionssituationen einzubringen. Zu

große Gruppen erhöhen die Interventions- und Regulierungstätigkeit der Fachkraft und damit, einfach ausgedrückt, die Häufigkeit, mit der die Kinder geschimpft werden. Ob eine Sprache, in der man sehr viel zurechtgewiesen wird, eine Chance zur zweiten Lieblingssprache zu werden, ist unwahrscheinlich.

Weitere Stellschrauben sind die Zusammensetzung der Gruppe, bei der eine gute Altersmischung, eine ausgeglichenes Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen (C3.888.12.22.JE.43) und die Anwesenheit von Kindern, die nur die eine oder nur die andere Sprache der zweisprachigen Krippe kennen, einer Akzeptanz beider Sprachen und Kulturen und einem sozialen Gruppenklima zuträglich zu sein scheint (C3.887.31.34.JE.96-98). Lässt sich die Nicht-Umgebungssprache und -kultur auf Ebene der Kinder schließlich gar nicht abbilden, könnten Partnerstrukturen im Nachbarland, die man gemeinsam besucht und als Gast empfängt, das Bewusstsein der Kinder für die Funktionalität und Nützlichkeit der Nicht-Umgebungssprache stärken (C4.887.01.11.JE.71). Eine letzte steuerbare Ebene stellt schließlich die Auswahl der Familien dar. Hierbei auch anderen Familiensprachen gegenüber offen zu sein, scheint eine gute Entscheidung zu sein, wie C3 und auch C1 zeigen, die Haltung der Eltern gegenüber dem pädagogischen Projekt und der Nachbarsprache und -kultur scheint hingegen ein maßgeblicher Einflussfaktor zu sein, wie die Lehren aus C3 (zum leistungsorientierten Vater, S. 662) und C4 (dem Vater, der die französische Fachkraft ignoriert, S. 690) gezeigt haben.

Auch wenn damit eine Reihe von praxisnahen und von den Praktikern selbst mit entwickelten Hinweisen auf Gelingenspraktiken und Erfolgsfaktoren zusammengetragen werden konnten, wird letztlich immer die französische Fachkraft aus C4 Recht haben, wenn sie resümiert:

<p>Man würde gerne ein Modell finden, wie man es richtig macht, aber ich finde, dass (.) man gar nicht im Allgemeinen sagen kann, dass es Dinge gibt, die funktionieren, man wird nie sagen können « „Ah aber ja, das ist DIE Lösung, die man in allen Strukturen übernehmen muss, weil ich glaube das ist ein bisschen ein Trugbild. Ich glaube am Ende, dass das, was wichtig ist, dass es eine Lösung ist, die an eine konkrete Situation angepasst ist, die man vorfindet (--) und manchmal, denke ich, gibt es einfach keine Lösung, so. (C4.887.216.23.FB14.1793)</p>	<p>On aimerait bien découvrir un modèle de comment faire, mais moi je sens que (.) on ne peut pas dire qu'il y a des choses qui fonctionnent, en général, on ne pourra jamais dire « „Ah mais oui, ça c'est LA solution qu'il faut implanter dans toutes les structures parce que je crois que ça c'est un leurre un peu. Je crois que finalement ce qui est important c'est que ça soit une solution qui est adaptée à la situation concrète qu'on trouve (--) et parfois, je pense, qu'il n'y a simplement pas de solution, voilà. (C4.887.216.23.FB14.1793)</p>
---	---

In diesem Sinne steht zu hoffen, dass ein Teil des hier zusammengetragenen impliziten und expliziten Wissens der Fachkräfte, die den Besuch der Forscherin zugelassen haben, auch den anderen Akteuren deutsch-französischer Krippen am Oberrhein dabei helfen möge, die

eigene Situation konstruktiv gemeinsam zu hinterfragen und gegebenenfalls Verbesserungsmöglichkeiten zu finden, die ihre tägliche Arbeit erleichtern werden.

7 Ergebniszusammenfassung

Die fallbasierte Untersuchung der Aneignungsmöglichkeiten und Vermittlungsstrategien für sprachliche und kulturelle Interaktionskompetenz in den deutsch-französischen Krippen am Oberrhein hat gezeigt, dass in dieser Grenzregion eine besonders engagierte bilingual-bikulturelle Krippenlandschaft besteht, in der tatsächlich Kinder heranwachsen, die später einmal voraussichtlich als *transnational borderlanders* mit einer integrierten deutsch-französischen Identität zu klassifizieren sein werden. Es wurden Beispiele gelingender Sprachvermittlungspraktiken, harmonische Teams, interdidaktisch funktionierende pädagogische Projekte und vor allem immer wieder Nachweise für eine hohe Orientierungs- und Prozessqualität geliefert, die insgesamt optimistisch stimmen.

Daneben wurde jedoch auch deutlich, wie fragil dieses Gleichgewicht ist und wie weitreichend die Folgen von Fehlentscheidungen auf Personalebene, auf Ebene der Personalführung sowie auf Ebene der Auswahl der betreuten Familien sein können. Die gut funktionierenden Krippen von heute können morgen schon an den Herausforderungen scheitern und Krippengruppen, die im Untersuchungszeitraum erkennbare Schwierigkeiten bei der Umsetzung des pädagogischen Projektes hatten, können bei sinnvollen Veränderungen auf den genannten Ebenen plötzlich genau das bieten, was man sich für die betreuten Kinder nur wünschen kann. Wenn daher hier anhand der Handlungsempfehlungen aus Kap. 2.7 noch einmal resümiert werden soll, welche Ergebnisse als zentral und richtungsweisend für Anschlussforschungen und die Praxis zu erinnern sein werden, so sind diese abschließenden Schlussfolgerungen nie als Patentrezepte zu verstehen. Es sind vielmehr jene Lehren, die aus der systematischen Analyse von drei Fallbeispielen vor dem Hintergrund des partiell destabilisierenden Aufenthaltes in Krippe C2 gezogen werden konnten und die – so die Hoffnung der Forscherin – bei sorgsamer Prüfung und Anpassung an die individuellen Gegebenheiten einer anderen Struktur sowohl die Eröffnung neuer deutsch-französischer Krippen am Oberrhein orientieren als auch die Weiterentwicklung der bereits bestehenden Krippen unterstützen können.

7.1 Einsichten auf Ebene der Strukturqualität

- 1) Deutsch-französische Krippen und bilingual-bikulturelle Einrichtungen frühkindlicher Betreuung allgemein können nur funktionieren, wenn neben kindgerechten Räumlichkeiten, die den Standards und Erwartungen beider Bezugsgruppen entsprechen (Stichwort: Außengelände), auch **äquivalente Medien in beiden Sprachen** (Bücher, CDs etc.) und **anregende Materialien** (inklusive Naturmaterialien) zur Verfügung gestellt werden.

→ vgl. Kap. 2.7, Handlungsempfehlung 8) „Multisensorisches Lernen“

- 2) Die Räume sind als **gemeinsamer Resonanzraum** zu gestalten, in dem jegliche explizite Trennung zwischen französischen und deutschen Bereichen oder die Aufladung mit Nationalsymbolik abwesend sein sollte.

→ vgl. Kap. 2.5.6.3 zu integrierter Identität und Transkulturation nach Ortiz (1940)
→ vgl. Kap. 5.1.2 zum Konzept der *transnational borderlanders* (Martinez 1994: 5–8)

- 3) Die Nutzung der Räume durch die Fachkräfte und **Interaktionszonen für die Eltern** sind vorab klar zu definieren und die einmal getroffenen Vereinbarungen sind auch den Eltern transparent zu kommunizieren.

→ vgl. Kap. 2.7, Handlungsempfehlung „13) Erziehungspartnerschaft und Arbeit mit den Eltern“

- 4) Bei der Tagesplanung ist ein **standardisierter Ablauf** optimal, der im Sinne einer **rhythmischen Abwechslung zwischen gruppenzentrierten, angeleiteten Phasen** (Morgenkreis, Ateliers, Spaziergänge, Mahlzeiten, Mittagsschlaf) und **Freispielphasen** ein Gleichgewicht zwischen Freiheit und Struktur herstellt

→ vgl. Kap. 2.7, Handlungsempfehlung 1) „Kontinuität und Stabilität in der Betreuungspraxis“
→ vgl. Kap. 2.7, Handlungsempfehlung 4) „Herstellung bewusst genutzter Zeitfenster“).

- 5) Auf Ebene der Familien sollte darauf geachtet werden, dass

- **die Eltern das pädagogische Projekt mittragen.** Im Fall von französischen Eltern in Deutschland bedeutet dies, dass viel Freispiel und der fehlende Leistungsgedanke den Eltern zusagen muss, während für deutsche Eltern in Frankreich klar sein muss, dass ihre Kinder mehr Regeln zu akzeptieren haben werden und auch manche Entwicklungen wie die Feinmotorik stärker von zuhause aus mit unterstützt werden müssen.
- **mehrere Kinder** mit Familiensprachenkombination **Französisch + dritte Sprache UND** mehrere Kinder mit der Familiensprachenkombination **Deutsch + dritte Sprache** zur Gruppe gehören, damit eine pragmatische Notwendigkeit zur Benutzung beider Sprachen besteht.

→ vgl. Kap. 2.7, Handlungsempfehlung 9) „Motivation“

7.2 Einsichten auf Ebene der Teamqualität

- 6) Auf Ebene des Teams sollten möglichst viele **bilinguale Fachkräfte** eingestellt werden, die
 - für die Sprache und die Kultur, die sie repräsentieren **omnipotente Interaktionskompetenz** besitzen und
 - im Idealfall bereits **dieselben Grundwerte und Ansichten** zu den anzuwendenden pädagogischen Prinzipien teilen.
- 7) Ungeachtet dieser Auswahl wird darauf zu achten sein, dass das Team
 - **zu Beginn genügend Zeit** hat, das pädagogische Projekt **gemeinsam auszuhandeln** und seine **konkrete Umsetzung** im Detail der täglichen Routinen zu entscheiden,
 - **nach Aufnahme der Arbeit** ein regelmäßiges **offenes und kritisches Feedback** pflegt und
 - eine **gute Streitkultur** (ggf. mit Mediator) etabliert.
- 8) Die ergänzende Aufnahme von **Fachkräften mit einer weiteren Familiensprache** kann dem Teamklima im Sinne einer interkulturellen Offenheit und Sensibilisierung zuträglich sein.
- 9) **Im Team sollte eine lockere Sprachenpolitik** etabliert werden, die *Code-Switchings* und *Code-Mixings* erlaubt, auch wenn für den Umgang mit den Kindern jeder Person eine primäre Hauptsprache zugeordnet wird.
- 10) Das Team sollte **langfristig zusammenarbeiten** können, häufige Personalwechsel sind zu vermeiden, damit sich eine **Teamkultur etablieren** und ein **interdidaktischer Ansatz** gelebt werden kann.

7.3 Einsichten auf Ebene der Prozessqualität

- 11) Die Übernahme der **Supervisionsfunktion** und die Übernahme **individueller Interaktion** sollte **gleichmäßig** zwischen den Teammitgliedern und vor allem den **RepräsentantInnen der beiden Sprach- und Kulturräume** abwechseln.

→ vgl. Kap. 2.7, Handlungsempfehlung 3) „dyadisch orientierte Interaktionen mit wenigen Erzieher/innen“

- 12) Die Übernahme der **Supervisionsfunktion** und die **Übernahme sprachförderlicher Situationen** (Morgenkreis, Lesestunde etc.) sollte gleichmäßig zwischen den Teammitgliedern und vor allem den **RepräsentantInnen der beiden Sprach- und Kulturräume abwechseln**.

→ vgl. Kap. 2.7, Handlungsempfehlung 10) „reichhaltiger und abwechslungsreicher Input“

13) Das Team sollte sich **grundsätzlich an die OPOL-Methode** halten, jedoch zwei Ausnahmen beachten:

→ **Im Fall negativer emotionaler Episoden** (Verletzung, Kummer, Angst etc.) ist **UNBEDINGT auf die stärkere Sprache des Kindes zu wechseln** und ggf. sogar eine muttersprachliche Fachkraft hinzuzuholen.

Die **Eingewöhnung** (*adaptation*) sollte immer von einer Fachkraft übernommen werden, die die **Familiensprache oder stärkere Sprache** des Kindes spricht.

→ vgl. Kap. 2.7, Handlungsempfehlung 2) „Erzieher/innen als **Sicherheitsbasis** für die Kinder & prompte Ko-Regulierung von *Distress*-Signalen des Kindes“

→ **Mikrotex**te wie Lieder und Reime, die ritualisiert (z.B. vor dem Essen) oder spontan (im Morgenkreis) **gemeinsam gesprochen und gesungen** werden, sollten immer – so gut es geht – von den Nicht-RepräsentantInnen der Sprache aktiv begleitet und mitgesprochen werden, um den Kindern ein **aktives und positives Lernervorbild** zu sein.

14) Das Team sollte sich **grundsätzlich gemeinsam** um eine **komplexe emotionale Ko-Regulierung** und **Versprachlichung der Emotionen des Kindes** kümmern, bei der die französischen Fachkräfte auch das **emotionale Erleben des Kindes selbst erfragen**, die deutschen Fachkräfte auch die **Rücksichtnahme auf die Gefühle der anderen** und die Beherrschung der eigenen Impulse trainieren sollten.

→ vgl. Kap. 6.4.2.2, Spannungsfeld 3 (Deutschland): Individualismus (Kind) vs. Kollektivismus (Gesellschaft)“

15) Die RepräsentantInnen beider Sprach- und Kulturräume sollten auf einen reichen Gebrauch der kommunikativen Gesten achten, wobei neben den

- **quasi-linguistischen Gesten** für die **Gruppen- und Interaktionssteuerung** und den
- **deiktischen Gesten** zur Schaffung **eindeutiger gemeinsamer Bezugspunkte** vor allem auch die
- **phatischen Gesten** für die Aufrechterhaltung kontingenter Passagen und die
- **retroaktiven Gesten** für die emotionale Sicherung und Bindungsarbeit

bewusst eingesetzt werden sollten.

→ vgl. Kap. 2.7, Handlungsempfehlung 5) „Joint-Attention-Prozesse“

→ vgl. Kap. 2.7, Handlungsempfehlung 6) „Kontextualisierung des Sprechens“

- 16) Die **RepräsentantInnen beider Sprach- und Kulturräume** sollten auf einen reichen sprachlichen Input achten, bei dem **Onomatopoetika** als Brücke
- zwischen der phonetisch-fokussierten und der lexikalischen Phase des Spracherwerbs,
 - zwischen der Welt und ihrer symbolischen Darstellung durch Sprache eine zentrale, da multifunktionale Rolle einnehmen können.

→ vgl. Kap. 2.7, Handlungsempfehlung 7) „Ganzheitlichkeit, Anschaulichkeit und Handlungsorientierung“

- 17) Die **RepräsentantInnen beider Sprach- und Kulturräume** sollten darauf achten, die Regulierung der individuellen und auf Gruppenebene stattfindenden Interaktionen **präventiv und affirmativ** über **Regellernen und regelstützende Lieder und Spiele** im gewünschten Rahmen zu halten. **Negationen und Verbote als kurative Strategien**, die überdies gegen die neuronale Grammatik arbeiten, sollten demgegenüber **selten und möglichst ausgeglichen in beiden Sprachen** eingesetzt werden.

→ vgl. Kap. 6.3.3.3, Unterpunkt G) „Höflichkeit und Aushandlungswissen“

- 18) Die **RepräsentantInnen beider Sprach- und Kulturräume** sollten neben einfachen Sprachförderstrategien wie Wiederholung und korrekatives Feedback vor allem
- **handlungsbegleitendes Sprechen** nutzen und
 - **komplexe Strategien** des *Scaffolding*, *Translanguaging* und **Sustained shared thinking** auch schon im ersten und zweiten Lebensjahr einsetzen.

→ vgl. Kap. 2.7, Handlungsempfehlung 7) „Ganzheitlichkeit, Anschaulichkeit und Handlungsorientierung“

- 19) **Caregivers' speech** (s. Kap. 2.2.3, S. 231) als eine an das **motherese** (s. Kap. 2.2.4.1, S.65) angelehnte Variante mit starker prosodischer Überzeichnung und kurzen einfachen Äußerungen sollte bewusst auf die ersten Lebensmonate reduziert werden.

→ vgl. Kap. 2.7, Handlungsempfehlung 11) „Gerüste (sogenannte "scaffolds")“

→ vgl. Kap. 2.7, Handlungsempfehlung 10) „Caregivers' speech “

7.4 Einsichten auf Ebene der Orientierungsqualität

- 20) **Dogmatische und ideologische Haltungen** – selbst wenn es um die Förderung einer doppelten sprachlichen und kulturellen Sozialisierung geht – haben in deutsch-französischen Krippen als lebendiger Aushandlungsraum **keinen Platz**.

→ vgl. Kap. 6.4.3.4, Handlungsempfehlung 18)“

8 Limitationen und Ausblick

Beschäftigt man sich mit den abstrahierenden Schlussfolgerungen der vorliegenden Arbeit, so sind zwei Reaktionen möglich und wahrscheinlich. Als erster Eindruck wirken die Einsichten selbstverständlich, ja fast wie Plattitüden, speziell wenn man die Spezifik eines deutsch-französischen, bilingual-bikulturellen pädagogischen Projektes bedenkt. Hier sei daher daran erinnert, dass ein Konsens auf Ebene abstrakter Prinzipien und Werte schnell gefunden ist, Projekte jedoch an den kleinen Details des Alltags scheitern, wie z.B. der Frage nach der korrekten Positionierung des Stiftes in der Hand des Kindes oder der Akzeptanz gegenüber Möhrenschnitzen, Reiswaffeln, *Petits suisses* oder Schokocroissants in der Frühstücksbox. Wird man sich folglich des hohen Aushandlungsbedarfs jenseits und nach der grundsätzlichen Konsensbildung gewahr, ist als zweite Reaktion eine Ablehnung des Programms zu erwarten, zu umfangreich und fordernd scheint die Liste aller zu berücksichtigenden Aspekte. Hier wird daher die Einsicht 20) zur Abkehr von jeglicher Dogmatik zur übergeordneten Maxime, denn alle genannten Punkte sind lediglich Anregungen, wie *peu à peu* das Angebot einer deutsch-französischen Krippe aufgebaut bzw. verbessert werden kann. Erst wenn bewusste Entscheidungen zu routinierten Handlungen geworden sind, können sie mit der Zeit zu stabilen Haltungen werden, die gleichzeitig eine qualitative Fachkraft-Kind-Interaktion steuern können.

Darüber hinaus ist daran zu erinnern, dass das Datenkorpus aus punktuellen Momentaufnahmen aus drei Krippen aus einer Prä-Corona-Zeit besteht, in der viele Routinen noch anders abliefen als sie Stand Sommer 2021 zu beobachten wären. Strittige Punkte wie der Umgang mit der Hygiene können vor dem Hintergrund der aktuellen Ereignisse auch in Deutschland bereits eine Nivellierung auf französischem Niveau erfahren haben, die Bemühung um viel Freispielzeit an frischer Luft – selbst auf die Gefahr hin, die Kleidung zu beschmutzen – könnte auch in Frankreich zur etablierten Lösung avanciert sein, um Vorgaben wie Mindestabstände und eine Reduktion der Aerosolkonzentration einzuhalten.

Dass eine von vier avisierten Krippen nach Ende des Immersionspraktikums den Kontakt abgebrochen und damit die Auswertbarkeit der Daten und *Observabilia* einmal mehr reduziert hat, ist ein weiteres zweiseitiges Schwert: Auf Ebene der Samplegröße bedeutet diese Entwicklung einen klaren Datenverlust, mit Blick auf Spannungsfelder hingegen hat diese Wendung für eine Sensibilisierung der Forscherin sowohl für Probleme im Feld als auch für die Probleme zwischen Forscherin und Feld geführt und so zu einer verbesserten Haltung der Forscherin bei den nachfolgenden Immersionspraktika geführt.

Die Tatsache, dass überdies das Audiokorpus extrem klein und manuell erhoben ist, wodurch sich das Fachkraftverhalten verändert haben mag, mindert ebenfalls die Verallgemeinerbarkeit der entdeckten sprach-, kultur- und landesspezifischen Beobachtungen. Die Methode der

teilnehmenden Beobachtung schließlich lässt tendenziell keine Datenerhebung auf größere Distanz zu, d.h. in Bereichen des Raumes, die außer Hörweite der Forscherin liegen. Bedenkt man jedoch, wie stark die Interaktionen, Positionierungen, die Körpersprache und selbst die Organisation auf Teamebene durch zwischenmenschliche Zu- und Abneigungen gesteuert werden, die in Anwesenheit deutlich spürbar, in einem Film jedoch nicht nachvollziehbar sind, hat gerade die Wahl der ethnographischen Erhebung Zugang zu Bedeutungsebenen ermöglicht, die eine Videographie nie offengelegt hätte. Und auch das Mitarbeiten und die gelegentlichen kleinen Kommentare, die dabei ausgetauscht wurden, haben das Korpus in Form von informellen Interviews und Interpretationshinweisen bereichert.

Die vorliegende Studie kann damit vor allem als wichtiger Türöffner gesehen werden. So wurden wichtige Aspekte der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung offengelegt, die auf der Grundlage identischer wissenschaftlicher Erkenntnisse zu anderen Schlüssen und Handlungsroutinen im Feld führen und in der binationalen Zusammenarbeit zu mehr oder weniger großen Inkongruenzen und Spannungen führen (können). Wie sich hier die anderen deutsch-französischen Krippen am Oberrhein positionieren, welche Probleme und *Best practices* typisch für die Grenzregion sind und welche Lehren für deutsch-französische Krippen allgemein, vielleicht sogar für alle bilingual-bikulturellen Einrichtungen Gültigkeit besitzen, werden folglich Anschlussarbeiten zeigen müssen. Auch die Bedeutung der Körpersprache für die Sprachförderung hat sich als reiches Forschungsfeld erwiesen, das großes Potenzial vor dem Hintergrund der pluralen Gesellschaften in Frankreich und Deutschland besitzt. Welche Stile bei der Ko-Regulierung von Emotionen in unterschiedlichen Sprachen und Kulturen dominant sind sowie die Frage nach Kongruenz und Inkongruenz zwischen den Teammitgliedern bilden schließlich einen weiteren Zugriff auf die Prozessqualität, der bisher noch viel zu wenig erforscht ist und folglich weder geschult noch in der Praxis bearbeitet werden kann. Dasselbe gilt für eine gründliche quantitativ-qualitative Analyse des *Caregivers' Speech* bei französischen und deutschen Fachkräften.

Damit bleibt eingedenk des notwendigerweise konfliktären Charakters von Kommunikation sowohl für die Rezeption in der wissenschaftlichen Community als auch in der Praxis zu wünschen, die vorliegende Arbeit möge im Sinne von Husserl für viel Disput und Streit sorgen, denn:

Nicht jene, die streiten, sind zu fürchten, sondern jene, die ausweichen.

Freifrau Marie von Ebner-Eschenbach

9 Quoi en retenir pour la pratique

9.1 Quelques mots introductoires

9.1.1 Problématique et terrain

Face à un monde plurilingue et globalisé, la compétence interculturelle et donc la transmission des contenus linguistiques et culturels, autres que ceux acquis au sein de la famille ou de l'environnement immédiat du jeune enfant, représentent un objectif global et fondamental de l'enseignement scolaire moderne⁸⁷² dans les pays européens. Ainsi, après une première extension de ce programme aux jardins d'enfants et aux écoles maternelles pendant les années 1980 et 1990⁸⁷³, l'intérêt du public et des acteurs politiques s'est focalisé, à partir des années 2000, essentiellement sur le champ de la petite enfance⁸⁷⁴. Éduquer les enfants à une ouverture envers la pluralité du monde actuel dès le plus jeune âge représente alors une valeur communément reconnue comme l'indique aussi la Déclaration du Conseil des ministres franco-allemand à l'occasion des 50 ans du Traité de l'Élysée.⁸⁷⁵ Le long de la frontière entre la France et l'Allemagne, les crèches bilingues franco-allemandes jouent un rôle phare en tant que berceaux d'une citoyenneté européenne active.

En vue de l'importance de l'alliance entre ces deux pays clés pour la paix en Europe, on s'est alors demandé comment se gère concrètement le projet pédagogique dans la pratique quotidienne des équipes et structures binationales. Comme cette thèse se veut, au-delà, une contribution aux efforts des praticiens dans leur travail de sensibilisation interculturelle et socialisation double et afin de pouvoir formuler des recommandations d'action tant pour les gestionnaires des structures d'accueil que pour les professionnel.le.s et même les formatrices

⁸⁷² Cf. les objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes définis par le Cadre Européen Commun de Référence (CECRL 2001: 4), qui incluent, entre autre, l'amélioration de « la communication entre Européens de langues et de cultures différentes parce que la communication facilite la mobilité et les échanges et, ce faisant, favorise la compréhension réciproque et renforce la coopération ». C'est donc la propagation d'une sensibilité permettant de reconnaître et de valoriser les compétences en langues et les savoirs culturels de tous (cf. Young 2015b: 60) que le Conseil propose avec son programme ambitieux. L'enseignement bilingue en soi et la reconnaissance des droits linguistiques n'est pas du tout une nouveauté et peut être retracé pour les pays d'Europe centrale jusqu'à la monarchie austro-hongroise de la fin du XIX^e siècle, comme le montrent Hélot et Erfurt (2016: 33) dans leur ouvrage sur l'éducation bilingue en France.

⁸⁷³ La fondation de l'*Association des parents d'élèves de Jardins d'Enfants Franco-Allemands* (AJEFA) à Paris en 1974 est une des initiatives les plus anciennes pour le franco-allemand.

⁸⁷⁴ Cf. le but de l'Agenda franco-allemand 2020, signé le 4 février 2010, qui se propose de créer au moins 200 nouvelles écoles maternelles franco-allemandes d'ici 2020 (ibid. : 5).

⁸⁷⁵ « 3. Nous réaffirmons l'importance majeure de l'apprentissage de la langue du partenaire, au bénéfice d'une meilleure compréhension et du rapprochement de nos sociétés, mais également de l'employabilité des jeunes et des compétences professionnelles de tous. Nous soutenons l'accès à la langue du partenaire dès le plus jeune âge, dans le cadre notamment des maternelles bilingues [...] » (<https://www.france-allemande.fr/Declaration-du-Conseil-des,8036.html>) [consulté le 27.02.2019].

et formateurs des pédagogues de la petite enfance, cette thèse se propose d'élaborer un premier inventaire

- des outils (au sens large, y compris des albums, soutiens médiatiques, acteurs externes, jouets, codes couleurs, etc.) et stratégies (pédagogiques, psychologiques et linguistiques) choisis par des structures mêmes et,
- des pratiques – conscientes et/ou inconscientes, verbales et non verbales – des professionnels de l'accueil de la petite enfance

qui déterminent la (re)présentation des deux langues et cultures dans les crèches visitées. Ce faisant, il devrait être possible d'identifier de possibles facteurs de réussite et les sources potentielles de dysfonctionnement⁸⁷⁶ dans ce processus de double inculturation⁸⁷⁷. Le besoin d'une telle explicitation des défis et malentendus existants est tantôt plus important, vu que les attentes croisées des différents acteurs (voir figure 1) avec leurs petites contradictions sous-jacentes se cachent, d'habitude, derrière des cibles et valeurs indiscutablement positives qu'on ne peut ni réfuter ni négocier ouvertement.

⁸⁷⁶ Cf. le concept des **Dysfonctionnements d'Origine Linguistique et Culturelle (DOLC)** défini et introduit dans le discours scientifique par J. Breugnot lors de différentes conférences, entre autres au Colloque Xalapa, 15-17 novembre 2017 (Breugnot 2017).

⁸⁷⁷ La différenciation entre *acculturation* comme « processus par lequel un groupe humain s'adapterait à un autre, assimilerait certaines de ses valeurs culturelles » (Cossée de Maulde 2010: 7) et *inculturation* comme le phénomène de « [n]ous insérer dans une société autre que celle d'origine, nous faire connaître et reconnaître avec nos richesses humaines et culturelles, entrer en relation, voire aussi – ce qui est légitime – partager les valeurs qui nous paraissent essentielles » (Cossée de Maulde 2010: 8) est d'importance fondamentale pour le locuteur qui vit dans un environnement plurilingue et pluriculturel, d'après Nelunova/Grigoreva/Okhlopko (2016). Dans la présente thèse il s'avère alors plus approprié de parler d'*inculturation*, parce que dans une crèche franco-allemande le jeune locuteur ne devrait pas être censé s'assimiler, mais on devrait l'encourager de se « faire connaître et reconnaître avec [ses] [...] richesses humaines et culturelles ».

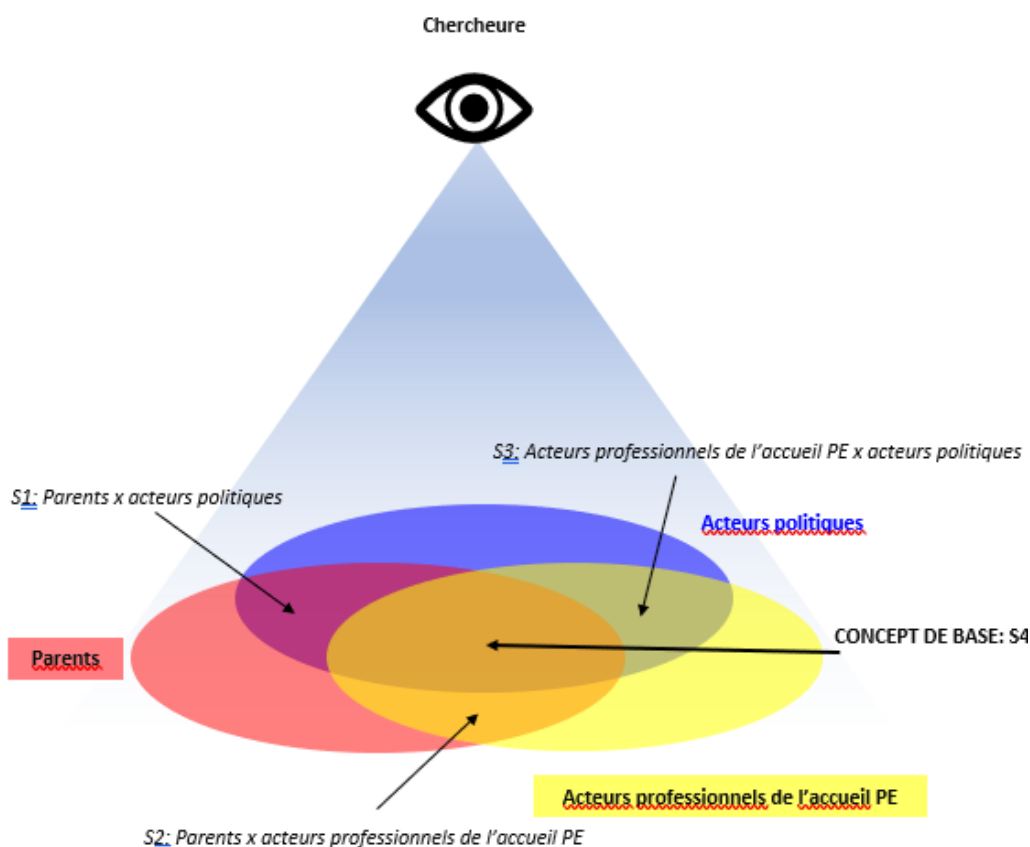


Figure 1: Objet de recherche – le terrain de l'accueil de la Petite Enfance

L'enfant comme quatrième acteur social à prendre en considération dans les enjeux de la politique linguistique, tel que l'a démontré par exemple Made Mbe (2016: 11), n'est pas représenté dans la présente modélisation parce qu'une telle tâche requerrait une méthodologie complètement autre que celle qui peut servir à une analyse des stratégies des adultes. Au-delà de ces arguments méthodologiques, il est à supposer que les besoins généraux du jeune enfant sont déjà bien connus et pris en compte par les acteurs professionnels, ceux de l'accueil de la petite enfance ainsi que ceux de la politique, ce qui rend superflu de créer un nouvel inventaire des besoins de base à satisfaire dans des crèches bilingues.

9.1.2 Méthodologie et corpus

Pour répondre aux questions présentées ci-dessus, les décrets et lois, les programmes et politiques éducatifs des deux pays ou *Länder* allemands sont d'une utilité réduite car les documents officiels concernant la mise en œuvre pratique de l'accueil PE franco-allemand sont peu explicites. De plus, par rapport à ce questionnement novateur concernant le champ des crèches bilingues, la combinaison des langues (le franco-allemand) et l'espace géographique (Rhin supérieur) étudiés, il n'existe aucun état des lieux scientifique qui puisse nourrir une enquête quantitative de portée hypothético-déductive visant l'explication causale

des enjeux sur le terrain. Bien qu'il soit souhaitable de mener une telle étude dans un futur proche, pour préciser davantage les régularités qui caractérisent ce champ d'action, la présente étude ne peut qu'aspirer à une première compréhension des dynamiques en œuvre afin de

connaître les significations des situations et actions vécues, effectuées, perçues, conçues par les acteurs sociaux, individuels et collectifs [...] [car] seule la compréhension permet de saisir leurs besoins, désirs, finalités, et leurs relations aux valeurs [...] [et] d'interpréter non seulement les conduites mais tout ce qui porte trace d'intentions et de finalités humaines [...]. (Morin 2014: 148)⁸⁷⁸

Cette situation de départ demande de « recueillir des données en participant soi-même aux situations qui les produisent, [...] hors de toute situation explicite et formelle d'enquête » (Blanchet 2012: 46), ce qui justifie une conception de la recherche à dominante qualitative ou empirico-inductive. Une telle étude se penche sur l'interprétation des « données » ou observables⁸⁷⁹ malgré « son éventuelle trop grande subjectivité, qu'il convient de prendre en compte scientifiquement par une méthodologie appropriée » (Blanchet 2012: 72).

Suivant la théorie de Morin (2014: 150), qui plaide pour une « *dialogique récursive compréhension explication* [italique dans l'original] » (Blanchet 2012: 72), la chercheuse a donc choisi une logique intégrée⁸⁸⁰ ou à méthodes mixtes, en ajoutant une dimension comparative, qui s'avère la plus appropriée pour le sujet étudié. Celle-ci permettra de conjuguer plusieurs critères de production de connaissance ou de scientificité simultanément, à savoir

1. le fondement empirique du cadre théorique (*empirische Verankerung der Theoriebildung und -prüfung*) (Steinke 1999: 221 ss.) ;
2. la compréhensibilité intersubjective (*intersubjektive Nachvollziehbarkeit*) (Steinke 1999: 207 ss.) ;
3. la relativisation des résultats (*Limitation, also die Explikation der Reichweite der eigenen Ergebnisse*) (Steinke 1999: 227 ss.) ;

⁸⁷⁸ Cf. le concept du « Nachvollzug subjektiv gemeinten Sinns » chez Flick (2011a: 28).

⁸⁷⁹ L'argumentation de Blanchet (2012: 46 note 57) en faveur du terme *observables* au lieu de *données* s'avère convaincante : « Le terme *données* est ici mis entre guillemets parce qu'il est préférable de parler d'*assemblage des observables* plutôt que de « recueil de données ». En effet, les éléments en question, les informations et matériaux, ne sont pas des dons spontanés déposés au bord du chemin par des informateurs qu'il ne resterait plus qu'à « cueillir » ou « collectionner ». Ce sont des phénomènes ordinaires, plus ou moins spontanés, activés dans la vie sociale mais, en l'occurrence, plus ou moins suscités par le chercheur qui les rassemble de façon consciente et volontaire, avec un objectif précis, pour leur donner le statut d'informations à observer » (Blanchet 2012: 57).

⁸⁸⁰ Pour le postulat du besoin d'un tel « *integrated research design* » voir Miles et Huberman (1994: 41) et pour des informations plus détaillées ci-dessus cf. Flick (2011a: 80 s.). Pour l'approche à méthodes mixtes (*mixed methods*) voir Flick (2011a : 83) et Creswell et al. (2003: 218).

4. la subjectivité réfléchie (*reflektierte Subjektivität*) (Steinke 1999: 231 ss.) et la neutralité empathique (Patton 2015: 58) (comme substitut de l'objectivité à tradition des sciences de la Nature)⁸⁸¹ ;
5. l'altéro-réflexivité (de Robillard 2007: 104) ;
6. la fiabilité, crédibilité et authenticité du chercheur (Patton 2015: 58): *trustworthiness*, *authenticity* ;
7. la prise en compte de l'interdépendance mutuelle entre sujet de recherche et chercheur (*Forscher-Gegenstands-Interaktion*) (Mayring 2016a: 38 s.) ;
8. l'intégration productive de la détermination contextuelle et historique du sujet étudié (*Historizität* (Mayring 2016a: 24, 34) et *Kontextgebundenheit* (Mayring 2016a: 38)⁸⁸²⁸⁸³ ;

Ces critères de qualité peuvent être remplis de manière satisfaisante par une approche ethnographique car c'est dans cette tradition de recherche qu'on trouve le concept de la triangulation des sources et des types des données inclus *per definitionem*. La thèse se fonde alors, dans un premier temps sur la méthode de l'accompagnement immersif des acteurs du terrain sous forme d'observation participante dans quatre structures franco-allemandes (dont deux se situent en France, deux en Allemagne). Le corpus principal constitué des observables rassemblés dans des journaux de bords, sera augmenté puis complété dans un deuxième temps,

- par des entretiens ethnographiques (semi-directifs) avec les professionnels et directeurs des structures accompagnées⁸⁸⁴ ;

⁸⁸¹ Concernant les concepts de l'« objectivité » et de la « subjectivité », issus des débats intenses entre chercheurs dits « quantitativistes » et « qualitativistes », Patton (2015 : 57 s.) résume la problématique de cette terminologie comme suit: « *Critics of qualitative inquiry have charged that the approach is too subjective, in large part because the researcher is the instrument of both data collection and data interpretation, and because a qualitative strategy includes having personal contact with and getting close to the people and situation under study. From the perspectives of advocates of a supposedly value-free social science, subjectivity is the very antithesis of scientific inquiry. [...] [Yet,] the terms objectivity and subjectivity have become so loaded with negative connotations and subject to acrimonious debate that neither of the terms any longer provides useful guidance. These terms have been politicized beyond utility.* » C'est donc une solution méritoire d'avoir introduit des nouveaux concepts libres de ce bagage idéologique.

⁸⁸² Cf. Gentles et al. (2015: 1773) et Patton (2015: 7 et 8).

⁸⁸³ Cf. l'« < approche ethnosociolinguistique de la complexité > encore appelée < sociolinguistique interactionnelle > ou < ethnographie de la communication > » (Prax-Dubois 2018 : 263) proposée par (Blanchet 2012 : 71).

⁸⁸⁴ Fidèle à son approche qualitative, la chercheuse suit Blanchet (2012) qui explique le besoin d'un terme autre que celui de *l'informateur/informatrice* comme suit : « Cette désignation a le défaut de réduire les personnes à un seul statut de < fournisseur d'informations pour le chercheur >. Or il est évident, et cela est de première importance dans une démarche qualitative, que ces personnes sont et restent des individualités complètes avec l'ensemble de leurs fonctionnements sociaux. On trouve aussi le terme *enquêté(e)*, qui pose, de façon moins aigüe, le même problème. [...] [L]e terme le moins connoté en ce sens, qui est largement adopté depuis les années 2000, est celui de *témoin* [italique dans l'original]. » (Blanchet 2012: 45 s.)

- par des enregistrements audio de 28 heures d'interaction éducatrice-enfant et
- par des observables au niveau de la communication non verbale tirés des vidéos du projet SPRIMA des universités pédagogiques de Weingarten et de St. Gallen⁸⁸⁵ (18 heures).

Cette organisation consécutive des différentes collectes des données s'explique, premièrement, par le besoin de la chercheuse d'approcher le terrain et ses dynamiques d'une façon « neutre », dans un premier temps, c'est-à-dire non affectée par les représentations des acteurs impliqués (donc, notes de terrain → entretiens ethnographiques). Deuxièmement, cet échantillonnage échelonné se justifie par la nécessité de contre-vérifier les observations du terrain par des corpus qui permettent une vérification itérative et inter-chercheur (donc, prise de notes de terrain → consultation des corpus audio/corpus vidéo). De cette façon, et en partant d'un échantillonnage de variation maximale (Patton 1990: 172) et d'opportunité (Patton 1990: 179), cette conception se veut une approche-qualitative, mais également quantitative, où « l'introduction d'une certaine dose complémentaire *d'explication*, découlant des données quantitatives, recherchant une certaine généralisation, et s'appuyant sur une argumentation rationnelle » (Blanchet 2012: 72) permettra de « *construire une interprétation modélisée, transférable et vérifiable, de phénomènes observés dans leur fonctionnements complexes en contexte* [italique dans l'original] » (Blanchet 2012: 71).

Finalement, pour vérifier de possibles particularités nationales (France/Allemagne) ou culturelles (système romane/système germanique) en arrière-fond, les données récoltées sur le terrain sont complétées par mise en scène pédagogique et idéologique de l'accueil franco-allemand telle qu'elle se présente sur les pages d'accueil des structures situés dans le territoire du Rhin supérieur. Ces textes programmatiques permettent de mieux comprendre les motivations et attentes de la partie du corps social fréquentant ces structures bilingues car elles sont des déclencheurs des programmes pédagogiques et des stratégies choisi(e)s par les acteurs professionnels de ces centres d'accueil. En même temps, ces textes révèlent une partie de l'image de l'enfant, de ce qu'on considère comme socialisation idéale et comme stratégie pédagogique adaptée à la clientèle spécifique de ces établissements, ce qui permet de distinguer entre la politique langagière déclarée officiellement par des structures⁸⁸⁶, les

⁸⁸⁵ Le projet SPRIMA – *Sprachförderung im Alltag von Spielgruppe, Kita und Kindergarten* sous la direction de Prof. Dr. Franziska Vogt (PH St. Gallen) et de Prof. Dr. Cordula Löffler (PH Weingarten) est réalisé avec la coopération de la Schweizer Hochschule für Logopädie Rorschach. Il vise la professionnalisation des pratiques des pédagogues qui promeuvent le développement linguistique des enfants âgés de 3 à 5 ans. La chercheuse a pris connaissance de ce projet grâce aux échanges avec Johanna Quiring, doctorante à l'université pédagogique de St. Gallen, et grâce à l'autorisation de Franziska Vogt et Cordula Löffler la chercheuse a pu accéder aux vidéos enregistrées dans différents multi-accueils et jardins d'enfants en Allemagne. Cet enrichissement des corpus à analyser représente donc, la facette de l'échantillonnage d'opportunité ou *opportunistic sampling* (Patton 1990: 179) mentionné ci-dessus. Pour plus d'informations sur ce projet, voir Vogt et al. (2015a) et (2015b).

⁸⁸⁶ Shohamy (2006: 69) y parle de *declared language policy*.

pratiques langagières qu'on pense mettre en œuvre au quotidien⁸⁸⁷ et les stratégies langagières qu'on peut vraiment observer dans les interactions réelles⁸⁸⁸. De cette façon, il sera possible d'identifier de possibles incohérences entre les différents niveaux de la politique langagière des crèches franco-allemandes du Rhin supérieur.

En ce qui concerne les méthodes d'analyse, l'étude conjugue

- a) l'analyse ethnographique des notes de terrain
- b) avec une analyse de contenu appliquée aux entretiens ethnographiques ou épisodiques,
- c) avec l'analyse conversationnelle des enregistrements audio et
- d) avec une analyse qualitative-quantitative des sites web qui sera simplifiée par l'usage du programme d'analyse MAXQDA.

9.1.3 Cadre théorique et pistes de conclusion

En ce qui concerne le cadre théorique qui oriente l'analyse et l'interprétation des données récoltées, une triangulation des savoirs psycho-neurolinguistiques, anthropologiques, interactionnels et pédagogiques, voire empruntés du champ de la didactique des langues prépare la chercheuse pour des aspects où l'état des lieux scientifique partagé par des professionnel.le.s des deux côtés peut néanmoins donner lieu à des interprétations ou routines divergentes, parfois même contradictoires. Ainsi, ce ne sont pas seulement les parcours développementaux au niveau psychologique et physiologique du jeune enfant qui sont pris en considération, mais au-delà des théories *attachementistes* (Bowlby, Aitkinson), interactionnistes (Trevarthen) et pédagogiques (Vygotsky) la thèse rend compte aussi des différentes images du jeune enfant en France et en Allemagne. De plus, elle s'occupe de l'enjeu particulier entre bilinguisme, biculturalisme et identité et elle informe sur les stratégies qu'on applique aujourd'hui pour favoriser le développement langagier monolingue et/ou bi-plurilingue du jeune enfant. Ainsi, la thèse est capable de rendre compte des pratiques fonctionnantes, des approches interdidactiques réussies, mais aussi des préjugés cimentés de la part des professionnel.le.s et des parents qui rendent encore difficile la collaboration en équipe ainsi que la liaison entre pédagogues et parents. Ce faisant, elle pourra aussi bien orienter des acteurs politiques, administratifs et pédagogiques qu'elle pourra aider à

⁸⁸⁷ Ici, nous nous inspirons du terme *perceived language policy* de Bonacina-Pugh (2012: 215; cf. Shohamy 2006: 69).

⁸⁸⁸ C'est le concept des *practiced language policies* (Bonacina-Pugh 2012: 213 ss.) ou, plutôt, des *language practices* de Spolsky (2004: 14) que nous adoptons ici.

déconstruire un discours chargé d'idéologie et de fausses attentes envers le bilinguisme/biculturalisme précoce.

9.2 Fondements scientifiques à la lumière des besoins pratiques

Comme le marché des livres sur le bilinguisme et la bilingualité est dominé par des textes de vulgarisation, des témoignages de parents heureux de leur choix et de brochures semi-scientifiques d'institutions ou entreprises gérant des crèches bilingues, il s'avère important de donner accès aux praticiens aux résultats d'études empiriques actuelles susceptibles de les aider à mieux comprendre et gérer les défis quotidiens de leur travail. Dans ce but, ce chapitre se propose de cerner le sujet de l'accueil de la petite enfance dans sa dimension culturellement prédéterminée et tentera de partager avec les éducatrices et éducateurs français et allemands, les savoirs les plus importants dont les chercheurs disposent à l'heure actuelle. Ainsi, il commencera par le champ terminologique de la bilingualité (cf. Chapitre 9.2.1) pour le dépouiller autant que possible des idéologies et chimères imperceptibles mais toujours en vigueur. Partant de ce repositionnement en faveur d'une attitude impartiale et la plus objective possible envers la voie bilingue, mais sans tomber dans une posture missionnaire qui considérerait la bi-plurilingualité comme atout suprême et recette magique pour potentialiser l'intelligence des enfants, il sera possible de situer les résultats les plus actuels de la psychoneurolinguistique et de la sociopragmatique dans le contexte de l'accueil et de l'éducation bilingues de jeunes enfants en français et allemand (cf. Chapitre 9.2.2.1-9.2.2.4). De plus, et comme les savoirs des chercheurs internationaux peuvent mener à des mesures bien différentes dans chaque pays, le chapitre 9.2.3 s'occupera des différentes représentations sociales de la petite enfance et du jeune enfant en France et en Allemagne, d'abord dans sa dimension structurelle (cf. Chapitre 9.2.3.1) et, puis, dans sa dimension historico-culturelle (cf. Chapitre 9.2.3.2). En guise de conclusion, la partie théorique conclura avec une présentation des stratégies clés recommandées en général pour la promotion de l'acquisition de deux langues (cf. Chapitre 9.2.4) pour avoir une base solide qui permette d'appréhender la réalité avec d'autant plus de clarté.

9.2.1 Bilingualité à l'âge précoce : entre mythes, savoirs et attentes imprécises

Ce que le bilinguisme apporte de plus précieux n'est pas le don d'impressionner les autres, mais la tolérance, l'ouverture d'esprit et la curiosité de faire connaissance avec l'ailleurs

écrit Deshays (1990: 193) dans son livre *L'enfant bilingue*. Les crèches franco-allemandes sont convaincues que l'« enfant s'adapte très vite, puis qu'avant trois ans, les interactions se font principalement par la gestuelle associée aux mots, par l'intonation de la voix et les mimiques » (<https://www.krysalis.eu/>). Bien qu'il n'y ait rien de vraiment faux dans ces

affirmations, il n'y a rien non plus automatique dans le processus susceptible de garantir que chaque enfant, qu'il soit français, allemand, chinois ou turc entre dans un parcours langagier bi-plurilingue sans problèmes ni conflits et, surtout, avec d'excellents résultats au niveau de la compétence interactionnelle linguistique et culturelle. Le fait que les parents le croient souvent, surtout quand ils connaissent des exemples « positifs » dans leur environnement personnel, ne découle pas seulement de la publicité que font les structures bilingues et, de plus en plus, les autorités officielles, mais c'est partiellement dû à la terminologie qu'utilisent les chercheurs eux-mêmes si des préjugés et attentes illusoire se glissent dans le discours sur la bilingualité précoce. Si nous parlons alors de l'acquisition d'une deuxième langue première ou *La/a* pendant les premiers trois ans de la vie, il sera important de réviser notre terminologie et de découvrir le côté connotatif à éviter ou bien à activer au moment d'utiliser ces catégories déjà bien établies.

Tout d'abord, il est recommandable de différencier entre le **bilinguisme** comme phénomène de groupe (Hamers/Blanc 2000: 6), soit au sein d'un état, soit au niveau d'une société entière, et la **bilingualité** comme phénomène qui se joue au niveau de l'individu (Hamers/Blanc 2000: 24). Puis, il sera nécessaire de décider comment on veut interpréter cette bilingualité, parce qu'au-delà de la compétence interactionnelle purement lexico-grammaticale (Leglise 2013: 96), il y a aussi la dimension pragmatique du savoir-faire et savoir-être que le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) prend déjà en considération comme faisant partie intrinsèque de la compétence communicative dans une langue donnée (CECRL 2001: Chapitres 5.1.2 et 5.1.3.). S'il s'agit alors de mieux comprendre les enjeux des crèches franco-allemandes du Rhin supérieur, il devient impératif de prendre en considération qu'au-delà de la dénomination identique, chaque structure se situe un peu différemment avec son projet pédagogique sur le continuum linguistique-culturel (cf. *Figure 2*).

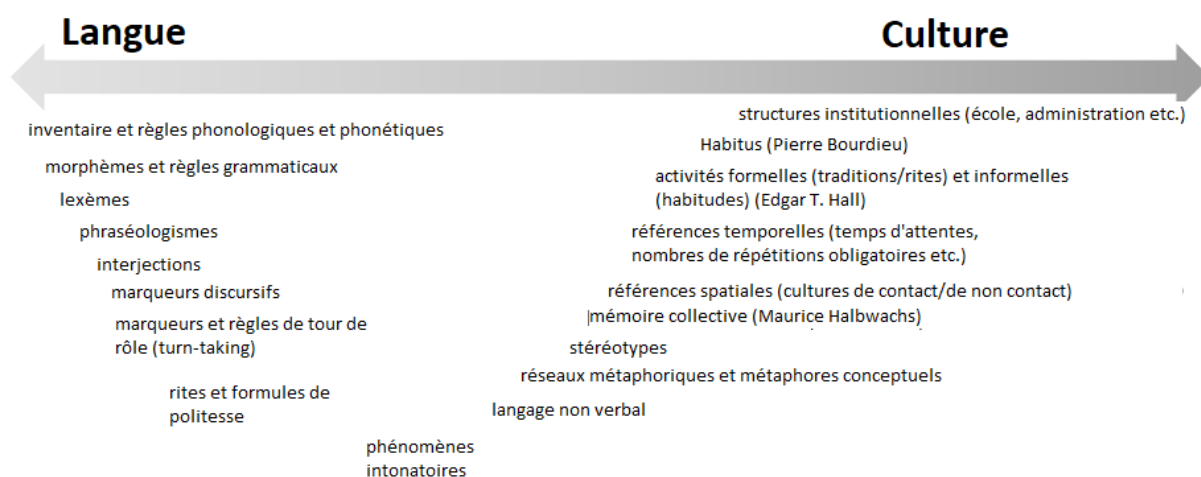


Figure 2: Continuum linguistique-culturel de la compétence communicative

De plus, l'environnement de chaque crèche et de chaque enfant n'étant pas identique, il mène à des stimulations et motivations tout à fait différentes même entre les enfants d'un même groupe de la même structure. Tandis qu'un enfant d'une famille franco-allemande vivant à Strasbourg a, peut-être, l'avantage d'être élevé dans un environnement qui favorise une **lingualité endogène** (Hamers/Blanc 2000: 26, Table 2.1), c'est-à-dire stimulé par les exigences communicatives de son entourage, son copain de Legelshurst du côté allemand développera une sorte de **lingualité exogène** (ibid.) imposé par ses parents monolingues germanophones sans qu'il trouve l'occasion d'utiliser sa deuxième langue de crèche hors du cadre institutionnel. Les attentes qui reposent sur chaque enfant accueilli dans une des structures franco-allemandes le long de la frontière du Rhin supérieur seront donc bien différentes et exerceront une influence inévitable sur le processus d'acquisition ou non-acquisition de la langue non environnementale.

Afin de relativiser les attentes et les exigences envers les professionnel.le.s et les enfants, il faut s'occuper de la maxime fort vantée du « Plus jeune ils apprennent, plus facile, plus rapide, parfaite et équilibrée sera leur acquisition de la deuxième langue ». Ce qu'on sait avec certitude, c'est **qu'une « phase critique »** selon Pennfield/Roberts (1959) existe, mais elle **est uniquement valable pour l'acquisition de la faculté langagière humaine en général**. Cela veut dire, que, effectivement, après plus ou moins 13 ans, l'être humain qui n'a acquis aucun langage, n'est plus capable de nouer les réseaux neuronaux nécessaires pour parler une langue humaine quelconque (Szagun 2004: 11). Pour l'apprentissage d'une deuxième langue L2 ou d'une deuxième première langue L α , au contraire, une telle date limite n'existe pas (de Groot 2011: 273–274). Même pour la grammaire, le fait de commencer avant trois ans n'est pas une condition préalable pour développer une compétence parfaite, selon Szagun (2004: 11–12). Il a pu démontrer avec des enfants qui ont reçu une implantation cochléaire après cet âge clé. Seule la phonétique et phonologie profitent davantage du bain langagier et sonore que l'enfant **lingue natif** reçoit *in utero* en préparant déjà le bébé aux intonations et particularités de sa langue maternelle, comme nous l'enseignent les spécificités acoustiques des cris des bébé francophones et germanophones (Mampe et al. 2009: 1995) (cf. *Figure 3*):

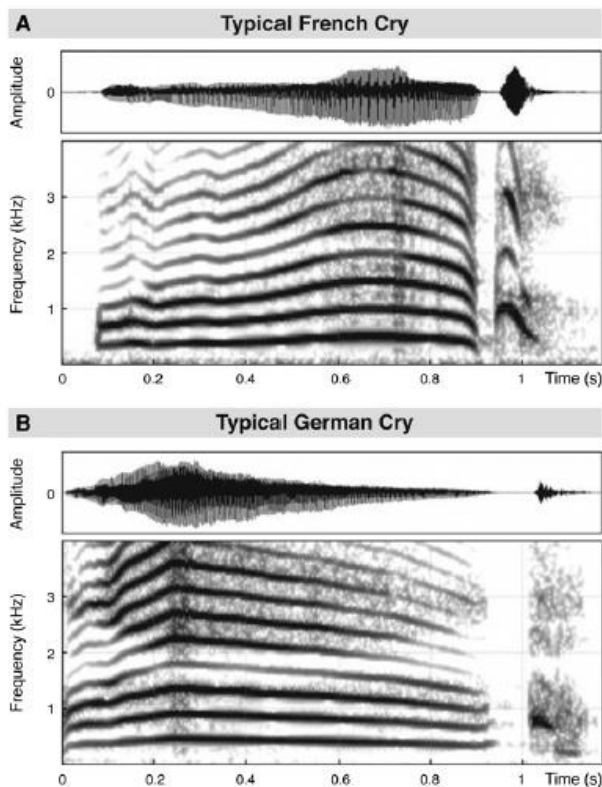


Figure 2. Time Waveform and Narrow-Band Spectrograms of a Typical French Cry and a Typical German Cry

Figure 3: *Cris typiques d'un enfant de langue maternelle française et allemande (Mampe et al. 2009. S. 1995)*

Néanmoins – et c'est probablement la raison pour laquelle beaucoup de professionnels, de linguistes et de parents sont favorables à une confrontation précoce avec une deuxième langue –, l'enfant développe tout d'abord à **partir de quatre mois**, plus ou moins, un **inventaire phonétique minimal** qui comprend des consonnes (/p/, /t/, /m/) et voyelles (/a/, /i/, /u/, bzw. /ɛ/) tout à fait universelles (Ramge 2017: 61). C'est seulement dans l'interaction entre l'établissement probatoire et ludique de toutes sortes de sons du côté du bébé et les modèles rythmiques et prosodiques de l'environnement que **la combinaison des sons émis s'adapte de plus en plus aux règles combinatoires des locuteurs que le nourrisson écoute autour de lui** (Kauschke 2007: 13). Ainsi, à partir de six mois, l'enfant est capable de reconnaître et de former ses premiers mots monosyllabiques Junge/Cutler (2014: 533) qui lui permettent d'entrer en échange acoustique et intentionnel avec son environnement humain et qui préparent à travers le **babillage réduplicatif** (Klann-Delius 2016: 22) l'entrée dans l'apprentissage des mots-phrases (**phase holophrastique**).

Toute deuxième langue qui imprègne la perception auditive de l'enfant pendant ces premiers mois au quotidien et pendant des laps de temps prolongés présente les conditions d'acquisition qu'on peut classer d'acquisition langagière du type L1 ou langue maternelle.

Toute crèche qui accepte des enfants à partir de 10 semaines suivant le modèle roman de la France et de la Suisse, aura alors le droit de se vanter de susciter une vraie **lingualité précoce simultanée** – surtout si les enfants passent entre 10 et 12 heures par jour dans ces centres d'accueil. Or, c'est le double input langagier qui compte pour la définition de bilingualité, pas encore la production active du jeune locuteur en devenir (Carbajal 2018: 2).

De toute façon et bien que dans ces cas-là les conditions soient idéales pour que l'enfant développe des compétences interactionnelles comparables dans les deux langues, il est important de **ne pas confondre ce concept descriptif avec des notions fortement chargées de connotations comme la bilingualité « équilibrée »** (Joseph 2013: 43) ou « harmonieuse » (Nocus et al. 2018: 359)⁸⁸⁹ qui se transforme parfois même en prétention d'être la « vraie bilingualité » (Hélot 2013: 48), *a priori* supérieure à toute autre variante de bilingualité acquise plus tard dans la vie (Grosjean 2015: 7; Heredia-Deprez 1977: 109–110)⁸⁹⁰. Même la « naturalité » de cette acquisition langagière double et, donc, l'idée d'être un développement ne nécessitant pas d'efforts et quasi-automatique est à remettre en cause, compte tenu du temps, de la persévérance et des confrontations que les parents et leurs enfants devront investir dans ce processus s'ils veulent défendre la langue faible contre *l'inertie* humaine de laisser tomber ce qui n'est pas directement utile ou nécessaire (De Houwer 2006: 38). Malgré la phrase célèbre de Ronjat (1913: 3) concernant la stratégie d'une personne – une langue (OPOL), affirment „[que] quand [...] [l'enfant] commencera à parler, il parlera deux langues **sans s'en douter et sans avoir fait aucun effort spécial** pour les apprendre [nous soulignons]“ (cf. Geiger-Jaillet 2016: 91), une structure d'accueil bilingue-biculturelle fera bien de s'abstenir de ce *mythe du bilinguisme parfait* (Young 2017: 57)⁸⁹¹, car il n'y a aucune évidence empirique sur une acquisition obligatoirement réussie du côté du bilingue précoce comme il n'y pas de preuve d'un apprentissage inévitablement moins complexe ou déficitaire entre les apprenants tardifs d'une langue (Köpke 2004: 6). On peut donc réduire la pression qui pèse sur les professionnel.le.s de la petite enfance en faisant référence aux résultats des chercheurs comme Pallier et Argenti (2002: 17) qui ont pu démontrer « **qu'une seconde langue très bien maîtrisée, même si elle a été acquise tardivement, activent les mêmes aires que L1** [nous soulignons] ». Et même l'effet d'une forte activation des régions cérébrales

⁸⁸⁹ Quand Hélot (2013: 49) parle de « bilinguisme équilibré ou harmonieux » ce n'est pas avec une intention idéologique qu'elle s'y réfère, mais dans l'intention de souligner le ressenti du locuteur même envers la possibilité d'intégrer ou non ces deux côtés dans une identité propre. Pour l'idée d'un côté-à-côté de deux langues dans l'environnement personnel d'un jeune locuteur bilingue ou bilingue émergent cf. aussi Comorera (2000: 277) et de Houwer (2015: 170)

⁸⁹⁰ Cette posture est tellement enracinée déjà dans la culture européenne que même les locuteurs de 16 à 18 ans interrogés par Stratilaki (2006: 5, SB-A et SB-B) doutent souvent d'être de *vrai bilingues* compte tenu de leur *maîtrise* peut-être pas toujours parfaite. Cf. aussi les résultats de Nantes (2011: 30–31) concernant les exigences internalisées des élèves bilingues à Grenoble.

⁸⁹¹ Cf. Geiger-Jaillet (2016: 98) qui nous rappelle l'effet nocif de cette « attente de perfection » sur le jeune locuteur bilingue « qu'il a peut-être du mal à supporter » (ibid.).

atypiques pour la production langagière, les mécanismes compensatoires de l'hémisphère droit et la croissance de la matière grise qu'on peut observer au début de l'apprentissage d'une L2 (Hayakawa/Marian 2019: 5–6) se réduisent – grâce à l'élagage synaptique (*synaptic pruning*) – avec le degré d'automatisation et la régularité d'usage de cette langue, comme le démontrent Elmer et al. (2014: 186). Par conséquent, le traitement de la parole accéléré qu'on observe chez les bilingues natifs actifs et qu'on souhaite susciter chez les enfants des générations à venir (Gaonac'h/Macaire 2019: 19–20) n'est pas inaccessible aux apprenants successifs si ceux-ci s'investissent dans l'apprentissage en profitant d'un environnement qui leur permet une qualité et quantité élevée d'input langagier. Donc, rien ne sera perdu si en crèche bilingue l'enfant ne veut pas utiliser les mots de la langue non environnementale – pour ne pas utiliser le terme de langue « faible » ou « dominée », que nous évitons ici à cause de leur charge idéologique (cf. Paradowski/Bator 2018: 650). Le simple fait que l'enfant soit capable de comprendre ce que l'éducatrice ou l'éducateur lui disent, d'interagir avec eux et de se sentir à l'aise dans cette communication en deux langues est un bon premier pas en direction d'une ouverture envers l'autre langue et culture et, conséquemment, l'acquisition ou l'apprentissage de ce système communicatif. Toute préoccupation pour éviter qu'une des deux langues devienne **dominée** par l'autre (De Houwer 2006: 38; Geiger-Jaillet 2005: 19), que l'enfant développe une bilinguïté **soustractive** (Nocus et al. 2018: 358–359) ou même un **sémilinguïsme** (Geiger-Jaillet 2005: 22) sera plus nocive qu'un développement langagier ralenti ou sélectif, car la réalité des billions de personnes bilingues n'est pas une omnipotence communicative dans leur deux langues, mais un système très complexe de préférences langagières orientées par le sujet, l'interlocuteur, la situation, l'état d'âme et le but communicatif que le locuteur veut atteindre à un moment donné (Dewaele 2011: 26)⁸⁹². Ou, pour être encore plus réaliste, on peut même nier avec Grosjean (2010: 21) le besoin d'une telle balance:

[M]ost bilinguals use their languages for different purposes, in different situations, with different people. They simply do not need to be equally competent in all their languages. The level of fluency they attain in a language (more specifically, in a language skill) will depend on their need for that language and will be domain specific. (Grosjean 2010: 21)

Aucun adulte ne saura alors prévoir ce que son enfant ou les enfants accueillis dans son groupe feront de l'offre comme opportunité communicative et le fait d'accepter l'agentivité de l'enfant dans ce processus permettra aux personnes impliquées de réduire le stress qui découle des attentes non comblées, des reproches et des sentiments de culpabilité si la langue d'un des

⁸⁹² Dans ce contexte, Geiger-Jaillet (2005: 23) souligne le fait que les locuteurs bilingues d'habitude possèdent une préférence pour une des deux langues pour rire, pour les jeux et pour l'expression de leurs émotions et Dewaele (2000: 2–4) porte preuve du fait que les enfants bilingues ou bilingues en devenir attribuent des profils langagiers monolingue, bilingues ou même plurilingues à leurs poupées, doudous ou caractères inventés de jeu, ce qui démontre l'individualité absolue de chaque personne dans l'application de ses ressources linguistiques diverses.

parents, des grands-parents ou simplement le cadeau qu'on a voulu donner à l'enfant ne prend pas l'importance qu'on lui avait accordée au départ.

9.2.2 Particularités du développement physiologique, psychologique et langagier précoce dans l'accueil bilingue

Pour clarifier notre propos, nous aborderons les spécificités de l'acquisition langagière double en bas âge en nous concentrant, premièrement, sur le système phonétique-phonologique (cf. Chapitre 9.2.2.1), deuxièmement, sur le système lexico-sémantique et de mémoire (cf. Chapitre 9.2.2.2) et, troisièmement, le traitement morpho-syntaxique de la langue (cf. Chapitre 9.2.2.3). Les spécificités à prendre en considération dans le contexte de l'attachement et du développement affectif et identitaire complèteront cette synopse (cf. Chapitre 9.2.2.4).

9.2.2.1 *Le traitement phonétique et phonologique de deux premières langues*

Le premier fait à connaître si l'on veut comprendre les réactions des enfants monolingues et bilingues envers des langues connues et inconnues, c'est que tout enfant préfère clairement la ou les langue(s) que sa mère a parlé activement pendant la grossesse. Mais alors que les bébés d'une mère monolingue s'intéressent davantage à sa langue maternelle proprement dite, **les enfants d'une mère bilingue** ne porteront pas seulement le même intérêt à chacune des deux langues maternelle **mais aussi à toute autre langue tierse** même s'il ne l'a jamais entendue avant (Sebastián-Gallés 2010: 247). L'éducatrice parlant la langue non environnementale dans des crèches franco-allemandes du Rhin supérieur aura donc moins de mal à faire le lien avec un nourrisson bilingue procédant, par exemple, d'une famille où on parle l'albanais, le grec, l'anglais ou l'ourdou qu'avec un bébé procédant d'une famille monolingue qui parle la langue du pays où se situe la structure d'accueil.

Un élément qui peut ralentir l'apprentissage des tout-petits apprenants bilingues, c'est la **difficulté de distinguer des paires minimales** comme /pa/ et /ba/ parce que les limites de ces phonèmes ne sont pas identiques dans des différentes langues. Ainsi un [p] sans aspiration sera pris facilement comme variante du phonème /b/ par un enfant germanophone, tandis qu'un enfant hispanophone n'aura aucune difficulté à le reconnaître comme consonne occlusive bilabiale sourde (Gaonac'h/Macaire 2019: 12; Sebastián-Gallés 2010: 249). En même temps, en fonction de l'environnement linguistique, les petits locuteurs émergents de deux langues se montrent souvent aussi **plus tolérant envers des prononciations aberrantes** comme le rapportent Albareda-Castellot et al. (2011: 399–400). Si en tant que professionnel.le de l'accueil de la petite enfance on observe alors un léger retard au niveau de la reconnaissance et de l'apprentissage associatif des mots pendant la première année de vie d'un enfant bilingue (Byers-Heinlein et al. 2013: 199), il faudra toujours tenir compte du fait

que ces enfants doivent contrôler d'abord l'appartenance du mot à une des deux langues avant de pouvoir procéder au décodage sémantico-lexique. Que cette particularité n'ait rien de grave pour le développement sain et positif de l'enfant ira de soi si on sait que **les enfants bilingues reconnaissent la langue qu'une personne parle simplement en regardant les mouvements articulatoires de son visage** déjà à six ou huit mois, alors que cette faculté se perd chez les enfants monolingues (Werker 2012: 54). Les échanges face à face et le contact du regard avec le petit enfant seront alors encore plus importants dans le contexte d'une crèche bilingue que dans un centre d'accueil à dominante monolingue. De plus, et surtout chez les nourrissons, il sera d'une importance primordiale de communiquer avec des phrases entières et de s'abstenir – autant que possible – de petites énonciations du type mot-phrase (*holophrases*), parce que **c'est le contexte de la chaîne parlée qui facilite le décodage des mots pour le locuteur bilingue émergent**. Si nous prenons en considération qu'une entité parlée que l'enfant bilingue émergent ne reconnaît pas peut être :

- ou bien la prononciation inusuelle d'un mot connu de *La*,
- un synonyme pour un autre mot connu de *La*
- ou bien un mot – connu ou inconnu – de *L α*

(Mattock et al. 2010: 239; cf. Ramon-Casas et al. 2009), il devient évident que le contexte est vraiment déterminant pour les jeunes enfants de moins d'un an et demi. À parti d'environ 17 mois, quand le vocabulaire est déjà plus étendu, ce désavantage des enfants bilingues disparaît ou s'inverse même pour devenir un point fort, ce qui signifie que c'est justement la tranche d'âge qu'on suppose la moins dépendante d'une communication riche et multi-phrase qui en a le plus besoin – surtout s'agissant d'un groupe de locuteurs bilingues en devenir. Si on combine ces résultats avec l'observation que **c'est les apprenants précoces possédant un vocabulaire très étendu qui profiteront au maximum des avantages** (Mills et al. 1997: 423) et que la vélocité du processus d'acquisition d'une langue dépendra, éventuellement, plus des langues qui sont apprises que d'autres facteurs (Vihman et al. 2007: 482, Figure 5), le besoin d'une interaction linguistique abondante dans les deux langues de la crèche – surtout quand elles sont basées sur des points d'attention partagés (*joint attention*) et des activités partagées (*joint activities*) (Geissmann 2011: 23) – s'avère encore plus prégnant.

Deux autres particularités du développement phonétique précoce qui auront des répercussions sur le comportement des enfants accueillis découlent de **la préférence pour les mots familiers qu'on peut observer à l'âge de 11-12 mois** – du moins chez les enfants francophones (Vihman et al. 2007: 475–476, 482 Figure 5 et 483 Figure 6) – et du **début de la latéralisation (hémisphère gauche) pour le traitement des faits langagiers** (Mills et al.

1997) **entre 17 et 20 mois**⁸⁹³. Tandis que l'enfant monolingue qui a fait son passage à la crèche bilingue après 10 semaines ou après 6 mois – suivant le modèle français – ne montrera peut-être pas encore d'aversion prononcée à l'égard de la langue inconnue et pourra encore profiter du processus de latéralisation caractéristique de l'acquisition d'une langue première pour les deux langues de son entourage d'accueil, l'enfant faisant son entrée dans une crèche bilingue à un an – comme d'habitude en Allemagne – ou à un an et demi demandera d'abord plus de patience et de compréhension de la part des professionnel.le.s représentant la langue du voisin, s'ils esquivent d'abord les prises de contact et les interactions verbales. Comme alternative, pour un enfant monolingue on pourrait également planifier l'entrée dans un centre d'accueil bilingue **après l'âge de 24 mois quand sa préférence prononcée pour les images acoustiques familières aura perdu de sa force**, laissant plus d'espace aux bénéfices de la **reconnaissance renforcée des mots et de la curiosité renouvelée envers toute nouveauté**. Chaque décision aura alors ses points forts et ses points faibles et la décision prise par les parents devrait être également respectée et accompagnée de façon bienveillante par les professionnel.le.s, car c'est à eux d'offrir une opportunité, pas d'imposer une idéologie.

Quel que soit l'arrière-plan linguistique d'un enfant, il faudra, finalement retenir que les enfants entrent dans la langue avec leurs mains⁸⁹⁴. Le début de la différenciation moyens/but décrite par Piaget comme commencement de la découverte de l'intelligence, implique l'instrumentalisation progressive du regard, puis de la gestuelle pour attirer l'attention de l'adulte sur lui-même (*indicating*), pour diriger son attention sur un point d'échange partagé (*deixis*) et, finalement, pour découvrir l'environnement à travers la verbalisation proposée de la part de l'adulte (*naming*) (Bruner 1974: 268–269). Ceci implique que **tout geste verbalisé par l'interlocuteur, toute action dont la dénomination a été proposée de façon proactive de la part de l'adulte sera mémorisé plus tôt par l'enfant**, car sa verbalisation a découlé de l'intérêt authentique de l'enfant (Goldin-Meadow et al. 2007: 480–482). Toute proto-conversation qui interprète les interactions multimodales de l'enfant comme tours de rôle d'une conversation dialogique (Trevarthen 1979: 334–335, 340, 346, cf. 2018) favorisera, par conséquent, la compétence verbale à travers la prise au sérieux du non verbal enfantin⁸⁹⁵.

⁸⁹³ De toute façon, il serait prudent de ne pas transformer ces résultats en maxime absolues, si on prend en considération avec Gaonac'h/Macaire (2019: 17) que ce type de cartographies pour les cerveaux bilingues et monolingues n'est ni absolu ni qu'on sache encore 100% si on visualise vraiment ce qu'on pense visualiser.

⁸⁹⁴ „Children enter language hands first“. (Goldin-Meadow 2007: 741).

⁸⁹⁵ Le développement enfantin est à concevoir comme adaptation active des sens fonctionnels et interactifs du jeune enfant à son environnement multimodal (Bruner 1983, 1987; Nagy/Molnar 2004: 55; cf. Trevarthen 2002: 165–166).

9.2.2.2 *Le traitement lexico-sémantique et mnésique de deux premières langues*

Le fait que l'enfant bilingue émergent soit confronté à deux langues fait souvent craindre aux professionnel.e.s et aux parents que l'enfant ne dispose que d'un vocabulaire réduit dans chaque langue. Bien qu'un tel délai relatif soit possible à cause de la quantité réduite de l'input langagier que l'enfant reçoit au quotidien (Höhle et al. 2020: 63; Oller/Pearson 2002: 1744), ce phénomène n'est ni moins ni plus probable que chez un enfant monolingue ni obligatoire en tant que locuteur bilingue émergent comme l'ont démontré Kim et al. (2018: 166). **Même les étapes les plus importantes du développement lexical** tel que les premiers mots, les premiers 50 mots, les premières combinaisons de deux mots (Kovács 2016: 250, Table 13.1) **seront achevées plus ou moins au même âge** et à 20 mois les inventaires des mots utilisés activement par l'enfant dans ses deux langues ne seront pas moins nombreux pris ensemble que l'inventaire lexical d'un enfant monolingue dans sa langue unique. **Au niveau du lexique réceptif l'enfant bilingue arrivera même à comprendre autant de mots dans les deux langues que l'enfant monolingue dans sa seule langue** (Hamers/Blanc 2000: 55; cf. Pearson et al. 1993: 113). La disposition de former des nouvelles associations sémantiques entre des mots inconnus s'avère alors possible chez l'enfant bilingue comme chez l'enfant monolingue (Ning et al. 2020: 13).

En ce qui concerne la représentation mentale du vocabulaire dans le cerveau bilingue, il est à supposer que le **bilingue composé** (*bilingue natif*) qui est habitué à associer deux chaînes acoustiques au même référent de la vie réelle associera les deux solutions linguistiques (La/Lα) à un concept identique – sans aucun conflit –, alors que le **bilingue coordonné** (*bilingue successif*) souffrira toujours de la non identité entre les deux référents, donc de la relation sémantique de quasi-synonymes qu'il doit harmoniser au mieux. Ce modèle de sauvegarde séparée (*Separate Storage Model*) de Dong/Gui/Macwhinney (2005: 221) pourrait rendre compte d'un **délai minimal ou éventuel dans l'action de rappeler la dénomination correcte – ce qui serait important de prendre en considération dans les communications des éducatrices et éducateurs avec les jeunes enfants à devenir bilingues** –, mais en déduire que l'un des deux types d'apprenant est supérieur ou plus performant que l'autre, serait inappropriée (Ji et al. 2004: 59), surtout compte tenu du fait que le cerveau se réorganise constamment (Montrul 2016: 8; cf. Heredia/Cieślicka 2014: 19–20; Schneider 2019: 25). À partir d'une certaine aisance dans les deux langues, **même le locuteur bilingue successif expérimentera une modification de sa L1 par sa L2** (Schmid/Köpke 2007: 1–3) et commencera à abolir les distinctions fines entre les synonymes trans-langagiers quand celles-ci n'ont pas de fonctionnalité dans la vie quotidienne (cf. Figure 4).

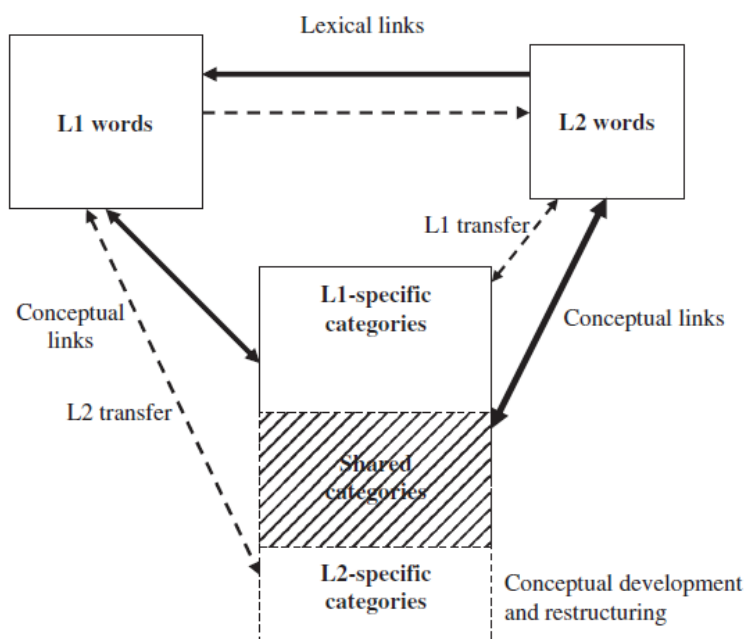


Figure 6.4 The Modified Hierarchical Model

Figure 4: Modified Hierarchical Model – illustration de la représentation mentale des lexèmes dans un cerveau bilingue (Pavlenko 2009: 147)

Maintenir cette différence entre le locuteur bilingue coordonné – apparemment idéal grâce à sa différenciation méticuleuse entre les deux langues – **et le locuteur bilingue composé**, que les crèches à politique langagière puriste n'accepteront guère par peur que les enfants n'apprennent pas le « vrai » français ou le « bon » allemand, **s'avère alors peu recommandable, surtout si on souhaite élever des enfants qui se sentiront également à l'aise dans les deux langues**. Toute peur du métissage culturel (Huber 2005), bien que compréhensible vu la méfiance naturelle de l'être humain envers toute chose inconnue, pourra être démontée conséquemment par des arguments de la neurolinguistique, laissant plus de marge de manœuvre aux directeurs et directrices de crèche dans leur gestion du personnel – but d'autant plus attractif si on travaille dans une région d'aspirations transfrontalières qui se veut, de plus, le berceau des futurs européens.

9.2.2.3 Le traitement morpho-syntaxique de deux premières langues

Au niveau de **l'apprentissage des structures morpho-syntaxique**, il est intéressant de savoir qu'ici il ne s'agit pas d'un savoir déclaratif – comme chez l'inventaire lexical – , mais **d'une connaissance procédurale** (Ullman 2001: 117), telle qu'on la connaît des activités automatisées comme le vélo ou la natation. Ainsi, les bilingues natifs qui parlent leurs deux langues au quotidien activent toujours la même aire de Brodmann n°. 44 – anciennement nommée région de Broca ou centre moteur de la parole (Dong et al. 2005: 234) – pendant que l'apprenant bilingue successif devra recourir à son savoir déclaratif ou logique à chaque fois

qu'il produit des énoncés grammaticaux dans sa L2 ou L α . **Le traitement réceptif des phrases syntaxiquement correctes** demandera également un **temps de classification et de décodage un peu plus long dans une langue L2 ou L α moins entraînée** (Gaonac'h/Macaire 2019: 18), parce que des réseaux neuronaux plus amples et, donc, des processus d'activation plus compliqués seront impliqués (Köpke 2009: 15–16). Pour les professionnel.le.s des crèches franco-allemandes accueillant aussi des enfants monolingues de chez eux, ce profil divergent sera important à prendre en considération parce que ceux-ci auront besoin, éventuellement, **d'un peu plus de temps de réaction**, mais pas de répétitions à haute voix. Un autre aspect demande une certaine prise de conscience, c'est le fait que même **les locuteurs natifs produisent un nombre important de phrases asyntaxiques dans leur communication spontanée sans s'en rendre compte**. Mais alors que ces agrammaticalités sont réparées presque immédiatement dans le cerveau du locuteur de L1, **le locuteur émergent d'une L2 ou L α aura besoin de cette minute extra pour s'assurer du fait que c'était une faute syntaxique, masi qu'il a quand même bien compris le contenu sémantique** (Gaonac'h/Macaire 2019: 18). Ainsi, et alors qu'on est d'habitude très indulgent avec le jeune enfant en voie d'acquisition du langage, la patience peut être moindre déjà avec l'enfant d'un an de plus bien qu'il s'agisse d'un locuteur bilingue émergent qui – linguistiquement parlant – n'a pas encore la compétence qu'on trouve habituellement chez les enfants de son âge. Le fait que même des jeunes apprenants bilingues successifs qui apprennent une L2 avant l'âge de 10 ans peuvent encore arriver à la vitesse de traitement des bilingues natifs (Foucart/Frenck-Mestre 2013: 406) apporte la preuve du fait qu'une posture décontractée envers de possibles défis des enfants monolingues au sein du même groupe sera plus bénéfique – même pour l'apprentissage – que toute ambition exagérée. De toute façon et si on veut potentialiser les résultats de l'immersion linguistique, ce sera un bon choix que **d'utiliser fréquemment des textes ritualisés comme des chansons, des comptines et des jeux de doigts** qui favoriseront l'automatisation des structures comme l'accord entre nom et adjectif ou verbe et qui permettront même aux collègues non natifs de produire des énoncés parfaitement corrects pour renforcer la fréquence d'écoute et l'acceptation de la langue non environnementale. Or, **c'est la compétence linguistique acquise (language proficiency), mais pas l'âge d'acquisition (age of acquisition) qui décidera à long terme de l'organisation et de l'efficacité du cerveau bilingue** comme ont pu le démontrer, par exemple, Heredia/Cieślcka (2014: 24–25), DeLuca et al. (2020: 9) ou Luk/Bialystok (2013).

9.2.2.4 *Le locuteur émergent bilingue comme être affectif et social : entre attachement et inculturation*

L'émotion de l'être humain est profondément liée à et déterminée par la langue ou les langues qu'il parle (Dewaele/Salomidou 2017: 118). Ceci dit, il est d'une importance fondamentale que ce n'est pas seulement l'émotion vécue dans la L1 ou La qui sera la plus significative pour le locuteur bilingue, mais il faut savoir aussi que **dans des cultures collectivistes, les gens associent des émotions beaucoup plus positives à des événements vécus en groupe qu'aux vécus solitaires** tandis que **dans des cultures individualistes ce sera l'inverse** (Marian/Kaushanskaya 2004: 198). Et, plus importants encore, sont **les épisodes vécus de façon bilingues**, c'est-à-dire en utilisant les deux langues en alternance libre, **car c'est eux qui provoqueront le ressenti le plus positif chez le locuteur bilingue** (cf. Kitayama et al. 2000). Le fait de ne devoir supprimer aucune des deux langues consciemment produira alors la congruence la plus élevée et, par conséquent, le bien-être le plus fort (Berry 1998; LaFromboise et al. 1993) ce qui demande aux crèches bilingues d'être permissives envers les *code-switchings* et *code-mixings* en faveur d'une socialisation affective intégrée et réussie chez l'enfant (cf. Breugnot 2018: 167).

En ce qui concerne l'intensité du vécu, des chercheurs comme Ayçiçeği-Dinn/Caldwell-Harris (2009: 291) ont pu montrer, qu'il importe peu de savoir si les gros mots ou les mots tabous sont pires dans une L1, L2 ou Lx, car **c'est la charge négative d'un mot qui active le système nerveux sympathique et donc la production du cortisol** (Ferré et al. 2013: 505) qui mène à une meilleure capacité de stockage de l'information respectivement. Pour des locuteurs bilingues émergents du type simultanés ou successifs, les réprimandes et les moments d'émotions négatives seront également pénibles dans les deux langues (Dewaele 2011: 29) et si même des nouveau-nés sont capables de décoder la négativité d'une voix agacée ou irritée dans n'importe quelle langue (Cheng et al. 2012: 1417), il paraît anodin de souligner que **la sécurisation émotionnelle devra se faire dans les deux langues également et ceci pour tous les enfants, quelle que soit la langue de la famille**. Si on considère, de plus, avec Nelson et al. (2013: 3) que les déficits neuronaux qui se produisent pendant les premières années de la vie dans le traitement sensoriel des affects seront irréversibles et ne pourront pas être compensés ultérieurement, il reste clair que cette tâche devra avoir la priorité suprême – même dans des structures qui se consacrent à la promotion d'une bilinguïté précoce comme noyau dur de leur projet pédagogique.

Afin de susciter une telle socialisation affective réussie, **une redondance intersensorielle** (Gratier et al. 2017: 159–160), c'est-à-dire la congruence entre les émotions verbalement communiquées et les informations non verbales transmises par les professionnel.le.s de la

petite enfance **sera primordial** (cf. Devillers et al. 2014: 124). De plus, et comme souligne Lüdtke (2006: 163), ce but ne pourra être atteint à moins qu'on soit disposé à échanger des narrations émotionnelles intensives avec l'enfant dans une constellation dyadique adulte-enfant. L'importance de ces échanges individuels et en face-à-face s'explique par la fonctionnalité des **neurones miroir** (Rizzolatti/Fabbri-Destro 2008; cf. Uithol et al. 2011: 608) qui causent – **même pendant des phases de co-présence attentive** (*passive face-periods*) (Meltzoff/Moore 1989: 11) – une activation des voies neuronales dont le bébé a observé l'activation chez l'autre, **facilitant ainsi le développement socio-cognitif du jeune enfant et l'apprentissage de l'empathie** (Elsner 2014: 326). La **contagion émotionnelle** (Ittel et al. 2014: 349; Hatfield et al. 1994) qui en résulte et dont l'importance pour l'échafaudage parental a déjà été démontré par Bernier, Carlson et Whipple (2010: 330), respectivement Hammond et al. (2012: 272), sera accompagnée, de plus, comme toute interaction réussie, par la sécrétion de dopamine qui est la récompense que le cerveau offre au corps lors d'une expérience qu'il juge "bénéfique" (Braun/Meier 2004: 507, 509–510). S'il y a, au contraire, **un manque d'interactions et surtout d'attention réceptive**, ceci suscitera le **développement d'un système de récompense déficient** qui, de sa part et à travers la frustration et le découragement, entraînera **des troubles déficitaires de l'attention et des déficiences de l'apprentissage** (cf. Braun/Meier 2004: 513; Braun/Bogerts 2000). Une stimulation mineure des enfants classifiés « d'allophones », qui se produit souvent dans des dyades ethniques asymétriques (Ho et al. 2012: 342), sera conséquemment à éviter consciemment, par exemple, en veillant sur les créneaux temporels réservés à des échanges individuels entre professionnel de La et enfant de Lb (cf. Couëtoux-Jungman et al. 2010: 295).

Comment faciliter ces échanges, en général, dans des structures d'accueil institutionnel reste à vérifier dans chaque structure séparément, mais une bonne coordination entre phases de supervision et phases d'interaction individuelle et en petit groupe par des représentant.e.s de chaque langue-culture ainsi qu'un taux d'encadrement encore plus réduit que ce que la législation ordonne, paraissent de bonnes pistes pour offrir un accueil bilingue de qualité. Si on regarde les différences entre le système français qui prescrit

- un encadrant pour 5 enfants qui ne marchent pas et
- un encadrant pour 8 enfants qui marchent (cf. Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 - Service d'accueil 2000: § 4, Art. R. 180-22)

alors qu'en Allemagne le contrat entre la République Allemande et les Länder ciblé pour l'amélioration de la qualité de l'accueil de la petite enfance recommande

- un encadrant pour 2 enfants de moins d'un an et

- un encadrant pour 3 ou 4 enfants mineurs de trois ans (BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg 2019: 18, Anlage 2)

sans qu'il y ait la moindre mesure pour garantir ou même contrôler ces taux proposés par les autorités officielles, **il peut douter qu'une crèche franco-allemande puisse offrir les conditions idéales pour une telle socialisation affective optimale.**

De plus, et bien que certaines réactions physiologiques se trouvent hors de l'influence de la culture, **c'est elle qui détermine comment les émotions sont vécues et communiquées, respectivement, comment on est censé les percevoir et les exprimer** (Lim 2016: 106; cf. Dewaele/Pavelescu 2019: 2; Peña-Sarrionandia et al. 2015). Pour aider les professionnels à accompagner les processus de socialisation affective avec la sensibilité nécessaire à l'égard des habitudes de l'autre et pour les guider dans **l'établissement d'une culture pédagogique partagée – ce que nous nommons « interdidacticité » selon Puren** (2005: 491) il sera nécessaire de procéder à la découverte des modèles interactionnels du terrain et, du côté des professionnel.le.s, **de négocier une congruence au sein de l'équipe** pour qu'aucune des deux langues-cultures ne se développe au détriment de l'autre ou de la sécurité affective de l'enfant. Toute sorte de *cultural frame-switching* forcé en fonction de l'adulte avec lequel l'enfant entre en interaction serait alors à éviter par une réflexion régulière et partagée.

Un levier favorable à une meilleure acceptation de l'offre bilingue-biculturelle de la part du nourrisson ou jeune enfant serait, du côté de l'équipe professionnelle, **la planification consciente de l'adaptation, tant au niveau des personnes choisies qu'au niveau de l'âge de l'enfant.** Alors que des **systèmes d'accueil de la petite enfance comme le français et le tchèque** (Ulova 2005: 179) profitent de la « Phase II » de l'émergence de l'attachement, à savoir l'orientation vers une (ou plusieurs) figure(s) différenciée(s) de 12 à 24 semaines, (Tereno et al. 2007), parce que c'est là qu'une relation affective avec le référent en crèche se noue avec le plus de facilité (cf. Becker-Stoll 2018: 82), le système allemand favorise traditionnellement l'entrée tardive de l'enfant après trois ans (du type *kindergarten*), quand l'enfant se rend compte du fait que « la figure d'attachement [...] [est] une personne indépendante, permanente dans le temps et l'espace, se mouvant dans un *continuum* spatial et temporel de façon plus ou moins prévisible » (Tereno et al. 2007) ce qui lui donne plus de liberté d'exploration et une séparation acceptée. **Les deux approches profitent d'une étape du développement de l'enfant qui favorise l'ouverture envers l'autre et l'inconnu et devra être respectée dans sa logique interne,** ce qui implique que les professionnel.le.s des crèches franco-allemandes devront être conscient de et préparé à des démarches d'adaptation plus longues et plus de pénible peut-être aussi quand les parents optent pour une transition entre famille et crèche à un an – si ce n'est pas l'âge prévu déjà par l'institution même. Ou, à

l'inverse, chaque crèche se sentant dépourvue des ressources nécessaires pour une telle adaptation échelonnée devrait assumer les conséquences et n'offrir que l'adaptation précoce, c'est-à-dire à un âge d'entre 12 et 24 semaines.

Bien que cela semble un peu illusoire compte tenu des routines qui se sont établies des deux côtés du Rhin, une politique de gestion positive de ces défis s'avère tantôt plus fondamentale si on considère que – au-delà de la dopamine – des énoncés et **mots positifs activent des réseaux neuronaux multimodaux beaucoup plus complexes** (Syssau/Monnier 2012: 246–247), favorisant ainsi non seulement l'établissement d'un style d'attachement sécure, donc bénéfique pour l'enfant et son accueil en crèche, mais aussi favorable à une **potentialisation de la capacité mnésique de l'enfant ce qui favorisera l'acquisition du langage et des langues multiples**.

Un autre facteur qui jouera dans un projet ciblé sur l'acquisition non conflictuelle de deux langues, c'est **l'attitude qu'on adopte à l'égard du mélange des langues**, tant au niveau des enfants qu'au niveau des professionnel.le.s. Pour faire un premier pas sur ce terrain épineux, il est grand temps d'accepter que le **code-switching** et le **code-mixing** sont rarement la conséquence d'une lacune lexicale (Yow et al. 2018: 1075–1076), donc d'une incompétence linguistique, mais plutôt **deux stratégies communicationnelles** que les locuteurs – mêmes enfantins – utilisent pour des finalités bien définies. Bien que l'acte d'emprunter du matériel de l'autre langue puisse servir de solution *deus ex machina* (Beatty-Martínez et al. 2020: 3) et bien que l'usage de tous les répertoires linguistiques qu'on possède puissent être vu comme suivant la loi du moindre effort (Beatty-Martínez/Dussias 2017), **le fait de changer entre deux langues dans une même conversation est loin d'être le symptôme d'une lâcheté ou d'une ignorance envers l'interlocuteur avec lequel on parle**. Bien au contraire ! Déjà les enfants bi-plurilingues résistent à cette tentation dès que leur interlocuteur particulier ou l'environnement plus large est monolingue (Poeste et al. 2019: 476) ou se déclare comme tels. Ainsi, **à partir de 10 mois l'enfant bilingue natif adapte les combinaisons phonétiques de son babillage aux modèles les plus fréquents de la langue parlée de sa mère ou de son père respectivement** (Yow et al. 2016: 82–83) et, ce qui est encore plus remarquable, **le nourrisson en voie de devenir bilingue émerge apprend dès sa naissance si la stratégie de changer d'une langue à l'autre est pratiquée et acceptée par son entourage** (cf. à titre d'exemple la société catalane comme le démontrent Poeste et al. 2019: 476–477) ou si de tels changements sont même obligatoires en contact avec certaines personnes ou dans certaines situations (Köppe 1996: 931–933). Cette compétence n'est pas seulement fonctionnelle à partir d'un âge de 2 ans (Yow et al. 2016: 84), mais elle se perfectionne encore jusqu'à l'âge de 2 ans et demi pour être **capable d'augmenter ou de diminuer la fréquence des alternances de code** en fonction du

comportement verbal de l'interlocuteur adulte et ceci **d'un tour de rôle à l'autre** (Comeau et al. 2003: 113, 124–125). La capacité de changer d'une langue à l'autre entre deux phrases ou même à l'intérieur d'une phrase est alors une **compétence additionnelle** (Yow et al. 2016: 83) dont le jeune locuteur bilingue d'une région frontalière aura besoin, si bien que les crèches franco-allemandes du Rhin supérieur devraient l'accepter avec bienveillance. Et ceci, sans soucis ni sentiments de culpabilité, parce qu'il est démontré qu'il n'existe aucune relation de cause à effet entre le fait de pratiquer le *code-switching* et l'attrition d'une des deux langues (Guiberson et al. 2006) et même la peur que cette habitude puisse mener à une réduction du vocabulaire, à une perte d'expressivité ou à une compétence déséquilibrée entre les deux langues en jeu peut être réfuté sur la base des résultats empiriques actuels (Poeste et al. 2019: 478). Donc, si au niveau des professionnel.le.s on accepte le *translanguaging* comme stratégies de promotion du développement langagier de l'enfant en devenir bilingue, il est seulement conséquent d'ouvrir grand la porte aux personnes bilingues comme personnel de telles structures bilingues-biculturelles et d'en terminer avec le tabou du métissage des langues comme le demandent Antón et al. (2016).

9.2.3 Représentations sociales de la petite enfance et du jeune enfant en France et en Allemagne

Dans les médias et la publicité, ils sont partout et sur les sites web, ils se rassemblent tous comme appartenant à une grande famille transnationale : les bébés jolis, les nourrissons souriants et les jeunes enfants éveillés accueillis par les crèches franco-allemandes du Rhin supérieur. Néanmoins, ils sont nés, obligatoirement, comme français ou allemands et comme tels ils croissent dans des micro-, méso- et macrocontextes qui fonctionnent au rythme d'autres rituels et sous le regard sévère d'autres autorités. Pour comprendre comment ces arrangements enchevêtrés (*nested arrangements*) (Bronfenbrenner 1977) déterminent les systèmes de croyances (*belief systems*) (Ahnert/Haßelbeck 2014: 44) des parents et des professionnel.le.s de l'accueil de la petite enfance et donc, les attentes et exigences avec lesquels ils élèvent les jeunes enfants, il sera impératif de se familiariser avec le cadre structurel et le bagage historico-culturel qui déterminent l'image de la petite enfance de part et d'autre de la frontière franco-allemande.

9.2.3.1 Être mère et parents en France et en Allemagne

Si on veut comprendre la place du jeune enfant dans la société, il faut d'abord se demander comment cette société pense et régule les notions de maternité et de parentalité. Tout d'abord, il est surprenant que, bien que l'âge du premier accouchement soit pratiquement le même en

France (30,7 ans)⁸⁹⁶ et en Allemagne (30 ans)⁸⁹⁷, en France la maternité n'est pas aussi étroitement liée au mariage qu'en Allemagne. Alors qu'en Allemagne seulement 33,3% des femmes qui sont devenue mère en 2019 ont osé le devenir sans être mariée (Dienel 2003: 122), en France, avec 61% de mères non mariées le fait de ne pas être mariée ne présente aucun obstacle à la maternité (INSEE - Naissances hors mariage 2020). Cette différence significative peut s'expliquer par les avantages, voire les désavantages que chaque système d'impôts offre aux mariés et aux parents isolés. Ainsi, l'Allemagne favorise ouvertement les familles biparentales faces au familles monoparentales (Lenze 2014: 8) ce qui laisse déjà entrevoir la terminologie officielle qui parle de « la **partie** du couple parental qui élève **seule** l'enfant » (*alleinerziehender Elternteil*) quand, en France on parle d'une *famille monoparentale*. Conséquemment, en Allemagne, 40% des familles monoparentales dépendent des aides de l'état pour 7% des familles biparentales (Lenze 2014: 10). Si on y ajoute le fait que dès que l'adulte de la famille monoparentale reçoit un soutien d'autres personnes – soit que celles-ci appartiennent à la famille (grand-pères, frères ou sœurs), soit qu'un ami ou une amie offre son aide sous forme d'un hébergement gratuit dans son appartement ou partage les frais– le droit légal aux aides de l'État sera sensiblement réduit ou même annulé⁸⁹⁸. Cette privation du parent éduquant seul un enfant de toute sorte d'*entraide*, des *dons d'argent et de services* et du *capital social* (Martin 2004: 36) s'explique sans doute par l'histoire de la République fédérale d'Allemagne depuis l'Empire allemand et les temps où l'Église avait encore son mot à dire dans ce type d'affaires.

Le positionnement de la République Française est, évidemment autre :

Être à la tête d'une famille monoparentale n'est pas toujours synonyme d'isolement : ainsi certains cohabitent avec d'autres adultes vivant dans le même ménage, tandis que d'autres vivent en couple avec un conjoint qui n'est pas cohabitant. (Demaison 2015: 5)

Par conséquent, la mère ou le père éduquant seul(e) l'enfant ne perd pas, par exemple, la priorité au moment de candidater pour une place en crèche, et, ce qui est encore plus valable pour les personnes concernées :

La tendance à l'élargissement des droits des familles monoparentales a contribué à légitimer une réalité ancienne mais stigmatisée car en contradiction avec la famille fondée sur les liens du mariage. La diversité des conditions d'ouverture des droits montre l'ambivalence des représentations. Soit les familles monoparentales sont traitées comme les autres familles au sein des politiques familiales et ne sont pas construites en tant que catégorie spécifique

⁸⁹⁶ (INSEE - Âge moyen de la mère à l'accouchement 2020)

⁸⁹⁷ (Statistisches Bundesamt- Pressemitteilung Nr. 475 2019)

⁸⁹⁸ (BMJV (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz) o. J.: §21 (9) Alleinerziehende)

d'allocataires. Soit elles entrent dans des catégories ayant droit à l'assistance et sont désignées comme des cas particuliers. (David et al. 2004: 7)

Par conséquent, les réseaux personnels impliqués dans les soins et l'éducation du jeune enfant en France seront plus larges, favorisant des relations de référence polyadiques pour l'enfant (vgl. Gaonac'h/Macaire 2019: 3), alors qu'en Allemagne les premières années de vie seront profondément marquées par l'entourage familial et, surtout, les relations dyadiques avec la mère et le père (Schieffelin/Ochs 1986: 171, 176–177; Bailleul 2017: 49; pour le rôle du père cf., par exemple, Bacro/Florin 2008: 113).

Au niveau du système de l'accueil de la petite enfance, cette situation se reflète dans le nombre de places en crèche ou dans des multi-accueils qu'on peut offrir aux mères qui travaillent et par le taux des mères qui arrivent à coordonner, de fait, maternité et vie professionnelle à temps complet⁸⁹⁹. Ainsi, à cause de la difficulté à conjuguer les deux types d'activité, 21% des femmes allemandes restent sans enfants (Statistisches Bundesamt- Pressemitteilung Nr. 475 2019), alors qu'en France ce n'était que 13,5% en 2018 (Dienel 2003: 122). Si on se décide, au contraire, de rester avec l'enfant, l'état allemand a de bonnes offres à faire aux mères : Pendant les premiers 12 mois après la naissance de l'enfant, les mères reçoivent une allocation qui équivaut à 65% voire 100% de leurs salaires d'avant l'accouchement. Si le père décide de s'occuper également de l'enfant pendant 2 mois, celui-ci recevra la même allocation compensatoire (BMFSFJ - Elterngeld 2021: online). Le poste de la mère dans l'entreprise ou l'institution officielle lui sera réservé pendant les 12 premiers mois obligatoirement et, au cas où elle opterait pour un congé de maternité non payé de trois ans, son emploi sera protégé jusqu'à la fin de ces 36 mois. L'attraction de ce régime incitatif pour que la mère reste à la maison et s'occupe de l'enfant pendant la petite enfance n'est pas illusoire, si on se rappelle que l'introduction de ce règlement en Allemagne de l'Est après la chute du mur a directement fait descendre les taux d'accueil institutionnel pendant la première année de vie. La République Française prend un autre chemin en offrant depuis le 1 juillet 2021 même au nouveau partenaire d'une femme enceinte un **congé de paternité** payé de 28 jours après l'accouchement (République Française - Vie Publique 2021; contre 11 jours avant, cf. Service-Public.fr - Congé paternité o. J.: online) pour qu'au début de sa vie les parents biologiques et de fait puissent s'occuper également et en même temps du bébé. Après, il n'y a aucune d'incitation monétaire pour ne pas retourner à la vie professionnelle, mais les crèches et

⁸⁹⁹ Après que « l'Union européenne se soit dotée en 2002, au Conseil européen de Barcelone, d'objectifs chiffrés ambitieux de développement de l'accueil des enfants d'âge préscolaire » ciblant un taux d'accueil de 33 % pour les enfants de 0 à 3 ans, la France a atteint l'objectif au niveau national déjà en 2017, la ville de Strasbourg peut même couvrir un taux de 35% (Eurydice 2019 - European Commission 2019: 65). Dans le même laps de temps, l'Allemagne n'était pas encore arrivée à cet objectif pour les enfants de moins de 3 ans, et surtout le Bade-Wurtemberg déplorait encore le fait d'offrir seulement un taux d'accueil de 31,7% en 2018 (Kitzenmaier 2019: 17).

centres de multi-accueil acceptent des bébés à partir de 10 semaines, c'est-à-dire, au moment où la mère reprend son poste. L'accueil des enfants à la crèche s'étale souvent sur 12 heures et même s'il n'est pas conseillé d'y laisser l'enfant si longtemps, les parents qui le font ne sont, en principe, pas stigmatisés. Pour une femme française, il est donc plus aisé de décider entre le souhait d'être mère et l'aspiration à vouloir continuer sa carrière professionnelle. En Allemagne, au contraire, les places d'accueil à temps complet ne comprennent souvent que sept heures d'accueil par jour et les vendredis l'accueil est souvent terminé en début d'après-midi. Vouloir vivre les deux options – maternité et carrière professionnelle – s'avère encore un défi organisationnel pour beaucoup de femmes allemandes, même en 2021.

9.2.3.2 *L'image du petit enfant : entre enfant roi et petit citoyen*

Si la réalité n'offre pas ce qu'on souhaite, on a tendance à s'en arranger et à faire pour le mieux en valorisant ce qui nous convient et en discréditant les choix des autres. Compte tenu des différences systémiques entre la France et l'Allemagne concernant l'organisation de l'accueil de la petite enfance, il serait nécessaire de s'intéresser à l'impact sur ça les attitudes et les croyances des gens pour comprendre les défis qui seront à relever par les crèches franco-allemandes pour que leur offre bilingue-biculturelle puisse réussir.

Ainsi, ce n'est pas seulement „l'âge [qui] est une construction socio-institutionnelle, et non une donnée naturelle“ (Garnier 2017: 169), mais aussi la petite enfance comme passage qui décrit le développement du bébé au jeune enfant (en Allemagne) ou petit écolier (en France). Bien que la comparaison soit réductrice et risque d'être caricaturale, on peut pourtant tenter de chercher les racines de ces différences dans l'opposition raison-âme portée par les idées du Siècle des Lumières (Rousseau, Montesquieu) et l'esprit du Romantisme (Herder, Goethe) – (Baader 2003: 23–24).

Ainsi, la pensée française se fonde sur la maxime que

l'ordre social est un droit sacré, qui sert de base à tous les autres. Cependant **ce droit ne vient point de la nature** ; il est donc fondé sur des conventions. **Il s'agit de savoir quelles sont ces conventions** [nous soulignons] (Rousseau 1780: [190], Chapitre Premier)

et accepte pleinement que

[I]a patrie ne peut subsister sans la liberté, ni la liberté sans la vertu, ni la vertu **sans les citoyens: vous aurez tout si vous formez des citoyens** [...]. Or, former des citoyens n'est pas l'affaire d'un jour; et pour les avoir hommes, **il faut les instruire enfants**. (Rousseau 1755: v. Économie politique)

La posture allemande, au contraire, porte encore un peu de cette vénération des enfants que nous trouvons dans les lettres du jeune Werther quand celui-ci écrit:

Oui, mon ami, c'est aux enfants que mon cœur s'intéresse le plus sur la terre. Quand je les examine, et que **je vois dans ces petits êtres le germe de toutes les vertus**, de toutes les facultés qu'ils auront si grand besoin de développer un jour ; quand je découvre dans leur opiniâtreté ce qui deviendra constance et force de caractère ; quand je reconnais dans leur pétulance et leurs espiègleries même l'humeur gaie et légère qui les fera glisser à travers les écueils de la vie ; **et tout cela si franc, si pur !** [...] Où donc est notre privilège ? Est-ce parce que nous sommes plus âgés et plus sages ? Dieu du ciel ! **tu vois de vieux enfants et de jeunes enfants, et rien de plus ; et depuis longtemps ton Fils nous a fait connaître ceux qui te plaisent davantage.** (Goethe 1771: Les souffrances du jeune Werther, Lettre du 29 juin; accessible via: https://www.oeuvresouvertes.net/IMG/pdf/GOETHE_W.pdf)

Pendant que la mère française se consacrait, par conséquent, à éduquer son enfant au mieux dans l'esprit de la République et pour en faire un bon membre de la société – pratiquement dès son premier jour sur terre –, la mère allemande se devait de tout faire pour que cet être suprême et innocent ne soit pas corrompu par les influences extérieures. La peur d'être une mauvaise mère pèse autant sur le cœur d'une jeune mère allemande que le reproche d'être une mère poule qui gâte son enfant en France (Erath 1994: 11). Cette situation peut se comprendre un peu mieux, si on se rend compte, que jusqu'aux années 68 l'Allemagne était aussi favorable à une éducation stricte de l'enfant que la France, suivant méticuleusement les conseils de la docteure Johanna Haarer, qui avec son manuel *La mère allemande et son premier enfant*⁹⁰⁰ (1934) avait marqué l'éducation du petit enfant pendant le Troisième Reich (Dienel 2003: 127–128). Suivre cette tradition nazie s'avérait alors impossible aux parents de la jeune république allemande ce qui les conduisait à chercher d'autres modèles qu'ils trouvaient dans les époques plus anciennes comme l'âge du Biedermeier (1815-1847) et puis l'Empire allemand (1871-1918), quand la famille était vue comme germe d'une enfance heureuse qui mènerait au développement optimal du jeune être (Eßer 2014: 509). L'idéologie de l'espace protégé de la petite enfance (*Schonraumideologie*) (Baader 2003: 21) ainsi que l'obsession pour l'enfant de l'amour pour lequel la mère doit tout faire⁹⁰¹ se sont installées comme alternative non polluée avec laquelle on pouvait effacer les souvenirs funestes de l'histoire récente dont le trauma collectif régnait encore parmi les Allemands (Bruhns/Mohr 2011: Onlineinterview mit dem Kinderarzt Remy Largo).

La République Française, au contraire, n'avait jamais vécu ce besoin d'une rupture radicale avec sa propre histoire, les mères françaises se sentant libres de concevoir le petit enfant comme un être éduicable, qu'on peut soumettre aux règles de la convivialité sans aucun remord.

[G]arçons et filles peuvent très tôt participer, beaucoup plus tôt que ne le pensent les mères qui gardent bien trop longtemps l'habitude de « servir leurs enfants en tout ». Les enfants sont

⁹⁰⁰ Titre original: *Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind*.

⁹⁰¹ Cf. le succès des conseils du pédiatre Frédéric Leboyer concernant l'accouchement naturel en Allemagne (Dienel 2003: 126).

armés pour la vie quand ils sont capables de se débrouiller et que, dès qu'ils peuvent, ils sont associés dans l'entrain des tâches quotidiennes, sans esprit tatillon. (Dolto et al. 1994: 26)

Les mères françaises ne connaissent donc pas autant ces exigences de la part de la société d'être des mères parfaites –ou, en tous cas, pas seulement– On attend d'elles, en revanche, qu'elles restent « intéressantes » tant dans leur vie privée que professionnelle. Ceci explique pourquoi les structures d'accueil de chaque pays s'adaptent avec leurs offres aux besoins et attentes de chaque société et de chaque clientèle. Il reste alors à voir comment les structures franco-allemandes d'accueil du petit enfant sauront orchestrer ces exigences parfois même contradictoires et comment elles arriveront à se mettre d'accord sur un projet pédagogique cohérent, qu'on puisse mettre en œuvre ensemble sans que l'une des parties impliquées se sente ignorée, mal comprise ou simplement mises en deuxième rang.

9.2.4 Quelle politique langagière choisir : entre OPOL, éveil aux langues et la simple promotion du développement langagier

Une crèche s'appelant « franco-allemande » peut englober des réalités très diverses. En commençant par une équipe binationale sans aspirations quelconques à une compétence langagière spécifique jusqu'à une structure bilangue-biculturelle qui veut garantir l'acquisition d'une bilinguïté simultanée précoce pour tout enfant accueilli à travers une politique linguistique stricte, toute variation intermédiaire est possible et probable dans la vie réelle.

Concrètement, il y aura cinq niveaux à prendre en considération et trois grandes voies à poursuivre vers la bilinguïté précoce. Les cinq niveaux s'occupent de l'intentionnalité de ce qu'on appelle **politique linguistique** (cf. le concept de la politique linguistique familiale chez Smith-Christmas 2016; Mary/Young 2017; Kupisch/Rothman 2018; Caporal-Ebersold/Young 2016; Danjo 2021) ou **pratiques langagières** selon Spolsky (2004 : 14). Ainsi,

- chaque crèche ou centre multi-accueil définira sa **politique linguistique officielle** (**declared language policy**) (Shohamy 2006: 69).
- les professionnel.le.s en déduiront **ce qu'ils pensent devoir faire** (**perceived language policy**) (cf. Bonacina-Pugh 2012: 215; Shohamy 2006: 69) et puis
- il y aura **les pratiques langagières quotidiennes** qui décrivent ce que le personnel fait vraiment au jour le jour (**practiced language policy**) (Caporal-Ebersold 2018: 248–249).

Après, si on travaille dans une structure où les maximes officielles et les besoins pratiques se trouvent en opposition permanente,

- les professionnel.le.s développeront une auto-perception erronée de leur pratiques, ce qu'on peut appeler **politique linguistique imaginée** (*imagined language policy*) (Danjo 2021: 295; Palviainen/Boyd 2013: 223; Genesee 2006: 315; Lanza 2004: 252; Kasuya 1998: 338),
- mais ils auront souvent aussi – comme l'a démontré l'analyse ethnographique de trois crèches franco-allemandes du Rhin supérieur – une idée précise du comment faire mieux, la **politique linguistique souhaitée** (*wished-for language policy*).

Dans cette synthèse des leçons apprises sur le terrain, nous nous intéressons surtout aux pratiques langagières quotidiennes en les contrastant avec ce que les directeurs et directrices des structures promettent de faire et avec ce dont les professionnel.le.s ont conscience eux-mêmes.

En ce qui concerne les stratégies qu'on peut appliquer pour susciter le développement d'une bilinguïté précoce, la plus connue porte beaucoup de noms : le *principe de Ronjat-Grammont*, la *règle de Grammont*, *stratégie UPUL* (une personne – une langue) ou, en utilisant l'acronyme anglais, **OPOL** (*one person – one language*) (Le Pape Racine/Brühwiler 2020: 230). Cette stratégie impliquant qu'une personne parle toujours sa langue prédominante ou maternelle avec l'enfant pour ainsi offrir conjointement avec le partenaire une double immersion langagière, s'est établie depuis le début du XX^{ème} siècle entre les couples bilingues désirant transmettre leur deux langues à parts égales à leur enfant (Díaz 2014: 20; Noguchi 1996: 246). Quand une famille partage la même langue, mais se trouve à l'écart de la langue environnementale, les variantes **un endroit – une langue** (*one place – one language*) ou **une situation – une langue** (*one situation – one language*) seront utilisées avec plus de probabilité. Surtout la limitation de la langue des parents à des **lieux ethniques** (Favaro et al. 2010: 52) est la solution la plus fréquente entre les familles issues de la migration. Si on rappelle que le Rhin supérieur est une région transfrontalière où le fait de quitter le pays de naissance pour travailler dans le pays voisin n'a rien d'inusuel, on peut s'attendre à ce que les enfants accueillis dans des crèches franco-allemandes soient élevés souvent à la maison avec une des deux stratégies : **une personne – une langue** ou **un endroit – une langue**. Au niveau de la crèche, il sera finalement possible, d'utiliser aussi la stratégie du moment (adéquat)– une langue (*one time – one language*) quand la structure en question n'aura pas d'ambassadeur/ambassadrice de la langue voisine en propre ou quand le mélange multiethnique de la clientèle accueillie mène à une réduction du bain linguistique à des heures fixes pendant la journée ou la semaine (cf. Hélot/de Mejía 2008: 49-50 sur les Two-way Dual Language Classrooms à New York)). Cette stratégie se trouve, par exemple, aussi dans les classes des écoles A.B.C.M. Zweisprachigkeit en Alsace. Même si les sites web des

structures visités s'y déclarent tous en faveur d'une politique OPOL et se vantent de la présence de professionnel.le.s des deux pays, les pratiques peuvent varier en fonction de la composition de l'équipe, du projet pédagogique, de la gestion du personnel et même des périodes comme, par exemple, l'hiver avec ses congés maladies imprévus peuvent avoir un impact et altérer les pratiques langagières sans qu'on s'en rende compte vraiment. Afin de trouver des leviers qui permettent une bonne gestion de ces projets et afin de savoir combien de stratégies et de contrôles seront nécessaires ou recommandables pour ne pas trahir le projet en soi, le prochain chapitre sera dédié aux résultats de l'enquête de terrain.

9.3 Ce que nous apprennent les praticiens

Après d'avoir localisé les points sensibles du champ de l'accueil de la petite enfance bilingue tels qu'ils se révèlent dans une analyse théorique, il est temps d'inverser la perspective et de jeter un coup d'œil aux leçons que nous apprennent les crèches le long de la frontière franco-allemande, avec leurs solutions à elles et aussi avec leurs défis également. Ce faisant, le récit commencera par l'organisation de l'espace partagé (Chapitre 3.1.), il continuera par la dimension temporelle qui se reflète dans la structuration plus ou moins rythmée de la journée (Chapitre 3.2), pour finalement aborder les contenus culturels (Chapitre 3.3.) et linguistiques (Chapitres 3.4.) qui s'offrent aux enfants afin d'une acquisition précoce et d'une inculturation possiblement double dans la société française et allemande.

9.3.1 Comment organiser l'espace partagé

Toutes sortes d'ordres auxquels nous serons confrontés dans un environnement inconnu, nous les accepterons sans questionner leur nature partiellement arbitraire. Ils nous paraîtront « naturels ». Néanmoins, les présuppositions sur l'accueil idéal du petit enfant ainsi que sur ses besoins et les modes de comportement souhaités et non souhaités se cacheront dans l'architecture et l'organisation intérieure d'un édifice tel qu'une crèche franco-allemande – toute sorte de hiérarchies, de rejets et d'interdits inclus (Busch 2012: 38). Si on souhaite alors ouvrir une telle structure, on devra se demander d'abord comment faire avec la duplicité des systèmes de référence (visualiser la double culture – oui ou non) et quels seront les standards à mettre en place pour respecter la législation du pays et, le cas échéant, les petites particularités qui manqueront aux personnes socialisées dans la culture voisine sans irriter les gens du pays.

9.3.1.1 *Similitudes et synergies*

Comme on l'imagine, les caractéristiques des institutions d'accueil pour la petite enfance uniquement déterminés par les besoins physiologiques des jeunes enfants et de leurs familles

sont nombreuses. Ainsi, les structures s'installent de préférence au rez-de-chaussée, avec des salles de préférence carrées et lumineuses pour faciliter l'accès avec les poussettes ainsi que la supervision à l'intérieur. Les salles rectangulaires sont décrites comme un peu moins bruyantes, mais elles favorisent les bagarres entre les enfants et la désobéissance du fait de l'éloignement physique de l'adulte. Les installations avec beaucoup de coins et de lieux retirés sont évités consciemment pour ne pas gêner la supervision. Si possible, les structures réservent une salle à part pour la motricité qui, faute de mieux peut être utilisée parfois aussi comme dortoirs. Si on a des dortoirs indépendants, ceux-ci sont plutôt sur un seul étage, sans escaliers ni risques pour l'enfant se levant seul, et qu'on peut assombrir (et maintenir frais) à l'aide des volets roulants. Les repas se prennent dans une sorte de cantine ou salle à manger avec de préférence peu d'enfants autour d'une petite table ronde ou carrée. Les toilettes sont des salles à part, souvent équipées avec un coin pour le change de couches, et, si possibles, offrant des toutes petites toilettes à côté des pots pour assurer la continuité de l'éducation à la propreté. Si ces arrangements offrent un certain degré de privacité en utilisant des sortes de paravents ou si, au contraire, on facilite l'accès à la table de change par des marches pour les plus grands dépend déjà fortement de la culture et des normes de sécurité qui sont à respecter.

Au niveau de la décoration intérieure, toutes les structures visitées optent pour des matériaux couleurs bois nature, beige, blanc et gris pour les meubles standards (cf. *Figure 5*),



Figure 5: Meubles choisis par les crèches

et ils avivent l'arrière-plan avec des tons vifs au niveau des lampes, coussins et jouets. Les étagères et casiers sont bas pour permettre aux enfants de ranger les jouets et les albums eux-mêmes et des mobiles et des images fabriquées avec les enfants offrent dans l'espace entre sol et plafond des points d'attraction pour les tout-petits (cf. *Figure 6*).



Figure 6: Décoration intérieure

Sur le sol, on trouve de la moquette ou des tapis là où les enfants sont supposés passer un temps assis ou à jouer sur le sol et tout ce qui est lié à l'hygiène est stocké dans des boîtes en plastique. Pour les objets transitionnels qui, nous dit Winnicott, sont bienvenus dans toutes les crèches, on a une maison des doudous où les enfants peuvent garder et récupérer leurs meilleurs compagnons de jeu et de consolation.



Figure 7: Maison des doudous⁹⁰²

Toute symbolique nationale est bannie des salles à l'intérieur, ce qui favorise la création d'une chambre de résonance⁹⁰³ à fréquence unique, mais dès que commencent les fêtes, les

⁹⁰² Pour garder la privacité des structures visités, à titre d'exemple l'image publié sur <http://www.ecolepetitesection.com/article-range-doudou-chez-francine-tribune-libre-116183231.html>

⁹⁰³ Pour le concept de la « chambre de résonance » dans le sens d'un médium qui invite à trouver une onde commune et de se retrouver avec son écho dans les vibrations de l'autre sans qu'une fréquence prédéterminée y soit imposée, cf. Rosa (2016: 284).

anniversaires, les occasions spéciales et les moments forts de la journée, les questions se présentent tout d'un coup comme plus aigües.

9.3.1.2 Particularités françaises et allemandes

Si on révise les paramètres déjà présentés, on tombe vite sur des incohérences entre les pratiques et les règlements officiels, par exemple concernant l'hygiène. Ainsi, en général les structures franco-allemandes en France intègre volontiers une approche naturaliste, souvent arrivée avec les premiers professionnel.le.s allemand.e.s travaillant sur le lieu. Les professionnel.le.s qui ont vécu une fois les avantages des grandes cours intérieures équipées de sable, de copeaux de bois et d'installations qui invitent à jouer dehors, en sont souvent les fans les plus enthousiastes. Néanmoins, et bien que la *Matschhos* (le pantalon imperméable) et les bottes soient indispensables dans toutes les crèches franco-allemandes –même s'il existe une tolérance parentale majeure envers les vêtements salis et parfois même déchirés – l'idée de laisser jouer les petits enfants dans les flaques d'eau et dans la boue soulève des questions concernant la gestion des situations plus critiques. Par exemple - quelles règles imposer ? Quelles mesures prendre pendant le jeu – laver les mains ou non, accepter le contact avec le visage ou non – et quelles limites imposer ? Cela nécessite un processus de réflexion, de critique et d'acceptation de cette pratique, surtout pour les professionnel.le.s français.e.s, On s'en rend compte en lisant le témoignage d'une éducatrice qui l'a vécu– et ne le regrette pas du tout :

Du moment où l'enfant ne va pas éclabousser l'autre copain, en mettant certaines règles, bien sûr, ça peut se passer bien ! Quand il y avait surveillance, en fait. Mais du côté français c'était – complètement inimaginable. C'est inimaginable de laisser un enfant dans un flaque d'eau. C'est ! IN !imaginable. (--) C'est pas possible. Moi, enfin, je me suis dit: « C'est pas possible. » Mais puis après j'ai regardé, j'ai observé, et (-) c'était possible !

Le fait de veiller sur les vêtements appropriés – un enfant mal équipé ne sera pas admis dans ce type de jeux ni en France ni en Allemagne – et de prendre soin de bien se laver les mains quand on rentre à l'intérieur, paraît être une bonne solution viable des deux côtés de la frontière.

Une autre contradiction un peu surprenante est l'usage des tapis et des moquettes, parce que si on est habitué à tout désinfecter quinze fois par jour, l'idée comment faire avec des couvre-sol qu'on ne peut ni changer régulièrement ni traiter avec des désinfectant ne paraît pas vraiment sensée :

Et comment est-ce que tu veux qu'on nettoie ça? C'est dégoûtant ça, c'est (-) c'est pas propre, les poumons des tout petits qui ramponnent encore tout le temps, la poussière, la salive, c'est tout là-dedans, j'trouve pas que c'est une solution acceptable, pas du tout. Nous, on est pas chez eux, c'est un lieu fonctionnel quoi !

Le rejet d'une éducatrice française de ce qu'on avait installé créer un côté douillet (*Gemütlichkeit* allemande) était absolu et les deux positions ne s'étaient pas négociées ouvertement au sein de l'équipe. Qu'il y ait, quand-même, des solutions viables pour tous les goûts comme les tapis lavables, l'usage des bavoirs ou « snoods » pour les enfants un peu plus âgés en pleine phase de dentition devrait encourager tout éducateur et toute éducatrice se sentant mal à l'aise avec les pratiques qu'il ou elle vit au quotidien dans sa structure. Et, ce sera, peut-être, réconfortant aussi de savoir ce que d'autres collègues également bien formé.e.s en France et professionnel.le.s en pensent :

Témoignage documenté dans une crèche franco-allemande en France :

Au début ça – j'ai déjà oublié maintenant --mais tout au début – ça m'a aussi étonnée qu'ils prennent des choses qu'ils trouvent par terre, qu'ils peuvent les mettre dans la bouche, les cailloux, les jouets, les tout et tout et (-) les tétines qui tombent [...] Bon, mais (--)
ça va ! Oui ! Ils ne prennent même pas la gastro.

Témoignage documenté dans une crèche franco-allemande en Allemagne

Et (..) deuxième chose que j'ai BEAUCOUP appris ici c'est [...] en me disant : « TOUT n'est pas dangereux pour les enfants. » Parce qu'en France TOUT est dangereux pour les enfants. Les enfants ont le droit de jouer avec RIEN. Il faut que ce soit en plastique désinfecté quinze fois, sans coins, sans pics, sans machin. Dans le jardin on a le droit de jouer à rien, enfin (..) c'est catastrophique. Je suis les enfants, oui, mais on leur laisse le libre choix, le jouer avec les éléments de la nature, avec des substances qui peuvent être dangereuses si on les utilise mal, mais on fait beaucoup plus confiance à l'enfant en Allemagne. Et ça, pour moi, c'était une révélation. Et ça j'adore à cinq cents pour cent (..). Parce que **les enfants se blessent pas plus en Allemagne qu'en France**, alors qu'ils jouent à des choses beaucoup plus dangereuses, ils grimpent beaucoup plus haut, mais on les laisse faire et on leur fait confiance.

L'aspect de la sécurité dont on parle dans ce dernier extrait n'est certainement pas un point négligeable et si on veut intégrer des options ludiques comme des toboggans, des balançoires et des matériaux de la nature, on devra être bien conscient qu'une telle offre implique aussi d'être attentif et de superviser sans pouvoir bavarder avec les collègues.

Et la liste des aspects potentiellement conflictuels dans l'agencement est longue. Par exemple, même le slogan fameux « "Montrez" vos "couleurs !" » et l'affinité forte des institutions travaillant avec des enfants pour les couleurs peuvent être source de discussions, si on s'imagine une salle meublée presque uniquement avec de telles pièces (cf. *Figure 8*) :



Figure 8: Meubles enfantins (trop) colorés

« Mon Dieu – c'était l'horreur ! Après cinq minutes je ne savais plus où regarder... », se souvient une éducatrice d'une visite chez une structure partenaire, mais ça on le trouve aussi bien d'un côté du Rhin que de l'autre. Si on ne veut pas alors rater le projet franco-allemand littéralement à premier vue, même ces détails devront être discutés et décidés ensemble.

9.3.2 Comment organiser la journée

Une brève révision de l'offre des crèches franco-allemandes du Rhin supérieur révèle que la majorité des structures proposent – au moins – un accueil de 10 heures par jour. Au-delà de ce créneau temporel bien standardisé, les décisions sur comment passer la journée, divergent assez. Concrètement, on peut distinguer des crèches qui offrent beaucoup de temps créatif à la libre disposition de l'enfant – ce qu'on trouve surtout du côté allemand – et les crèches d'empreinte plutôt française, très structurées, où les périodes du jeu libre alternent de façon rythmique avec les moments de réunion et d'activités guidées comme les ateliers, les cercles de lecture et les regroupements du matin et de l'après-midi (*Morgenkreis/Nachmittagskreis*). Puis on a celles qui optent pour des siestes échelonnées pendant toute la journée pour s'adapter au mieux aux besoins individuels du jeune enfant et on en a d'autres qui proposent un petit déjeuner ouvert pendant les premières heures d'accueil. On a des structures qui intègrent des petits goûters offrant de la même nourriture pour tous et on a la voie allemande qui demande aux parents de préparer un petit-déjeuner leurs enfants à la façon de chez eux. Toute décision vient avec un discours explicatif, voire justificatif, et chaque idée n'est pas sans charme ni bonnes intentions, mais l'observation des effets de chaque décision sur la dynamique et le comportement des enfants nous suggèrent qu'il y a des options plus appropriées et d'autres qui ne fonctionnent pas si bien – du moins à partir d'un certain nombre d'enfants à superviser.

Donc, au contraire de ce qu'on a pu observer concernant l'agencement et le choix des lieux, où les idées de la pédagogie allemande donnait de belles idées pour déstresser et détendre la situation de l'accueil institutionnel, au niveau de l'organisation de la journée les expériences trop laxistes – comme observables du côté allemand – ne pouvaient pas convaincre. Ainsi, ce sont les enfants des structures qui s'inscrivent dans la tradition d'une éducation autoritative en prescrivant les moments clés de la journée qui demandent la présence et la participation de tous, qui se montrent les plus détendus et créatifs pendant les phases du jeu libre. Soit que l'antagonisme entre les tâches prédéfinies et les moments d'exploration libre stimule l'imagination des enfants, soit que les contenus des activités partagées invitent à les intégrer dans les jeux de rôles – le fait de prendre parti dans les activités en groupe favorisait dans toutes les crèches visitées, l'intégration de l'individu dans la vie commune de la structure. Les réunions sur le tapis, les promenades, les déplacements en groupe – tous ces moments prédestinés à finir en tumulte et chaos profitent de cette régularité et prévisibilité, laissant supposer que c'est l'apprentissage des chorégraphies sociales ou *scripts* entiers qui facilitent l'adhésion aux règles parce que les comportements souhaités sont perçus directement comme faisant partie de la situation.

Et même du côté allemand on a pris conscience entre temps que le laissez-faire n'est pas ce que la pédagogie INFANS ou l'approche centrée sur la situation voulaient enseigner aux éducateurs et éducatrices allemand.e.s:

Au début c'était – ça fait longtemps que je suis là-dessus – c'était vraiment [...] très mal compris [...] [M]aintenant c'est tout centré sur l'individualisme, avant c'était tout dans le *Situationsansatz* et ils ont tout fait..., compris qu'on laisse les enfants faire ce qu'ils veulent" (C4.888.12.33.JE.26)

Ce souvenir d'une professionnelle française du côté allemand apporte la preuve du fait que ce ne sont souvent pas les théories qui sont irréconciliables, mais les pratiques établies et les rituels qu'on a du mal à changer et à élaborer consciemment.

Ainsi, et bien qu'établie avec les meilleures intentions, l'approche individualisante qui permet aux enfants de dormir quand ils sont fatigués et de prendre leur repas après de s'être réveillés à leur goût, mène à un manque de calme dans tout le groupe qui demande alors plus d'attention de la part des professionnel.le.s et qui charge toujours les mêmes collègues de la tâche de supervision pour permettre aux collègues de s'occuper individuellement des enfants mal intégrés. Inversement, les éducatrices et éducateurs travaillant en France apprécient ouvertement les bénéfices d'une éducation à la vie en collectivité à la condition que des exceptions justifiées soient acceptées.

Lorsqu'une éducatrice française observe dans sa structure allemande « qu'il y a trop peu de structure » et ajoute pour préciser cette affirmation « Même si on est dans une structure ouverte, c'est pas évident qu'on ait un tout petit partout. Tu sais, je crois qu'on n'est pas assez

centrés sur les enfants. » cette observation n'est pas un jugement de celui qui vient du dehors et qui sait tout, mais c'est une constatation qui est née d'autres expériences dans d'autres structures – aussi du côté allemand – où on a su conjuguer mieux les deux pôles de « liberté » et « guidage éducatif ». De plus, cette constatation est corroborée par les différents niveaux de bruit et symptômes de désorganisation qu'on peut observer sur le terrain selon le style éducatif appliqué.

Malgré l'évidence de la nécessité de s'adapter aux demandes des parents français et allemands en ce qui concerne les horaires d'ouverture au quotidien, il paraît une bonne idée de conserver un rythme de la journée fortement standardisé et de n'ouvrir que des espaces temporels bien limités au jeu libre dans des coins également bien définis pour que l'enfant puisse passer ces moments de manière détendue, sans se perdre dans le désœuvrement qui est source de conflits et d'agressions entre copains. Pour améliorer la coopération entre les professionnel.le.s et les parents, finalement, il semble souhaitable – bien que peu apprécié en Allemagne – d'établir certaines règles pour les parents, par exemple la ponctualité et la prise de temps pour l'accueil du soir. Si l'*École 92* écrit „Nous demandons aux familles de respecter nos horaires de façon à permettre le bon déroulement des activités », cette phrase peut surprendre ou même indigner des parents allemands, mais si la structure d'accueil n'ose pas à mettre en place une certaine fermeté dans la communication avec les parents, ce sera aux professionnel.le.s de lutter quotidiennement contre les petites transgressions de la part des parents qui nuiront plus qu'on ne le pense au projet pédagogique.

9.3.3 Quelles compétences culturelles offrir – et comment ?

Chandeleur, Galette des rois, Fête des Lanternes et Saint Nicolas – un coup d'œil sur les sites webs des crèches franco-allemandes du Rhin supérieur suffit pour voir le bonheur et la joie que ce doit être d'aller dans de telles structures d'accueil pour un enfant alsacien ou badois. L'image d'harmonie et les visages souriants sont partout et, pourtant, les frictions et les incontournables culturels se cachent dans les détails. Si les crèches franco-allemandes veulent, par conséquent, aller au-delà d'une équipe binationale, l'appropriation culinaire et des symboles ostentatoires sur la porte d'entrée, il est important de savoir quels sont les contenus culturels qu'on souhaite faire acquérir aux enfants, accompagné de quel type de sensibilisation et il faut se demander ce qu'on offre vraiment comme apprentissages culturels aux enfants.

9.3.3.1 La culture comme connaissances générales et éducation

La culture comme marque de référence de la vie quotidienne de l'individu est la notion la plus consciemment travaillée dans les crèches franco-allemandes du Rhin supérieur. Ainsi, on offre aux enfants

- des déguisements et instruments en miniatures comme des trousse de secours, des casques d'ouvrier ou de pompier etc.
- des briques, des légos etc. pour des jeux de constructions,
- des puzzles, des jeux d'enfilage avec des perles et des rubans promouvant la motricité fine,
- de la pâte à modeler, des crayons, des matériaux de bricolage pour susciter la créativité,
- des jouets de motricité comme des balles, des ballons, des balançoires, des ballons-sauteurs, etc.
- des jeux de société pour apprendre des règles
- des instruments Orff et des objets de percussion et de rythme

pour stimuler leur apprentissage des rôles et des savoirs qui marquent la vie quotidienne des grands et des petits (cf. Seifert 2016: 221–222, Tabelle 1). Néanmoins, en partant du même catalogue d'options, les professionnel.le.s vont favoriser, probablement, d'autres types d'activité. Par exemple, il est tout à fait naturel pour une éducatrice en France d'offrir des jeux de motricité fine comme amusement matutinal avant le regroupement ou de reprendre les étapes de comment on fait un nœud comme contenu d'une activité en groupe, pendant que l'éducatrice allemande préférera, peut-être, peindre avec les doigts ou faire des tableaux avec des pieds coloriés. Et pendant que les éducatrices allemandes observeront, peut-être la préoccupation pour la promotion précoce de la motricité fine avec stupéfaction, pour ne pas dire avec indignation à cause de cette « scolarisation induite du monde de la petite enfance », les professionnelles françaises verront éventuellement d'un mauvais œil l'incompétence manuelle des enfants allemands qui n'arrivent à attacher seul que des chaussures avec Velcro et leur dégoût envers le gâchis que leur collègues produisent régulièrement avec la peinture au doigt donnera aussi de quoi parler entre elles. Y voir les avantages de chaque approche et faire la paix avec les préférences de l'autre sera alors un travail à faire en équipe pour que les perspectives divergentes puissent s'enrichir réciproquement au lieu de se combattre et de vouloir s'anéantir.

Un autre pas en avant en direction du petit écolier en France et de l'enfant prêt pour le jardin d'enfants sont les activités qui promeuvent la pré-littératie et, en passant, le développement langagier. Si nous partons de la définition de protolittératie ou littératie émergente comme pratique sociale (Theodotou 2017: 143) et processus sémantique d'un faire sens de ce qu'on voit ou écoute (Joigneaux 2013: 119), l'éducation à la littératie que les crèches peuvent et

doivent déjà commencer ne comprendra pas seulement toute sorte d'expériences avec des micro-textes ou des albums comme médium (Ulich 2003: 7), mais aussi le fait de toujours chanter ensemble les mêmes chansons enfantines, de réciter des comptines en groupe et d'habituer les enfants à la lecture des albums et à la narration comme phénomène culturel.

Ici, les professionnel.le.s allemand.e.s paraissent – à première vue – mieux formé.e.s, parce que ce fait ne paraît pas autant présent chez les éducateurs et éducatrices français.es, bien qu'en France on apprend beaucoup plus les techniques de comment amuser les enfants avec les marionnettes et les mises en scène des histoires. Néanmoins, au deuxième coup d'œil la pratique quotidienne observée dans trois crèches ne diffère guère. Néanmoins, même ici on va trouver des tendances particulières selon les pays et les cultures d'origines des professionnel.le.s:

Du coup, jusqu'à trois ans on apprend beaucoup de contes, des comptines, des jeux de doigts, des marionnettes, des genres de choses, mais des jeux à proprement dits comme « Bello Dein Knochen ist weg », des choses qui amusent les enfants, des jeux très simples, on n'apprend pas, ça on n'apprend pas en France. (C1.888.12.34.JE.17)

Cette tendance un peu plus ludique ou centrée sur l'amusement du côté allemand paraît être une bonne observation car même les livres perçus par la chercheuse comme didactique et apte à transmettre une leçon morale ne sont pas toujours lus par les éducatrices allemandes avec cette finalité. « Mais si c'est rigolo, ça suffit aussi, n'est-ce pas? J crois pas qu'on doit faire passer toujours quelque chose de pédagogique, il faut pas oublier l'humour... [nous traduisons]» (C1.887.62.33.JE.12) est donc la réaction un peu stupéfaite d'une éducatrice face à l'enthousiasme de la chercheuse pour un livre qui combine les deux choses – une morale avec une bonne rigolade.

La volonté didactisante, au contraire, qu'on attribue tellement vite à l'approche française, paraît se confirmer, en fait, sur le terrain, mais on peut y découvrir une fonctionnalisation des chansons qu'on a l'habitude de chanter qui s'avère hautement bénéfique pour toute crèche – française, allemande ou franco-allemande. Nous parlons du fait qu'on a des chansons comme *Le petit train*, *Autour de la table*, *Frotte frotte* etc. qui s'utilisent pour organiser l'ordre de marche, le comportement à table et les routines un peu ennuyeuses du lavage des mains de façon ludique, en profitant en même temps de la synchronisation des mouvements qui apporte une meilleure expérience de la vie en groupe et une satisfaction majeure, comme on a pu le démontrer (cf. Valdesolo et al. 2010; Kirschner/Tomasello 2010; Kirschner/Ilari 2014; Páez et al. 2015: 719–720). D'autres chansons qui préparent l'apprentissage des contenus préscolaires comme compter (*Un éléphant*, *Cinq petits canards*) sont bien perçus par les professionnel.le.s français.es, mais les éducatrices allemandes connaissent autant de chansons qui parlent des antonymes (*Das ist grade*, *das ist schief*), des noms d'animaux (*Hoch*

am Himmel, tief auf der Erde) ou des parties du corps (*Körperteile-Blues*). Si on fait la synthèse de ces impressions collectés sur le terrain, il est bien évident que les deux côtés peuvent bien profiter des traditions et spécialités de la formation professionnelle des collègues formé.e.s de l'autre côté de la frontière.

Quand il s'agit, finalement, de la tâche de familiariser le jeune enfant avec la littérature et de l'encourager à devenir lecteur proprement dit, la conscience pour l'importance de la lecture partagée et la mise à disposition des albums est relativement semblable entre les professionnel.le.s français.es et allemand.e.s, mais, de nouveau, ce sont les petits détails et les postures qui révèlent les traces d'une attitude divergente. Alors que les professionnels et stagiaires allemands percevaient la lecture d'albums surtout comme l'occasion d'encourager la production orale et de promouvoir le développement langagier du jeune enfant (cf. Vogt et al., 2015, p. 101 ; Kammermeyer et al., 2017, p. 9), les éducatrices et éducateurs français aimaient bien animer une lecture en grand groupe ou, au moins, en petit groupe, en laissant les lectures individuelles à l'initiative autonome du jeune enfant (cf. Feig 2019: 21).

Ces différences se voient souvent aussi reflétées dans les types d'albums et livres enfantins qui sont mis à la disposition du jeune lecteur émergent. Alors qu'on trouve parmi les livres allemands bon nombre de dictionnaires d'images qui invitent à apprendre le lexique de la vie quotidienne (à la maison, les animaux de la ferme, à la campagne, les moyens de transport etc.) (cf. *Figure 9*)



Figure 9: Particularité allemande – dictionnaires des images

Nous avons remarqué qu'il y avait des livres suscitant l'éducation à la propreté uniquement en français (cf. *Figure 10*):



Figure 10: Particularité française – livres pour l'éducation à la propreté

Tandis que l'approche allemande est plutôt lexicocentrée, individualisante et ciblée sur les intérêts de l'enfant, la perspective française favorise plus, en général, d'habituer l'enfant en groupe à des histoires plus longues et on profite de la lecture en grand groupe pour faire passer des petites histoires autour de l'amitié, du courage, de la solidarité ou des sujets qui devront être appris pour améliorer la vie en société.

Comme dernier point sur l'agenda de l'éducation culturelle des crèches franco-allemandes, il est intéressant de remarquer que du côté français les livres ne sont que le premier pas vers le monde extérieur de la littérature et de la culture ou, plus précisément, du patrimoine culturel qu'on partage tous. Ainsi, on organise des visites régulières dans les bibliothèques, les cinémas, les théâtres et même les musées et les réseaux des transports publics sont perçus comme faisant partie de ce qu'il faut connaître pour bien s'intégrer dans la société au sein de laquelle on grandit. Tous ces contenus se retrouveront du côté allemand à l'âge du jardin d'enfants, mais le fait qu'on ose ce type d'aventures déjà avec des enfants de moins de trois ans démontre que la notion de petit enfant et de ce qu'on peut lui demander varient encore beaucoup entre les deux cultures.

9.3.3.2 La culture comme folklore

En parlant des faits culturels que les enfants apprennent dans une crèche bilingue-biculturelle, ce sont toujours les fêtes typiques et les repas emblématiques que les personnes évoquent en premier. Et, dans le cas des crèches franco-allemandes, c'était la même chose. Ainsi, c'était possible d'établir l'inventaire suivant des jours festifs qui sont considérés comme faisant partie de la culture qu'on vit et transmet ensemble entre représentant.e.s français.es et allemand.e.s:

- **Galette des rois**
- **Chandeleur**
 - *Fastnacht* (Carnaval)
 - Pâques (Ostern)
- **Tour de France**
 - *Erntedank* (Journée d'actions de grâces)
- **Semaine du Goût**
 - Halloween
 - *Sankt Martin* (Fête des Lanternes)
 - Saint Nicolas (Nikolaus)
 - *Advent* (Avent)
 - Noël (Weihnachten)

Alors que les fêtes marquées en caractère gras sont évidemment des moments spéciaux du côté français, les fêtes marquées en italique sont caractérisées comme étant allemandes, le troisième groupe au milieu étant considéré comme international ou partagé par les deux cultures. Cette catégorisation n'a rien de surprenant à première vue, mais après une petite révision il est remarquable que du côté allemand on trouve surtout des fêtes religieuses qui ne sont pas fêtées du côté de la République française laïque. La seule exception dans cette catégorie est la Fête des Lanternes qui est appréciée à cause de sa valeur morale universelle et grâce aux activités de bricolage et de la jolie tradition de se promener la nuit avec les lumières – et le fait de permettre aux enfants de venir déguisés pendant le carnaval a peu à voir avec la *Fastnacht* badoise tout à fait particulière et régionale. Un autre aspect remarquable de canon établi avec l'aide des professionnel.le.s interviewés est le fait que Halloween, une fête américaine hautement commercialisée, est acceptée comme internationale du côté allemand ainsi que la tradition du Saint Nicolas – très alsacienne – et comme les coutumes de la fêtes de Pâques. Pour toutes ces fêtes dites internationales, on souligne qu'on les fête ensemble, c'est-à-dire avec des chansons en français et en allemand et avec des décorations, des symboles et des rites – comme, par exemple le Calendrier de l'Avent – qui est considéré comme étant usuel tant en France qu'en Allemagne, surtout de la part des professionnel.le.s allemand.e.s. Cette perception idéalisante souligne avant tout la volonté expresse du côté allemand de percevoir les deux cultures comme très proches, comme cohabitant en harmonie,

mais c'est aussi la conséquence d'une moindre familiarité et d'un contact réduit, parfois même nul, avec le pays en soi. Ainsi, au niveau des traditions, on peut parler d'une hybridation ou transculturation qui se produit dans les crèches franco-allemandes avec le patrimoine français plus visible et clairement identifiable. À cette tendance contribue certainement aussi la pratique de réserver la mise en scène des fêtes françaises aux représentant.e.s de cette culture, alors que beaucoup d'éducatrices et éducateurs allemand.e.s perçoivent des fêtes comme l'Avent ou la tradition de cuire un agneau pascal comme « mondial » et non comme l'héritage des coutumes religieuses ayant marqué la vie en Allemagne jusqu'à aujourd'hui. Les français, quant à eux, font des efforts pour promouvoir aussi des faits d'« actualité » comme la Coupe du Monde ou le Tour de France comme faisant partie de leur culture pour compléter la perception consciente qu'on a de leur pays au-delà de la Tour Eiffel et de la baguette. Leurs collègues allemands, au contraire, se sentent plutôt mal à l'aise quand on lui demande de définir ce qui est « allemand » et évitent, conséquemment, tout contenu qui puisse paraître trop national. Pour pallier ce manque, on se concentre davantage sur tous les rites qu'on perçoit comme « internationaux » et sur toute sorte de bricolage et activité manuelle perçue comme adaptée à l'âge (faire des biscuits, des tartes, peindre des œufs en plastique etc.). Ainsi, en parlant de la manière de fêter le jour de la Saint Nicolas, une jeune éducatrice allemande répond avec un grand naturel : « Eh ben, on attend qu'il vienne », comme si c'était la chose la plus normale du monde que d'attendre la venue d'un monsieur vêtu en évêque avec un sac plein de chocolat et de petits cadeaux le 6 décembre.

Les habitudes alimentaires diffèrent entre les deux pays et la manière de gérer ces différences a son importance. En premier lieu, on favorise l'apprentissage de l'autonomie, des deux côtés. Les repas de midi sont une occasion pour entraîner les enfants à l'autonomie, mais comment on mange et jusqu'à quel point on est disposé à accepter les résultats qui en découlent peuvent varier. En général, on favorise que l'enfant mange seul, avec une cuillère dès qu'il peut la tenir tout seul, et on prend des précautions pour protéger les vêtements en mettant un bavoir lavable à chacun. L'enfant va chercher un bavoir et le redépose dans le bac à linge sale après le repas, en toute autonomie. Les résultats acceptés ne sont, néanmoins pas les mêmes, bien que les différences ne soient pas aussi prononcées que dans la publicité :



Figure 11: Mise en scène du jeune enfant mangeant seul dans les médias français (gauche) et allemands (droite)⁹⁰⁴

En ce qui concerne les habitudes alimentaires, on peut observer un accord général basé sur les repas considérés comme adaptés à l'âge et aux recommandations des pédiatres et, quand même, la question de si et comment intégrer des repas emblématiques dans le menu ne fait pas l'unanimité. Ce qui paraît donner de bons résultats, c'est la solution observée du côté français de servir de temps en temps des repas comme de la choucroute, des *spätzle* ou des *Maultaschen* sans les classer expressément « d'allemands », les transformant ainsi en partie de la réalité des enfants élevés dans la région sans valoriser ou dévaloriser l'une ou l'autre des deux cultures. L'idée de fêter un petit-déjeuner français du côté allemand chaque mois paraît aussi une très belle idée, mais ce geste de familiarisation avec la culture du voisin peut produire des effets ambigus. En effet, les enfants auront tendance à préférer le petit-déjeuner français plus sucré que le petit-déjeuner allemand, mais possiblement en contradiction avec l'intention des parents allemands qui préparent chaque matin des sandwiches de pain complets et des crudités saines. Il vaudrait alors mieux éviter que le discours allemand commence à critiquer la valeur nutritionnelle et l'empreinte écologique de ce que les enfants français reçoivent au petit-déjeuner. Souvent, on opte pour une solution de moyen terme en chargeant la crèche d'organiser un petit déjeuner « neutre » pour éviter des discussions compliquées.

9.3.3.3 Culture comme savoir-être et compétence interactionnelle

Un aspect fondamental de la culture réside dans sa fonction de réguler socialement le vivre-ensemble. Quoi de plus important, alors, que d'enseigner aux enfants accueillis dans les crèches franco-allemandes comment il convient de se comporter lorsque Français et Allemands sont amenés à vivre ensemble.

⁹⁰⁴ <https://www.allobebe.fr/age-bebe-mange-grands.html>,
<https://www.protegez-vous.ca/sante-et-alimentation/dme-bebe>,
<https://www.freundin.de/kochen-diaet-beikost-jetzt-gibt-s-was-auf-den-loeffel-der-grosse-ernaehrungsguide-fuer-babys-ab-6-monaten-45551.html>,
<https://www.milupa.de/kleinkind/ernaehrung/richtig-essen-lernen.html>.

La politesse et les règles de la vie en société sont, par voie de conséquence, un chapitre capital en termes de compétences interactionnelles culturelles à acquérir dans une telle structure.

Et, de fait, il s'agit d'un aspect qui relève des contenus culturels les plus fréquents transmis au sein des crèches franco-allemandes, et ce, bien qu'ils ne soient guère verbalisés du côté français et jamais de la part des professionnels allemands. Une comparaison détaillée de ce qu'on enseigne explicitement et par l'exemple, à travers les chansons et les albums, montre qu'on cible surtout la performance correcte des actes performatifs comme la salutation, les remerciements ou les excuses, sans que cela n'implique qu'on attache la même attention aux mêmes actes illocutoires. Ainsi, en Allemagne, on se centre davantage sur la salutation et sa formulation, les capacités à négocier un conflit et à savoir s'excuser, tandis qu'en France, la majorité des corrections et des mises en mots explicites relèvent des manières socialement adéquates dont on a besoin pour demander et remercier poliment, de l'attention envers l'autre, le savoir attendre, les manières à table et la responsabilisation du petit enfant pour la remise en ordre de son environnement en l'habituant à ranger automatiquement ce dont il n'a plus besoin. Si on veut alors caractériser **la politesse à la façon française**, on pourrait la qualifier d'**approche préventive** parce qu'on enseigne comment faire pour éviter les conflits en respectant les règles à tout moment, alors que **l'approche allemande** se veut **curative**, en conservant un maximum de liberté individuelle jusqu'au moment où elle entre en conflit avec la liberté de l'autre.

Cette posture se voit reflétée dans le type d'injonctions et de rappels qu'on adresse aux enfants. Du côté français, ce sont surtout des rappels des routines établies, avec les concessions explicites permettant de rompre avec une règle à un moment donné, très précis, ou, plus rarement, des réprimandes quand il y a un danger à éviter. Les éducatrices et éducateurs allemands s'occupent, au contraire, surtout des rappels des règles sous forme d'une demande individuelle, ce type de demandes se formule d'habitude sous formes de demandes polies, atténuées par des modalisateurs de différente nature (*bitte ; mal*), ou même cachées dans des questions fortement modalisantes (*Willst Du nicht mal ein bisschen aufräumen?/ «Est-ce que tu ne veux pas, peut-être, ranger un peu ? »*).

Ces particularités peuvent être perçues comme issues de la socialisation différente des professionnels et elles seront à respecter dans des équipes binationales comme savoir-être dont les enfants auront besoin de façon impérative. Dans les crèches où cette logique fonctionne de manière harmonieuse, ces deux approches se fondent dans une volonté interdidactique partagée où les éducatrices et éducateurs allemands se sentent libre d'insister

un peu plus sur l'acceptation des règles du groupe sans avoir peur d'être accusés d'autoritarisme et les professionnels français profitent de la position plus détendue de leurs collègues sans que la vie en groupe débouche sur un comportement ou une ambiance de chahut ou chaotique.

Le langage non verbal

Un autre aspect à prendre au sérieux dans une coopération binationale entre pédagogues de la petite enfance socialisés et formés en France et en Allemagne est le langage non verbal et son rôle dans le bien-être et la bilinguïté précoce. Cette thématique, bien qu'apparemment peu significative dans le contexte de la bilinguïté, semble revêtir une importance clé pour toute personne ayant grandi en France car c'est là que les visages et les gestes entrent beaucoup plus dans le mode de communication qu'en Allemagne. Ainsi, les éducateurs et éducatrices français interviewés ont tous et toutes évoqué le rôle de la gestuelle dans leur travail quotidien ce qui souligne le fait qu'on peut y voir des différences significatives entre eux et elles et leurs collègues allemands qui, de leur part, ne se sont pas montrés particulièrement conscients de cette dimension de la communication.

Néanmoins, et en partant de la classification des gestes communicatifs développés par Cosnier/Vaysse (1997: 4–12), notre étude a pu montrer l'importance de la gestétique pour tout pédagogue de la petite enfance, surtout s'il ou elle travaille dans une structure à empreinte bilingue-biculturelle. La classification de base dont nous sommes partie dans notre étude est la suivante :

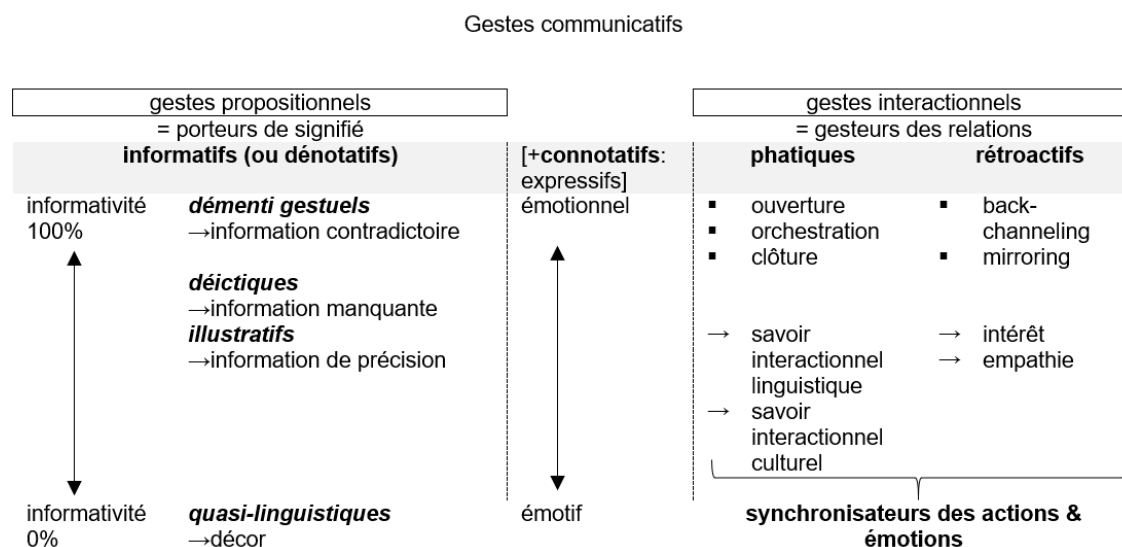


Figure 12: Gestes communicatifs facilitateurs du développement langagier et linguistique (visualisation de l'auteur, É.F., sur la base de la terminologie de Cosnier/Vaysse 1997; cf. Feig (2020a: 48, Figure 1)⁹⁰⁵

⁹⁰⁵ <https://www.allobebe.fr/age-bebe-mange-grands.html>,

Après application de ces catégories au comportement professionnel observé dans les crèches visitées dans le cadre de la présente étude, il est maintenant possible d'identifier trois, voire quatre catégories de gestes qui sont d'une utilité irréfutable quand on veut améliorer la qualité d'interaction entre professionnel et enfant.

Les **gestes déictiques** déploient pleinement leur potentiel dans des groupes majoritairement monolingues dans la langue environnementale pour les professionnel.le.s représentant la langue non environnementale, car ils facilitent la création d'un point d'attention partagés (**joint attention**) (cf. Chapitre 9.2.2.1, p. 725) et, donc, l'apprentissage des unités lexicales.

Pour les groupes déjà bien bilingues – tant au niveau des individus qu'au niveau du groupe même – ce sont les **gestes quasi-linguistiques** qui se révèlent d'une utilité maximale, parce qu'en tant que **sous-titres non verbaux**, ils servent d'orientation à tout enfant, quelle que soit sa langue familiale, facilitant de cette façon une gestion efficace du groupe sans devoir rompre avec la politique OPOL qui a été choisie.

Les gestes finalement les plus négligés et, pourtant, d'importance cruciale sont les **gestes interactionnels** qui coordonnent les interactions entre adulte et enfant, transmettant, en même temps, toute la charge affective et l'intérêt que le professionnel porte à l'enfant. Ainsi, ce sont les petits gestes, le toucher du bras, les yeux ouverts, la tête inclinée qui montrent à l'enfant qu'on est encore à l'écoute comme adulte, encourageant de façon impressionnante la mise en place de passages dialogiques longs entre adulte et enfant. Concrètement, il a été possible d'observer des petites conversations comprenant jusqu'à dix tours de parole, où l'enfant était motivé à recourir à toutes ses ressources, non verbales ainsi que verbales, allemandes ainsi que françaises, pour continuer l'échange communicatif avec le professionnel sur un sujet qui l'intrigue. En congruence avec les résultats scientifiques qui ont souligné l'importance du style attentif-responsif du soignant (Grossmann/Grossmann 2012: 130; Keller et al. 2013: 87; cf. Ryan/Deci 2000: 72, Figure 1), il est ainsi possible de confirmer le fait que les gestes phatiques qui marquent l'ouverture du canal sont plus importants que l'input verbal pour que l'enfant soit motivé à continuer la conversation, parce que les délais dans la production verbale de l'enfant sont beaucoup plus longs que ce qu'on suppose habituellement.

Un autre type de gestes sous-évalué comprend les **gestes rétroactifs** qui rassurent l'enfant en lui faisant sentir l'empathie et la protection reçues de la part de l'adulte. Que ce potentiel puisse être instrumentalisé et qu'il l'est, en fait, utilisé dans des crèches du côté français ainsi qu'allemand, peut être montré sur la base des dessins faits à l'aide des vidéos du projet

<https://www.protegez-vous.ca/sante-et-alimentation/dme-bebe>,
<https://www.freundin.de/kochen-diaet-beikost-jetzt-gibt-s-was-auf-den-loeffel-der-grosse-ernaehrungsguide-fuer-babys-ab-6-monaten-45551.html>,
<https://www.milupa.de/kleinkind/ernaehrung/richtig-essen-lernen.html>.

SPRIMA des universités de Weingarten et de St. Gallen⁹⁰⁶ et en se basant sur le matériel vidéo réalisé dans une crèche franco-allemande qui avait été produit pour donner aux parents une petite idée sur la manière dont leurs enfants passent la journée à la crèche (cf. Figure 13 et Figure 14) :



Figure 13: Gestes communicatifs des éducatrices allemandes⁹⁰⁷



Figure 14: Gestes communicatifs des éducatrices françaises

⁹⁰⁶ <https://deutsch.ph-weingarten.de/forschung/abgeschlossene-forschungsprojekte/sprima-sprachfoerderung/>

⁹⁰⁷ <https://www.allobebe.fr/age-bebe-mange-grands.html>,

<https://www.protegez-vous.ca/sante-et-alimentation/dme-bebe>,

<https://www.freundin.de/kochen-diaet-beikost-jetzt-gibt-s-was-auf-den-loeffel-der-grosse-ernaehrungsguide-fuer-babys-ab-6-monaten-45551.html>,

<https://www.milupa.de/kleinkind/ernaehrung/richtig-essen-lernen.html>.

Ces images parlantes soulignent la formation de l'éducatrice française et la qualité de son interaction affective avec le nourrisson en utilisant le contact corporel pour la sécurisation émotionnelle du jeune enfant ce qui nous mène à mener une investigation dans une autre dimension de l'accueil de la petite enfance, à savoir, le travail d'attachement. Cette dimension, bien qu'elle paraisse loin du projet pédagogique d'une structure voulant installer une bilinguïté précoce est en fait réellement au cœur de cette tâche. Ce serait une réelle erreur d'ignorer dans ce contexte le niveau émotionnel et affectif comme base de tout apprentissage.

Sécurisation émotionnelle et attachement comme bases d'apprentissage en crèche

Si nous parlons de la qualité des interactions affectives adulte-enfant en crèche, nous nous basons surtout sur le modèle des différents types d'attachement décrits par Bowlby (1969: 194, cf. 1973, 1980, 1987, 1988) et sur la théorie de la *responsiveness* de Ainsworth (1972). Concernant l'applicabilité de ces fondements théoriques à l'accueil en crèche, on peut rappeler que

[l']adulte du mode d'accueil (éducateur de crèche, professeur des écoles de maternelle) constitue une figure d'attachement complémentaire [...], à l'égard de laquelle l'enfant peut entretenir une typologie de styles d'attachement comparable à ceux pouvant exister avec ses parents. [...] Le lien d'attachement entre l'enfant et l'adulte suppose que le nombre de caregivers soit restreint, et qu'ils soient engagés dans les soins de manière permanente, prévisible et cohérente [...]. La sensibilité de l'adulte envers l'enfant, et la stabilité de sa présence, sont donc des éléments importants, ainsi que son niveau de formation et d'expérience professionnelles. (Champenois/Tereno 2016: 162–163)

Cela dit, nous avons révisé les styles de corégulation qu'on trouve dans les crèches du Rhin supérieur pour y trouver, éventuellement, des particularités culturelles à gérer consciemment ou des potentiels à promouvoir dans les autres structures avec lesquelles la chercheuse est en contact. L'analyse respective des scènes documentées à l'occasion de l'accueil du matin qui a été retenu pour qu'il y ait un déclencheur extérieur comparable a pu montrer qu'il y existe effectivement un champ de tension entre les professionnel.le.s français.e.s et allemand.e.s qui peut découler, entre autres, de la formation différente que les personnes ont reçue. Pendant qu'en France la pédiatrie et les contenus provenant du champ de la puériculture sont encore très présents dans la formation, même des éducateurs de jeunes enfants, parce qu'on a l'habitude d'accueillir des bébés à partir de 10 semaines, en Allemagne la formation est conçue en partant des enfants qui fréquentent le jardin d'enfants et, ainsi, d'enfants beaucoup plus âgés. Par conséquent, on observe encore dans beaucoup de structures une approche très cognitive et distantes du côté des éducateurs et éducatrices allemand.e.s qui, de leur part, se sentent mal à l'aise avec la corporalité des soins et de la relation affectueuse de leur collègues français.e.s, comme le souligne le passage d'un entretien :

[E]n France il est TRÈS fortement conseillé d'avoir une relation corporelle avec l'enfant et de ne pas le laisser entrer en marchant dans la salle, mais d'avoir ce contact de personne à personne, de passer d'un bras à l'autre comme disant : « J'ai confiance en toi, je te donne, confie – CONFIE mon enfant pour la journée », et la professionnelle prend l'enfant en disant : « Je te remercie pour ta confiance, je te le rendrai avec autant de confiance ce soir ». Voilà. Et il est important que l'enfant ne soit pas passé comme un passe-plat, comme une assiette que (.) personne n'attend. (C1.888.12.34.JE.15)

Et, selon l'explication donnée, ce supplément en affectivité est plus que bienvenu chez les enfants, car

[ils] ne sont pas encore grands, et même les grands du jardin d'enfants, quand ils viennent, ils viennent et me cherchent moi, ils cherchent leur bisou, ils veulent un bisou, ils veulent un câlin, parce qu'ils n'en reçoivent pas assez (..) et c'est long ce temps qu'ils restent ici, et là, entre les collègues allemandes, c'est beaucoup plus froid. [...] (C1.888.12.34.JE.13)

Quelle serait alors la solution à envisager dans les crèches franco-allemandes et comment peut-on concilier ces deux postures apparemment contradictoires ?

Le terrain montre qu'en premier lieu, il s'agit de commencer par comprendre pourquoi l'autre personne agit comme elle le fait. La forme la plus exemplaire qu'on puisse documenter, c'est celle d'une approche interdidactique où tous les professionnels se sont mis d'accord sur une responsivité attentive assez immédiate et une corégulation multimodale des émotions du jeune enfant en utilisant non seulement le canal cognitif, mais aussi le comportement sensori-moteur et affectif. En ce qui concerne le traitement verbal, il paraît approprié de ne pas profiter de ce type de situations de stress imposées de l'extérieur pour commencer avec l'introduction d'un vocabulaire inconnu. Si on utilise, plutôt, une combinaison entre le langage verbal connu et le langage corporel, les épisodes de charge émotionnelle négative se gèrent, en règle générale, assez vite et permettent à l'enfant d'entrer dans le jeu par la suite.

Pour avoir une idée de de la manière dont une telle approche partagée par tous pourrait se passer dans la réalité, nous ajoutons à titre d'exemple deux situations enregistrées et documentées dans le journal de bord où l'intensité du chagrin de l'enfant est différente, mais l'approche des éducatrices assez similaire :

Exemple A) : C1J02.801.941-924.802-901

Éd. (à l'enfant): Salut! (*) (..) Salut! (*) (Bisou, bisou, bisou.
 Le prend dans les bras, lui donne des bisous sur la tête,
 lui fait un câlin sur la tête, lui enlève les cheveux du
 visage) Ma petite puce. Ça va ? T'es en forme ?
 Parent : (2 sec) Oui. Ça va. Il est (***)...
 Éd : Ça marche. (rire) Pas de soucis. Tu dis « au revoir
 papa » ? (vers le père) Vous êtes un peu réservé
 aujourd'hui? [5 :13] Hein ? (vers l'enfant) Dites-moi.
 Père : Bonne journée ! (dit « au revoir » avec la main)
 Éd. : Merci. Au revoir ! Une bonne journée. « Au revoir,
 papa », un bisou ?
 Père : Tant pis ! (lui lance un bisou volant) Bon. Au revoir !
 Enfant : Ä-ä-ä-ä-mmm (il se presse contre l'éd. et ne veut
 plus rien faire)
 Éd. (sourit) : Au revoir ! Houp ! (le laisse sauter sur ses bras
 et le pose doucement par terre à quelques mètres)

Exemple B) : C1J02.802.806.901-924.802-901

Père : Hopp. Au revoir ! ((ferme la porte))
 Enfant ((en tapant contre la porte fermée)): Papa! Papa!
 Éd. 1: So komm.
 Éd. 2: Ah, Mann... (secoue la tête avec des lèvres
 boudeuses)
 Enfant: (crie) Papababa
 Éd. 1: Jojojojo. Jojojojo ((intonation descendante, de
 réconfort ; elle le porte dans les bras)) ((les cris
 deviennent plus forts encore) Wenn man nicht bekommt
 was man will... geil ?
 (à moi) Weischt, der Nomo, wenn er was net kriegt...
 (continue à pleurer)
 Enfant: Babáaaaaaa! Babáaaaa!
 Éd. 1: (Elle le porte dans les bras et entre à la salle de bain
 où elle le réconforte, calme, lui lave le visage, l'essuie,
 lui essuie les larmes sur les joues, sous le menton) So,
 jetzt wechseln ma erstmal die Windeln.

Traduction en français:

Père : Hopp. Au revoir ! ((ferme la porte))
 Enfant ((en tapant contre la porte fermée)): Papa! Papa!
 Éd. 1: Alors, viens.
 Éd. 2: Oh mince... (secoue la tête avec des lèvres
 boudeuses)
 Enfant: (crie) Papababa
 Éd. 1: Oh-la-la-la-la. Oh-la-la-la-la. ((intonation
 descendante, de réconfort ; elle le porte dans les bras))
 ((les cris deviennent plus forts encore) Si on n'a pas ce
 qu'on veut... hein ?
 (à moi) T'sais, Nomo, quand on ne lui donne pas ce qu'il
 veut... (continue à pleurer)
 Enfant: Babáaaaaaa! Babáaaaa!
 Éd. 1: (Elle le porte dans les bras et entre à la salle de bain
 où elle le réconforte, calme, lui lave le visage, l'essuie,

Si on analyse ces deux événements émotionnels en utilisant le modèle de l'octogone développé par Feig (2020b: 12, Figure 4), on peut en déduire d'abord un tableau analytique (cf. Tableau 1) qui sera transformé, dans un deuxième temps, en silhouettes pour faire abstraction des faits concrets (cf. Figure 15):

	Exemple A	Exemple D
AXE 1 : Valence	Négative : <ul style="list-style-type: none"> pleurs (Ä-ä-ä-ä-mmm) réaction corporelle (se presse contre l'éd. et ne veut plus rien faire)	Négative : <ul style="list-style-type: none"> pleurs en crescendo réaction corporelle (tape contre la porte)
AXE 2 : Intensité	Moyenne : l'enfant montre son désaccord, mais il se laisse poser par terre à quelques mètres (i.e. très vite)	Forté : <ul style="list-style-type: none"> l'enfant montre son désaccord de façon hautement audible et visible (râle, tape contre la porte, pleure)
AXE 3 : Canalité	Multicanalité: <ul style="list-style-type: none"> canal psychomoteur : l'éd. le prend sur les bras, le laisse sauter canal affectif : bisous, sourire, ma petite puce canal cognitif: Ça marche./Pas de soucis.	Multicanalité: <ul style="list-style-type: none"> canal psychomoteur : l'éd. le prend sur les bras, lui lave le visage, l'essuie, lui essuie les larmes sur les joues, sous le menton) canal affectif : intonation descendante, de réconfort canal cognitif : <i>Wenn man nicht bekommt was man will... gel ?</i> trad. : <i>Si on n'a pas ce qu'on veut...hein?</i>
AXE 4 : Modalité	Mixte : <ul style="list-style-type: none"> signaux verbaux : Ma petite puce./Vous êtes un peu réservés aujourd'hui?/Tu dis « au revoir papa » ?/T'es en forme? signaux non verbaux : câlins, contact corporel, sourire	Mixte : <ul style="list-style-type: none"> signaux verbaux : interjections (<i>Jojojojo. Jojojojo</i>), dialogue directe signaux non verbaux: câlins, soin, le prendre sur les bras
AXE 5 : Familiarité	Langage familier: Ça marche./Pas de soucis/T'es en forme?/Ça va ?	Langage familier : <ul style="list-style-type: none"> <i>So komm./Wenn man nich kriegt, was man will./ Windeln wechseln</i> trad. : <i>Alors, viens. Si on n'a pas ce qu'on veut... hein ?/changer la couche</i>
AXE 6 : Sémiotisation	Emotion montrée : Ma petite puce. T'es en forme ? Émotion étayée : Vous êtes un peu réservés aujourd'hui ? (→positionnement entre point b et c)	Émotion montrée : <i>Jojojojo. Jojojojo</i> trad. : <i>Oh-la-la-la-la. Oh-la-la-la-la.</i> Emotion étayée : <ul style="list-style-type: none"> <i>Wenn man nich kriegt, was man will. trad. : Si on n'a pas ce qu'on veut</i> : les pleurs sont interprétés comme symptôme de colère <i>So, jetzt wechseln ma erstmal die Windeln. trad. : Alors, on va changer d'abord la couche.</i> L'éd. présente une interprétation alternative (la couche pleine) pour ainsi affirmer son autorité et droit de s'enlever l'enfant profondément chagriné (→positionnement entre point b et c)
AXE 7 : Focalisation	Focalisation sur l'enfant : Les 5 interactions de l'éd. se dirigent presque exclusivement vers l'enfant. Les émotions de l'adulte (Pas de soucis/un peu réservés) ne sont pas prises en compte pour modifier le ressenti de l'enfant	Focalisation sur l'enfant : <ul style="list-style-type: none"> L'éd. parle tout le temps avec l'enfant et s'occupe de lui
AXE 8 : Situationalité	Émotion situationnelle : Déclenchée par la sortie du parent	Émotion situationnelle : <ul style="list-style-type: none"> Déclenchée par la sortie du parent

Tableau 1: Tableau d'analyse des approches de co-régulation des exemples A et B documenté dans la même structure

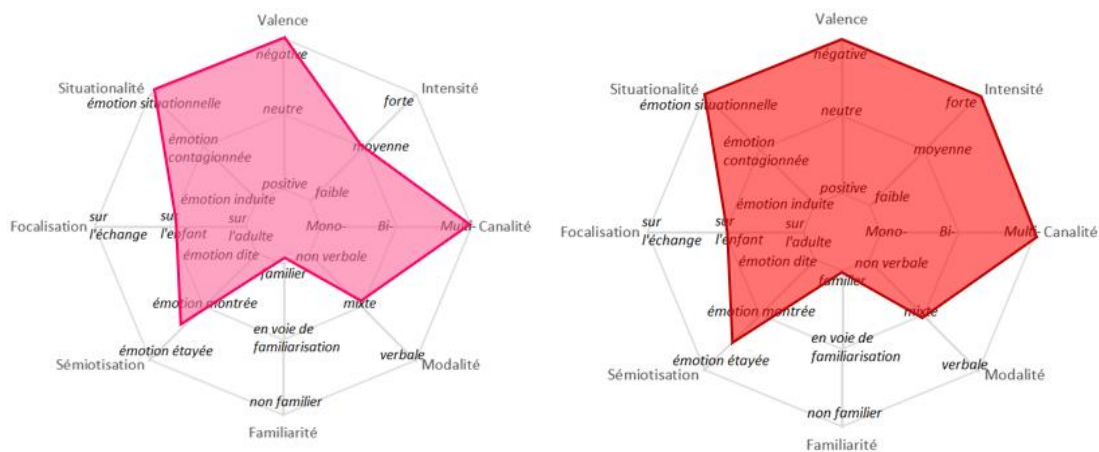


Figure 15: Visualisation du comportement co-régulatif d'une éducatrice française et allemande travaillant dans la même structure basée sur l'octogone des événements émotionnels (Feig 2020b: 12, Figure 4) – Approche interdidactique

La proximité des comportements observés, mise en forme de manière plus abstraite, permet d'être observée de manière très visible si les deux silhouettes sont superposées (cf. Figure 16) :

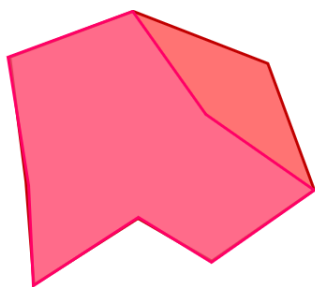


Figure 16: Comparaison des comportements co-régulatifs de deux collègues travaillant dans la même structures (cas A vs. cas B)

Un travail qui promeut l'interculturalité comme établissement d'une culture pédagogique partagée doit inclure des approches nouvelles qui peuvent être mises en place par tous les membres de l'équipe pédagogique. Cela s'avère être, par conséquent, une condition nécessaire si on veut offrir un environnement qui soit marqué de congruence au niveau de l'équipe et de cohérence au niveau de chaque individu.

On peut néanmoins observer des préférences culturelles dans les styles de corégulation verbale, comme le montre l'analyse du corpus audio de 28 heures enregistrées auprès de quatre éducatrices françaises et quatre éducatrices allemandes, deux d'entre elles travaillant du côté français et deux en Allemagne. Ainsi, il a été possible de découvrir quelques tendances

qui resteront, bien sûr, à corroborer dans d'autres études à suivre, mais qui paraissent compléter la vision panoramique qui s'est présentée dans cette première approche au terrain.

Concrètement, les données ont révélé une légère préférence de verbalisation du côté français, avec 57,40% des verbalisations au total (types), la richesse du vocabulaire émotionnel étant également plus ample du côté français avec 57,80% (cf. *Figure 17*) :

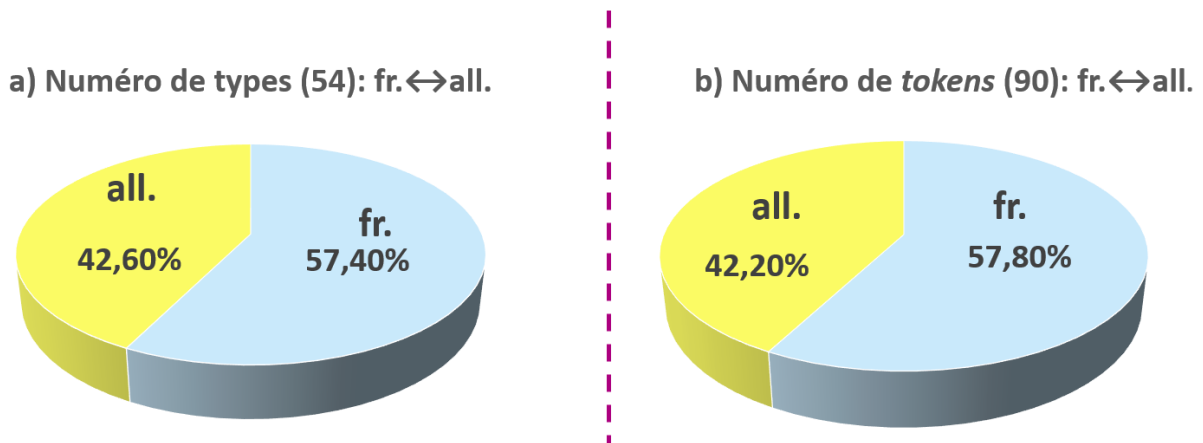


Figure 17: Analyse quantitative des actes de verbalisation co-régulatives en français et en allemand

Une attribution de ces énoncés aux différentes émotions de base selon Ekman/Friesen (1976; cf. Sprengelmeyer et al. 2002) montre que la joie est l'émotion la plus verbalisée en crèche, la colère et la tristesse étant clairement secondaires (cf. *Figure 18*). Il est néanmoins également intéressant de voir que les professionnel.le.s français se centrent plus sur la joie et la tristesse que leurs collègues allemand.e.s qui s'occupent davantage de la joie et de la colère:

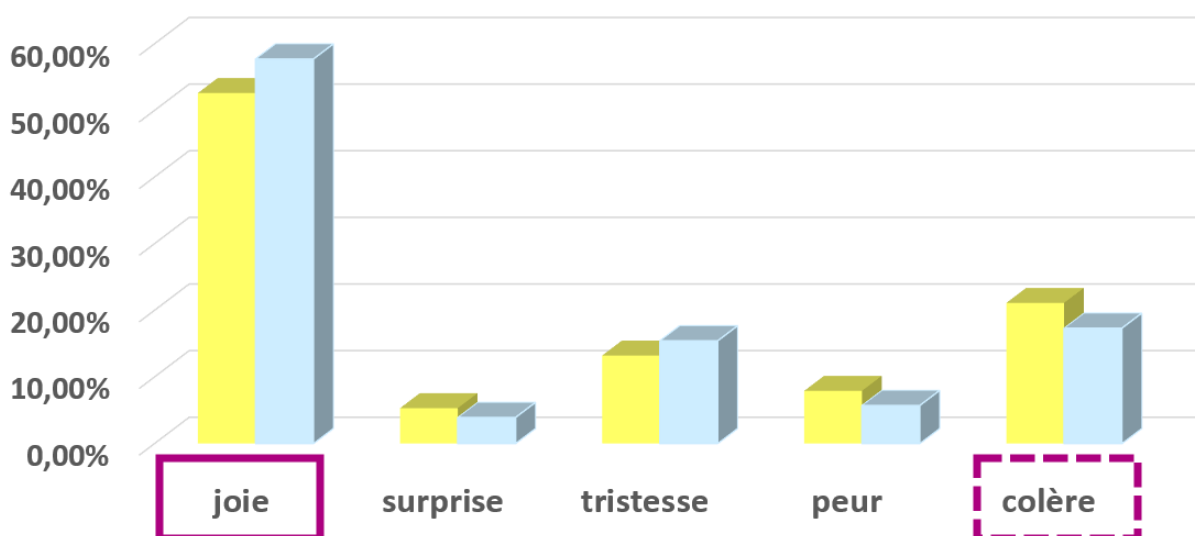


Figure 18: Émotions les plus fréquemment verbalisées en français et en allemand

Et même en parlant de la joie, on ne se centre pas sur les mêmes faits car en allemand c'est l'état d'âme du jeune enfant qui est traité (*fröhlich/gut drauf sein* = « être heureux/de bon humeur ») pendant qu'en français, on parle davantage de la qualité amusante de ce qu'on fait (*être rigolo/amusant, faire plaisir*). Si ces différences paraissent encore marginales, cette impression sera à réviser une fois qu'on procède à une analyse syntaxique, situationnelle et fonctionnelle des actes langagiers. Ainsi, on peut constater tout d'abord que bien que l'on utilise un style affirmatif le plus souvent dans les deux langues, c'est en allemand qu'on favorise les questions pour comprendre le ressenti de l'enfant, pendant qu'en français on préfère enjoindre à l'enfant ce qu'il doit ressentir ou ne pas ressentir pour modifier son comportement selon ce que l'adulte estime être approprié à la situation (cf. Figure 19) :

Syntaxe :	affirmation	65,8% des énoncés	75% des énoncés
	interrogation	26,3% des énoncés	9,6% des énoncés
	exclamation	7,9% des énoncés	15,4% des énoncés
Autres :	«Du musst Dich nicht ärgern» [tu ne dois pas te fâcher]		« Ne t'énerve pas ! »
	↓		↓
	délégitimise l'émotion («émotion étayée»), mais laisse la porte ouverte à une discussion		l'émotion est acceptée telle quelle mais l'adulte impose sa volonté

Figure 19: Profils syntaxiques les plus saillants dans des actes de corégulation des émotions enfantines

Ce positionnement du côté de l'adulte souligne, de nouveau, la confiance en soi plus accrue des professionnel.le.s français.e.s quand il s'agit de décider pour l'enfant et de l'imposer sa volonté. Il présente un réel contraste avec la posture allemande qui paraît encore craindre qu'un style autoritatif puisse être confondu avec le style autoritaire, encore mal vu en Allemagne.

Une révision finale des situations dans lesquelles les professionnel.le.s de la petite enfance optent pour une verbalisation des émotions met en lumière que la vieille opposition entre individualisme allemand et collectivisme français n'est pas un leurre, mais une réalité à prendre au sérieux (cf. Figure 20) :

Situation	allemand		français	
	A→émo enf→enf	16	42,1	14
A→émo enf→A	6	15,8	8	15,4
A→émo self→A	2	5,3	0	∅
A→émo A→enf	2	5,3	8	15,4
A→émo tiers→A	1	2,6	0	∅
A→émo tiers→enf	8	21,0	20	38,5
A→émo tous (chanson)	3	7,9	2	3,8
	38		52	

Figure 20: Les situations-déclencheurs les plus fréquents

Ainsi, les éducateurs et éducatrices allemand.e.s parlent avec l'enfant surtout de ses émotions à lui pour l'aider à se comprendre lui-même et pour donner des pistes à l'adulte pour mieux comprendre les actions et réactions du jeune enfant. Les professionnel.le.s français.e.s s'en occupent aussi, mais il leur paraît beaucoup plus important de guider le jeune enfant dans sa compréhension des émotions de l'autre – soit enfant, soit adulte. Si nous avons observé du côté français une prédilection prononcée pour la socialisation du petit enfant et pour une sensibilisation envers les besoins de l'autre dans le but de le préparer à la vie en collectivité, ce souci pédagogique se voit reflété aussi dans la manière dont on traite les émotions. Du côté allemand, c'est la même chose : la focalisation sur l'individu avec ses appétences et besoins marque aussi la façon dont on gère les situations émotionnellement chargées. La forte contradiction qui en découle pour le vivre-ensemble dans des équipes biculturelles s'avère être un point critique à gérer très consciemment et avec beaucoup de respect dans les crèches franco-allemandes.

9.3.4 Quelles particularités linguistiques à prendre en considération ?

L'inventaire linguistique envisagé par les crèches franco-allemandes comme contenu de l'acquisition langagière se veut, a priori, un tout. Par la décision consciente pour une stratégie OPOL plus ou moins stricte, qui se met en place à travers des équipes binationales, on souhaite transmettre une connaissance du système linguistique entier de chaque langue ciblée et on fait, évidemment, tout pour que les parents monolingues ayant choisi une crèche franco-allemande puissent aussi voir et entendre le progrès attendu. C'est la raison pour laquelle toutes les structures déploient de gros efforts pour apprendre aux enfants à compter jusqu'à 15 ou 20 dans les deux langues, à connaître les dénominations des couleurs, les noms des jours de la semaine, les noms des fruits et animaux les plus connus et s'il y a du temps,

également les parties du corps et des adjectifs les plus fréquents qu'on traite à l'aide des chansons et comptines amusantes et, souvent, sous formes des paires antinomiques. De plus, on profite des histoires et des albums introduisant, en passant, des aspects grammaticaux comme le partitif en français, les modalisateurs en allemand et des constructions plus complexes comme le dubitatif ou l'irréel (cf. Figure 21) :



Figure 21: Albums instrumentalisés pour l'apprentissage des contenus morphosyntaxiques

Au-delà de ces tendances générales, il y a des classes de mots qui sont plus ou moins typiques pour une des deux langues, parfois à cause des particularités du système linguistique en soi (modalisateurs et diminutifs en allemand), parfois, apparemment, à cause des préférences culturelles. Une telle particularité déterminée par des habitudes communicatives concerne l'usage des onomatopées qui, selon Kauschke (2007: 8, Tableau 1), sont ainsi plus importantes du côté allemand entre 9 et 18 mois que dans tout autre langue du monde, mais qui sont employés beaucoup plus conséquemment de la part des éducateurs et éducatrices

français.e.s. que par les éducateurs et éducatrices allemand.e.s. Ainsi, et bien que l'utilisation des onomatopées pour verbaliser la surprise (*Wow! Ouah!*) de l'adulte ou pour se diriger à l'enfant avec un feedback critique sur ce qu'il est en train de faire (*He! Ohlala!*) est à peu près la même dans les deux langues, c'est surtout en français qu'on les utilise comme décoration acoustique des lectures d'albums, pour ouvrir ou maintenir ouvert le canal phatique et, ce qui est vraiment surprenant, pour atténuer l'embarras qu'on cause à l'enfant parfois sans le vouloir (par exemple, si on bloque son chemin, si quelque chose glisse des mains de l'adulte et tombe sur l'enfant etc.). Ici, on retrouve l'écho de l'expressivité plus importante que nous avons observé au niveau du langage corporel ainsi que la préoccupation plus constante concernant la politesse et le désir de ne pas vouloir embarrasser l'autre.

Un autre phénomène grammatical qui s'avère surprenant est le fait que ce sont les éducateurs et éducatrices allemand.e.s. pourtant opposé.e.s au style autoritatif et, surtout, autoritaire qui utilisent le plus fréquemment les négations dans le corpus analysé. Cette tendance se comprend mieux si on la met en lien avec un autre phénomène grammatical, à savoir l'usage des impératifs et des modes de verbalisation des appels. Pendant que la langue française paraît préférer simplement indiquer ce qu'on veut de l'enfant comme une affirmation déontique qu'on ne peut pas réfuter, le *caregivers' speech* allemand qui s'est abstenu de formuler des règles et de demander leur respect à tout moment doit corriger les conséquences non voulues de ce « laisser-faire » un peu plus détendu *a posteriori* en utilisant des négations et des impératifs pour instaurer l'ordre dont on a besoin des deux côtés. C'est donc aux équipes des crèches de se demander comment il convient de faire au mieux, peut-être en trouvant une sorte de juste milieu, peut-être en osant tenter le style un peu plus autoritatif, un peu plus exigeant concernant le respect des règles, pour éviter les corrections ultérieures qui peuvent même être moins efficaces, si on rappelle avec Beltrán (2019) que les négations syntaxiques ne sont finalement qu'une activation neuronale qu'on essaie de freiner après de 200 millisecondes...

C'est sur cet arrière-plan que se lit aussi un peu différemment la variante « petite enfance » de la spirale « *thermodynamique* » de la *négociation de crise* décrite par Marchand/Baroche (2018: 70, Figure 5) qui commence *in medias res* du côté français pour rentrer très vite dans des phases plus froides recourant même à des moments de réflexion partagée (*sustained shared thinking*). Le discours allemand, au contraire, essaie d'éviter les impositions, mais débouche quand même sur une plus grande présence parce que l'enfant profite de ce vide pour se prendre encore plus de liberté, menant ainsi à des moments explosifs répétés. Pour mettre fin à cet épisode, comme en France, c'est en utilisant sa présence physique que l'adulte impose sa décision.

Le fait que le personnel des crèches franco-allemandes du Rhin supérieur visitées ne s'obstine pas à maintenir une politique OPOL stricte, mais permet aux professionnel.le.s représentant la langue non environnementale d'utiliser le *translanguaging*, c'est-à-dire l'introduction des auto-traductions et des mots de la langue la mieux maîtrisée par l'enfant non bilingue natif s'avère être une décision plus que favorable aux enfants, car les difficultés des éducatrices parlant la langue non environnementale lorsqu'elles veulent nouer une relation avec des enfants monolingues socialisés dans la langue du pays où la structure est gérée sont importantes :

Si tu veux, concrètement, si je parle à un enfant en français à un moment où on ne se connaît pas encore et que, voilà, peut-être il pleure ou qu'il a ses espèces d'angoisses parce que sa maman part, j'ai l'impression qu'il va peut-être être moins consolé, se sentir moins compris ou être un peu plus perdu, disons, en entendant une langue autre que celle qu'on utilise en famille. Mais peut-être c'est faux, hein ? C'est mon impression ici. (C4.887.216.23.JE.11)

Ces doutes sont renforcés dans leur validité générale par le récit d'une autre éducatrice française travaillant dans son pays natal, mais avec des enfants monolingues germanophones, et même dans cette situation beaucoup plus favorable, elle remarque :

Après moi – comme dit – moi, je peux parler allemand. Donc je vais commencer un petit peu, mais je vais rester, quand même, de mon côté français et après, ça (.) ça viendra de plus en plus. Mais maintenant {nom d'un autre enfant}, je ne le connais pas trop encore, je lui dis : « Hallo {nom de cet enfant}! Ça va? Wie geht's dir? » – C'est vrai, je fais les deux langues (--), mais pour avoir (.) pour déjà tisser (-- un petit pont, et, voilà, après, [...] je vais arrêter avec l'allemand et je vais continuer vraiment avec le français. (C3.888.12.22.JE.37)

Et sa collègue allemande souligne décidément :

Mais c'est une chance PHÉNOMÉNALE si je peux parler sa langue, si je n'arrive pas à me faire entendre par un enfant qui se met à pleurer, si là je parle l'allemand, c'est ARROGANT, quoi. Puisque je PEUX parler français [nous traduisons]. (C3.888.21.34.JE.55)⁹⁰⁸

Soit en changeant de langue, soit en demandant de l'aide à un.e collègue qui parle la langue comme L1, se décider pour la langue forte de l'enfant dans des moments de déstabilisation et crise pour accomplir sa tâche comme éducatrice de jeunes enfants est donc la priorité absolue respectée par tous les professionnels des crèches analysées systématiquement. Là où on renonce à cet aspect pragmatique, le chagrin et les pleurs sont présents pendant toute la journée sans produire de meilleurs résultats au niveau de l'acquisition langagière dans les deux langues. On dirait plutôt le contraire.

Toutes ces observations montrent que les pédagogues des deux côtés recourent à des mécanismes communicatifs fonctionnant dans leur contexte, mais qui peuvent s'avérer choquants ou non fonctionnels quand ils sont appliqués dans l'interaction avec des individus

⁹⁰⁸ Texte original allemand: « **Das ist doch auch 'ne Superchance, wenn ich seine Sprache sprechen KANN, also wenn ich nicht weiterkomm' beim Kind das in Tränen ausbricht, wenn ich dann Deutsch red', also ich mein', das ist doch auch ARROGANT. Ich KANN doch Französisch.** » (C3.888.21.34.JE.55)

qui sont socialisés avec d'autres règles et d'autres *scripts* et *frames*. Ce que les crèches franco-allemandes pourraient probablement faire serait d'apprendre d'autres stratégies et d'autres habitus qui, ensemble ou en se modifiant peu à peu, mèneront à des façons de faire encore plus efficaces, plus congruentes et plus amusantes, peut-être, aussi.

9.4 Potentiels et défis... et quelque part peut-être le Graal

Des slogans bien connus comme la célèbre « amitié franco-allemande » ainsi que des expériences individuelles comme celles que font des milliers de couples franco-allemands dans leur vies personnelles et quotidiennes mènent souvent à des attentes qui se déguisent en vérités absolues. Mais, la réalité est beaucoup plus complexe. Si on veut réussir alors avec un projet de crèche franco-allemande quelque part le long de la frontière du Rhin supérieur, il y aura des défis à surmonter, des potentiels à utiliser et, surtout, quelques conseils formulés par les praticiens qu'il convient de prendre très au sérieux.

Pour commencer avec les bonnes nouvelles, il y a de nombreuses synergies et des potentiels dont il s'agit de tirer profit dans des projets de crèche franco-allemande. Picorer dans les deux assiettes en prenant le meilleur de chaque culture paraît alors le bien le plus précieux qu'un tel projet pédagogique peut offrir, parce que finalement ce qui compte plus encore que la bilingualité émergente que les enfants acquerront possiblement – ou pas – est

cette ouverture surtout, cette ouverture sur plusieurs cultures, [qu']on a la chance de parler plusieurs langues, donc d'être plus ouvert, d'avoir plus de possibilités, plus tard, dans la vie, et ne pas être trop serré sur SA culture, MA manière de voir, et de vivre, et oui, d'avoir cet *über den Tellerrand*. Voir qu'il y a d'autres vérités, pas seulement notre vérité, voilà. (C4.888.12.33.JE.04)

Que ce soit dans la manière de gérer les conflits, dans l'éducation à la politesse et au vivre-ensemble, que ce soit la confiance qu'on fait à l'enfant ou la façon dont on réfléchit avec l'enfant et la manière dont on l'accueille dans les bras – on revient toujours à la question-clé qui devrait orienter toute coopération biculturelle :

« Qu'est-ce qu'il est vraiment le meilleur pour l'enfant ? » et je crois qu'il n'y a pas « LE meilleur ». Il y a toujours plusieurs façons de faire. Je crois que c'est en Allemagne c'est plus libre, pendant qu'en France il y a plus d'orientation aussi, pour l'enfant, mais je ne vois pas que l'un ou l'autre soit (...) plus payant, plus performant quoi. (C4.888.12.33.JE.36)

Les points centraux qui profiteront le plus d'une telle attitude peuvent se profiler si l'on utilise des paires opposées comme

- 1) développement libre vs. préparation à la performance
- 2) bien-être infantin vs. hyper-sécurisation et phobie des germes
- 3) sécurisation émotionnelle vs. distance professionnelle
- 4) soins et santé vs. idéologies alimentaires
- 5) liberté vs. orientation structurée
- 6) individualisme vs. collectivisme

Néanmoins, ces antagonismes ne se veulent pas des contraires irréconciliables mais plutôt les deux pôles d'un continuum. Conséquemment, et si on demande, au contraire, quels seraient les aspects plus problématiques et des défis qui sont plus difficiles à relever, les réponses seraient plus au moins les mêmes, parce que tout contraste peut mener à une troisième voie plus sage ou faire éclater un conflit si on part de fausses évidences sans accepter la possibilité d'avoir d'autres vérités. Où se trouve le juste milieu, ce sera à chaque structure de le décider et le négocier, probablement année après année, parce que les groupes d'enfants changent, les parents aussi, ou de nouveaux problèmes et législations apparaissent et finalement tout équilibre ne peut se maintenir qu'en le renégociant sans cesse.

Si on veut, par conséquent, donner quelques conseils aux praticiens du terrain, ceux-ci devront être le plus concret possible, mais en laissant une marge de manœuvre pour s'adapter aux besoins particuliers de chaque lieu :

- 1) Si on veut promouvoir la bilinguisme émergente dans un groupe d'enfants dont la majorité n'est pas bilingues natifs, il est recommandé de faire travailler **deux professionnels représentant la langue non environnementale** pour que les enfants voient que cette langue est un moyen de communication.
- 2) Si on veut que les enfants s'ouvrent à la langue et culture non environnementale, il faut opter pour une **stratégie OPOL modérée** où le bien-être et la sécurité émotionnelle de l'enfant ont la priorité sur la promotion langagière dans des moments déstabilisants.
- 3) Si on veut encourager les enfants monolingues ou parlant d'autres langues en famille à s'intéresser aux langues de la crèche, il faut nécessairement **verbaliser ce qu'on fait**, surtout les petites routines de tous les jours (*handlungsbegleitendes Sprechen*) (Kammermeyer *et al.* 2017: 23)
- 4) Si on veut que les enfants acceptent la langue non environnementale et imitent la personne qui la représente, il faut que **chaque membre de l'équipe fasse de son mieux pour l'accompagner pendant le regroupement du matin** en chantant ensemble et en participant aux jeux proposés par ce ou cette collègue.
- 5) Si on n'a pas le temps de faire connaissance avant l'ouverture d'une nouvelle crèche, il est impératif de **sélectionner des employé.e.s qui partagent déjà les mêmes attitudes, croyances et valeurs**.
- 6) Il faut renoncer à mettre en place un projet franco-allemand avec des professionnel.le.s embauché.e.s par défaut. Il faut donc avoir des **éducateurs et éducatrices motivé.e.s** et, si possible, bilingues successifs.
- 7) La **personne représentant la langue et culture non environnementale** devrait avoir **une position d'autorité dans l'équipe**. S'il y a plus d'une personne, au moins l'une d'entre elles devrait avoir ce pouvoir pour éviter de subir une marginalisation au sein de l'équipe, ou de la part du groupe et des parents.
- 8) Des **équipes multiculturelles et comprenant des collègues de différents âges** semblent être bénéfiques pour le projet d'une crèche franco-allemande si elles sont, en même temps, ouvertes à la langue non environnementale.
- 9) Il faut s'assurer **qu'une bonne culture de négociation et de discussion** puisse s'établir.
- 10) Une **approche interdidactique** s'avère obligatoire pour un bon fonctionnement.
- 11) La **sécurisation émotionnelle** et une **bonne régulation des émotions** est primordiale pour toute sorte d'apprentissage.
- 12) Être **cohérent et authentique** comme professionnel et assurer la **congruence** au niveau de l'équipe est une condition obligatoire pour que les deux langues-cultures aient la même chance d'être acceptée par les enfants.
- 13) Bien que ça semble ridicule, le fait **d'équiper les deux langues-cultures avec le même taux de bon matériel** (média, albums etc.) est impératif.
- 14) Dans une crèche franco-allemande ou bilingue-biculturelle quelconque, il n'y a **aucune place pour des idéologies pédagogiques** ou des **missionnaires du bilinguisme**.

C'est le Conseil Municipal de Strasbourg qui pourrait avoir le dernier mot avec sa conclusion :

[L]es lieux d'accueil de la petite enfance ne sont pas destinés à former des « individus utiles ». [...] Ni même par cette idéologie de la perfection de l'être humain [...] afin de mieux les préparer au grand combat de la vie qu'ils auront à mener, demain, contre l'adversité, le chômage, la violence, la crise. (Conseil Municipal de Strasbourg 2017: 8)

Et cela est vrai plus que jamais dans les crèches franco-allemandes du Rhin supérieur.

10 Literaturverzeichnis

Abdelilah-Bauer, Barbara (2012): *Guide à l'usage des parents d'enfants bilingues*. Paris: La Découverte.

Abels, Heinz (2009): Ethnomethodologie. In: Kneer, Georg/Schroer, Markus (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 87–110.

Abels, Heinz (2017): *Identität*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Abelson, Robert P. (1980): *The Psychological Status of the Script Concept*. Yale University, Department of Computer Science. Google-Books-ID: qoHkcQAACAAJ.

Abercrombie/Hill/Turner (2000): Participant Observation. In: *Dictionary of Sociology*. 4. Aufl. New York: Penguin Books, 256.

Abitbol, Jean (2005): *L'odyssée de la voix*. Paris: Robert Laffont.

Abric, Jean-Claude (2005): La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In: *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Toulouse: ERES, 59–80.

Acker, Joan/Barry, Kate/Esseveld, Johanna (1991): Objectivity and Truth: Problems in doing Feminist Research. In: Fonow, Mary M./Cook, Judith A. (Hrsg.), *Beyond Methodology: Feminist Scholarship as Lived Research*. Bloomington: Indiana University Press, 133–153.

Aden, Joëlle (Hrsg.), (2012): La médiation linguistique au fondement du sens partagé: vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues. In: *Ela. Études de linguistique appliquée*, 167, 267–284.

Adesina, Olubukola S (2019): Conceptualizing Borders and Borderlands in a Globalizing World. In: *AJPSSI*, 22 (1), 202–213.

Adolphs, Ralph (2017): How Should Neuroscience Study Emotions? By Distinguishing Emotion States, Concepts, and Experiences. In: *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12 (1), 24–31.

Agier, Michel (1997): Nouveaux contextes, nouveaux engagements. In: Agier, Michel (Hrsg.), *Anthropologues en dangers. L'engagement sur le terrain*. Paris: J.-M. Place, 9–28.

Agier, Michel (2004): *La sagesse de l'ethnologue*. Paris: Oeil neuf.

Aguado, Karin (2010): Sozial-interaktionistische Ansätze. In: Krumm, Hans-Jügen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter, 817–826.

Ahnert, Lieselotte (2007): *Entwicklungspsychologische Aspekte der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kleinkindern. Expertise für die Enquete-Kommission des Landtages von Nordrhein-Westfalen: „Chancen für Kinder - Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot in Nordrhein-Westfalen“*. Düsseldorf: Landtag NRW. Text abrufbar unter: https://aba-fachverband.info/wp-content/uploads/Expertise_Prof._Ahnert_2007.pdf. (Zugriff am 2.7.2020).

Ahnert, Lieselotte/Haßelbeck, Hendrik (2014): Entwicklung und Kultur. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie*. Berlin/Heidelberg: Springer VS, 26–59.

- Ahnert, Lieselotte/Lamb, Michael E. (2001): The East German Child Care System: Associations with Caretaking and Caretaking Beliefs, and Children's Early Attachment and Adjustment. In: *American Behavioral Scientist*, 44 (11), 1843–1863.
- Ainsworth, Mary D. (1969): Scales for home visits. Retrievable as "Sensitivity scales" from http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/measures/content/ainsworth_scales.html. Also available from the Harvard Dataverse Network (Baltimore Longitudinal Study of Attachment 1963–1967).
- Ainsworth, Mary D. (1972): Attachment and dependency: A comparison. In: Gewirtz, Jacob L. (Hrsg.), *Attachment and dependency*. Oxford, England: V. H. Winston & Sons, 97–137.
- Ainsworth, Mary D. Salter/Bell, Silvia M./Stayton, Donelda J. (1971): Individual differences in strange situation behavior of one-year-olds. In: Schaffer, Heinz Rudolph (Hrsg.), *The origins of human social relations*. London/New York: Academic Press, 17–57.
- Ainsworth, Mary D./Blehar, Mary C./Waters, Everett/Wall, Sally N. (1978): *Patterns of attachment: A Psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Al-Azami, Salman (2014): From Bengali to English: Sequential Bilingualism of a Second-Generation British Bangladeshi. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17 (4), 484–497.
- Albareda-Castellot, Bàrbara/Pons, Ferran/Sebastián-Gallés, Núria (2011): The Acquisition of Phonetic Categories in Bilingual Infants: New Data from an Anticipatory Eye Movement Paradigm. In: *Developmental Science*, 14 (2), 395–401.
- Alderson, Priscilla/Morrow, Virginia (2004): *Ethics, social research and consulting with children and young people*. Ilford, UK: Barnardo's.
- Aleemi, Janet (1991): *Zur sozialen und psychischen Situation von Bilingualen: Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung (Sprachwelten)*. Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- Algava, Le Minez/Bressé, Pla (2005): Les familles monoparentales et leurs conditions de vie. In: *DREES - Études et Résultats*, 389 (avril 2005), 1–12.
- Allen, Joseph/Gregory, Anne/Mikami, Amori/Lun, Janetta/Hamre, Bridget/Pianta, Robert (2017): Observations of Effective Teacher–Student Interactions in Secondary School Classrooms: Predicting Student Achievement With the Classroom Assessment Scoring System—Secondary. In: *School Psychology Review*, 42 (1), 1–28. Published in final edited form as: *School Psychology Review*, 2013, 42(1): 76–98.
- Alonso-Arbiol, Itziar/Shaver, Phillip R./Fraleigh, R. Chris/Oronoz, Beatriz/Unzurrunzaga, Erne/Urizar, Ruben (2006): Structure of the Basque Emotion Lexicon. In: *Cognition & Emotion*, 20 (6), 836–865.
- Al-Yagon, Michal/Mikulincer, Mario (2006): Children's Appraisal of Teacher as a Secure Base and Their Socio-Emotional and Academic Adjustment in Middle Childhood. In: *Research in Education*, 75 (1), 1–18.
- Amalric, Sophie (2020): *Éveil aux langues en maternelle: une expérience en contexte rural près de Toulouse*. Université Toulouse-Jean Jaurès: Dissertation. Text abrufbar unter: <http://dante.univ-tlse2.fr/10098/> (Zugriff am 28.3.2021).

Anders, Yvonne/Roßbach, Hans Günther (2013): Frühkindliche Bildungsforschung in Deutschland. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 183–195.

Anderson, Benedict R. O’G (1983): *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.

Andruski, Jean E./Casielles, Eugenia/Nathan, Geoff (2014): Is Bilingual Babbling Language-Specific? Some Evidence from a Case Study of Spanish–English Dual Acquisition. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 17 (3), 660–672.

Anja (2019): Bin ich eine Vollzeitmama? In: *Von guten Eltern*, Text abrufbar unter: <https://www.vonguteneltern.de/bin-ich-eine-vollzeitmama/> (Zugriff am 28.8.2020).

Antognini, Katharina/Daum, Moritz M. (2019): Toddlers Show Sensorimotor Activity during Auditory Verb Processing. In: *Neuropsychologia*, 126, 82–91.

Antón, Eneko/Duñabeitia, Jon Andoni/Estévez, Adelina/Andrés Hernández, Juan A./Castillo, Alejandro/Fuentes, Luis J./Davidson, Douglas J./Carreiras, Manuel (2014): Is There a Bilingual Advantage in the ANT Task? Evidence from Children. In: *Frontiers in Psychology*, 5. Text abrufbar unter: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.00398/full> (Zugriff am 02.03.2020)

Antón, Eneko/Thierry, Guillaume/Duñabeitia, Jon Andoni (2015): Mixing Languages during Learning? Testing the One Subject—One Language Rule. In: Rodriguez-Fornells, Antoni (Hrsg.), *PLOS ONE*, 10 (6). Text abrufbar unter: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0130069> (Zugriff am 16.07.2020).

Antón, Eneko/Thierry, Guillaume/Goborov, Alexander/Anasagasti, Jon/Duñabeitia, Jon Andoni (2016): Testing Bilingual Educational Methods: A Plea to End the Language-Mixing Taboo: Language Mixing at School. In: *Language Learning*, 66 (S2), 29–50.

Apeltauer, Ernst (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs: eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.

Arfiandhani, Puput/Subhan Zein, Mochamad (2018): Utilizing SLA Findings to Inform Language-in-education Policy: The Case of Early English Instruction in Indonesia. In: Siiner, Maarja/Hult, Francis M./Kupisch, Tanja (Hrsg.), *Language Policy and Language Acquisition Planning*. Cham: Springer International Publishing, 81–94.

Armand, Françoise/Dagenais, Diane/Nicollin, Laura (2008): La dimension linguistique des enjeux interculturels: de l’Éveil aux langues à l’éducation plurilingue. In: *Éducation et francophonie*, 36 (1), 44–64.

Arnold, David H./Lonigan, Christopher J./Whitehurst, Grover J./Epstein, Jeffery N. (1994): Accelerating Language Development through Picture Book Reading: Replication and Extension to a Videotape Training Format. In: *Journal of Educational Psychology*, 86 (2), 235–243.

Arnold, Jane (2011): Attention to Affect in Language Learning. In: *International Journal of English Studies*, 22 (1), 11–22.

Arrow, Kenneth G. (1984): *The economics of information*. Oxford: Basil Blackwell.

- Arsenault, Daniel (1999): Présentation. Rites et pouvoirs. Perspectives anthropologiques et archéologiques. In: *Anthropologie et Sociétés*, 23 (1), 5.
- Assmann, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, Jan/Hölscher, Tonio (Hrsg.), *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp, 9–19.
- Assmann, Jan (1992): *Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: C.H.Beck. Google-Books-ID: M20pDwAAQBAJ.
- Atiomo, William (2020): Emotional Well-Being, Cognitive Load and Academic Attainment. In: *MedEdPublish*, 9 (1).
- Australian Government (2020): *Early Childhood. Digital Transformation Agency*. Text abrufbar unter: early-childhood (Zugriff am 6.6.2020). Last Modified: 2016-03-02T15:08:25+11:00.
- Avenier, Marie-José/Schmitt, Christophe (2007a): *La construction de savoirs pour l'action*. Paris: L'Harmattan.
- Avenier, Marie-José/Schmitt, Christophe (2007b): Mettre en résonance divers éclairages des savoirs pour l'action. In: Avenier, Marie-José/Schmitt, Christophe (Hrsg.), *La construction de savoirs pour l'action*. Paris: L'Harmattan, 15–26.
- Ayaß, Ruth (2008): Konversationsanalyse. In: Sander, Uwe/Gross, Friederike von/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, 346–350.
- Ayçiçeği-Dinn, Ayse/Caldwell-Harris, Catherine L. (2009): Emotion-Memory Effects in Bilingual Speakers: A Levels-of-Processing Approach. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 12 (03), 291-303.
- Aydt, Sabine (2015): *An den Grenzen der interkulturellen Bildung. Eine Auseinandersetzung mit Scheitern im Kontext von Fremdheit*. Bielefeld: transcript Verlag. Text abrufbar unter: <https://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-2872-2/an-den-grenzen-der-interkulturellen-bildung/> (Zugriff am 6.2.2021).
- Azzara, Noël (2016): *Rencontre entre la Didactique du Plurilinguisme et la Formation Linguistique des Migrants Adultes*. Saint-Étienne: Université de Saint-Étienne.
- Baader, Meike Sophia (2003): Kinder und Kindheit in Deutschland und Frankreich. Differenzen in den Sichtweisen, Traditionen und Bedingungen des Aufwachsens. In: Beillerot, Jacky (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen. Deutschland und Frankreich*. Münster et al.: Waxmann, 21–30.
- Baberowski, Jörg (2009): Was sind Repräsentationen sozialer Ordnungen im Wandel. Anmerkungen zu einer Geschichte interkultureller Begegnungen. In: Baberowski, Jörg (Hrsg.), *Arbeit an der Geschichte. Wieviel Theorie braucht die Geschichtswissenschaft?* Frankfurt/New York: Campus Verlag, 7–18.
- Backovic, Lazar (2019): Trotz EU-Entscheid: Doch kein bezahlter Vaterschaftsurlaub in Deutschland. Text abrufbar unter: <https://www.handelsblatt.com/karriere/nachrichten/trotz-eu-entscheid-doch-kein-bezahlter-vaterschaftsurlaub-in-deutschland/24862754.html> (Zugriff am 31.8.2020).

Bacro, Fabien/Florin, Agnès (2008): Spécificité des Modèles internes opérants: les représentations d'attachement au père et à la mère chez des enfants de 3 à 5 ans. In: *Enfance*, 60 (2), 108-119.

Badariotti, Dominique (1997): Fronts d'hier, frontières: le Rhin supérieur / From confrontation zone to administrative boundary: the Upper Rhine. In: *Revue de géographie de Lyon*, 72 (3), 213–222.

Baden-Württemberg.de - Frühkindliche Bildung (o.J.): Auf den Anfang kommt es an. Baden-Württemberg.de. Text abrufbar unter: <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/bw-gestalten/schlaues-baden-wuerttemberg/fruehkindliche-bildung/> (Zugriff am 24.2.2020).

Baden-Württemberg.de - Pakt für gute Bildung und Betreuung (2019): Land und Kommunen schließen „Pakt für gute Bildung und Betreuung“. Baden-Württemberg.de. Text abrufbar unter: <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/land-und-kommunen-schliessen-pakt-fuer-gute-bildung-und-betreuung/> (Zugriff am 24.2.2020).

Badinter, Elisabeth (2013): Elisabeth Badinter im Gespräch: „Französinen sind zuallererst Frauen – dann Mütter“ - Debatten - FAZ. FAZ.net. Text abrufbar unter: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/elisabeth-badinter-im-gespraech-franzoesinnen-sind-zuallererst-frauen-dann-muetter-12680633.html>. (Zugriff am 1.7.2020).

Bailleul, Oksana (2017): *Aspects psycholinguistiques du développement du bilinguisme précoce: une étude de cas d'un enfant bilingue français-russe de 2 à 4 ans*. Rouen: Normandie Université: Dissertation. Text abrufbar unter: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01700913> (Zugriff am 20.5.2019).

Bailly, Antoine/Scariati, Renato (1999): *Voyage en géographie*. Paris: Anthropos.

Bakhtin, Michail M. (1970): *La poétique de Dostoïevski*. Paris: Points Seuil.

Baltes, Paul B./Lindenberger, Ulman/Staudinger, Ursula M. (1998): Life-span theory in developmental psychology. In: Damon, William/Lerner, Richard M. Lerner (Hrsg.): *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, Volume 1, 5th ed. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc, 1029–1143.

Bänziger, Tanja/Grandjean, Didier/Bernard, Pierre-Jean/Klasmeyer, Gudrun/Scherer, Klaus R./Bänziger, Tanja (2001): Prosodie de l'émotion : étude de l'encodage et du décodage. In: *Cahiers de Linguistique Française*, 23, 11–37.

Bänziger, Tanja/Scherer, Klaus R. (2005): The Role of Intonation in Emotional Expressions. In: *Speech Communication*, 46 (3–4), 252–267.

Barateau, Marielle/Domp martin, Chantal (2015): Éveil aux langues en maternelle: accueillir les élèves et leurs parents dans leur diversité linguistique et culturelle. In: Simon, Diana-Lee/Domp martin, Chantal/Galligani, Stephanie/Maire Sandoz, Marie-Odile (Hrsg.), *Accueillir l'enfant et ses langues: rencontres pluri-disciplinaires sur le terrain de l'école*. Paris: Editions Riveneuve Actes Académiques, 167–187.

Barmeyer, Christoph I/Davoine, Eric (2002): *Monochronie des managers allemands et polychronie des managers français? Du modèle aux observations empiriques*. In: *Frankreich-Zentrum der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i.Br., Bulletin No. 35*, 2-3.

Barnes, Lawrie/Fedele, Ellen (1997): Focus on the Family: An Exploration in Bilingualism. In: *Language Matters*, 28 (1), 214–226.

- Barrett, Lisa Feldman (2017): *How Emotions Are Made: The Secret Life of the Brain*. Pan Macmillan UK. Google-Books-ID: mA4iDgAAQBAJ.
- Barron-Hauwaert, Suzanne (2004): *Language strategies for bilingual families: the one-parent-one-language approach*. 1st ed. Clevedon ; Buffalo: Multilingual Matters.
- Barros, Stephanie/Albert, Isabelle (2020): "I Feel More Luxembourgish, but Portuguese Too" Cultural Identities in a Multicultural Society. In: *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 54 (1), 72–103.
- Barton, Dagmar (2016): *Generische Nominalphrasen bei deutsch-französischer Zweisprachigkeit. Zur Verwendung des Definitartikels bei erwachsenen Herkunftssprechern*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Barz, Heiner/Liebenwein, Sylva (2010): Kultur und Lebensstile. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag, 915–936.
- Bassano, Dominique (2000): Early Development of Nouns and Verbs in French: Exploring the Interface between Lexicon and Grammar. In: *Journal of Child Language*, 27 (3), 521–559.
- Bastide, Isabelle/Joigneaux, Christophe (2014): Littérature précoce, albums et lectures partagées à l'école maternelle. In: *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 53 (1), 9–19.
- Bates, Elizabeth/Marchman, Virginia/Thal, Donna/Fenson, Larry/Dale, Philip/Reznick, J. Steven/Reilly, Judy/Hartung, Jeff (1994): Developmental and Stylistic Variation in the Composition of Early Vocabulary. In: *Journal of Child Language*, 21 (1), 85–123.
- Bateson, Gregory (1972): A theory of play and fantasy. In: ders.: *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books, 117–193.
- Bauer, Marlen/Klamer, Katharina/Veit, Melanie (2009): „So gelingt der Start in die Kita!" - Bindungsorientierte Eingewöhnung, online. Text abrufbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/1985.pdf>, (Zugriff am 14.02.2020).
- Baum, Heike (2014): Qualitätsentwicklung und Qualitätsdimensionen anhand der Teamarbeit erklärt. *Das Kita-Handbuch*, online. Text abrufbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/qualitaet-und-qualitaets-sicherung/qualitaetsfeststellung-qualitaetsmanagement/2284> (Zugriff am 14.2.2020).
- Baumeister, Roy F./Leary, Mark R. (1995): The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. In: *Psychological Bulletin*, 117 (3), 497–529.
- Bavoux, Claudine/Prudent, Lambert-Félix/Wharton, Sylvie (Hrsg.) (2008): *Normes endogènes et plurilinguisme: aires francophones, aires créoles*. Lyon: ENS.
- Bayet, Laurie/Pascalis, Olivier/Gentaz, Édouard (2014): Le développement de la discrimination des expressions faciales émotionnelles chez les nourrissons dans la première année. In: *L'Année psychologique*, 114 (03), 469–500.
- Beacco, Jean-Claude (2007): L'approche par compétences dans l'enseignement des langues - Livre: *Enseigner à partir du Cadre commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.

Beacco, Jean-Claude (2008): La « perspective actionnelle » du Cadre européen commun de référence pour les langues est-elle une nouvelle méthodologie ? In: *Le français dans le monde*, n° 357, 33–35.

Beacco, Jean-Claude/Byram, Michael/Cavalli, Marisa/Coste, Daniel/Cuenat, Mirjam Egli/Goullier, Francis/Panthier, Johanna (2016): *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Beatty-Martínez, Anne L./Dussias, Paola E. (2017): Bilingual Experience Shapes Language Processing: Evidence from Codeswitching. In: *Journal of Memory and Language*, 95, 173–189.

Beatty-Martínez, Anne L./Navarro-Torres, Christian A./Dussias, Paola E. (2020): Codeswitching: A Bilingual Toolkit for Opportunistic Speech Planning. In: *Frontiers in Psychology*, 11.

Beaud, Stéphane (1996): L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique». In: *Politix*, 9 (35), 226–257.

Becker, Maxi/Schubert, Torsten/Strobach, Tilo/Gallinat, Jürgen/Kühn, Simone (2016): Simultaneous Interpreters vs. Professional Multilingual Controls: Group Differences in Cognitive Control as Well as Brain Structure and Function. In: *NeuroImage*, 134, 250–260.

Becker, Susanne (2018): *Sprechgebote*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Beckermann, Ansgar (1972): Die realistischen Voraussetzungen der Konsenstheorie von J. Habermas. In: *Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie*, 3 (1), 63–80.

Becker-Stoll, Fabienne (2018): Bindung in der Familie. In: Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (Hrsg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Münster/New York: Waxmann, 79–100.

Becker-Stoll, Fabienne/Wertfein, Monika (2013): Qualitätsmessung und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 845–856.

Bedford, R./Wagner, N. J./Rehder, P. D./Propper, C./Willoughby, M. T./Mills-Koonce, R. W. (2017): The Role of Infants' Mother-Directed Gaze, Maternal Sensitivity, and Emotion Recognition in Childhood Callous Unemotional Behaviours. In: *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26 (8), 947–956.

Beek, Angelika von der (2014): *Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei*. 6. Aufl. Weimar: Verl. Das Netz.

Behrendt, Gianna (2018): Soziologie der Resonanz: Der Naturjoghurt. Transzendenz und Antwortqualität der materiellen Welt. In: Henkel, Anna (Hrsg.), *10 Minuten Soziologie: Materialität*. Bielefeld: transcript-Verlag, 29–40.

Bein, Roberto (o.J.): Grenzen des Sprachrelativismus, online. Text abrufbar unter: https://www.academia.edu/15031413/Grenzen_des_Sprachrelativismus. (Zugriff am 13.02.2021).

Belgrad, Jürgen (2013): *Identität als Spiel: Eine Kritik des Identitätskonzepts von Jürgen Habermas*. Springer-Verlag. Google-Books-ID: 5eecBgAAQBAJ.

- Belin, Pascal/Grosbras, Marie-Hélène (2010): Before Speech: Cerebral Voice Processing in Infants. In: *Neuron*, 65 (6), 733–735.
- Belsky, Jay (2004): La quantité de temps de garde et le développement socio-émotionnel du jeune enfant. In: *Devenir*, 16 (1), 5-15.
- Belsky, Jay/Fearon, R.M. Pasco (2008): Precursors of Attachment Security. In: Cassidy, Jude/Shaver, Phillip R. (Hrsg.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*. 2nd ed. New York: Guilford Press, 295–316.
- Beltrán, David/Morera, Yurena/García-Marco, Enrique/Vega, Manuel de (2019): Brain Inhibitory Mechanisms Are Involved in the Processing of Sentential Negation, Regardless of Its Content. Evidence From EEG Theta and Beta Rhythms. In: *Frontiers in Psychology*, 10, 1782.
- Bender, Courtney (1998): Bakhtinian perspectives on „everyday life“ sociology. In: Bell, Michael M./Gardiner, Michael E. (Hrsg.), *Bakhtine and the Human Sciences*. London: SAGE Publications, Inc., 181–195.
- Beneduce, Roberto (1998): *Frontiere dell'identità e della memoria. Etnopsichiatria e migrazioni in un mondo creolo*. Milano: Franco Angeli. Text abrufbar unter: <https://www.ibs.it/frontiere-dell-identita-della-memoria-libro-robotto-beneduce/e/9788846454577> (Zugriff am 8.7.2020).
- Benet-Martínez, Verónica/Leu, Janxin/Lee, Fiona/Morris, Michael W. (2002): Negotiating Biculturalism: Cultural Frame Switching in Biculturals with Oppositional Versus Compatible Cultural Identities. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33 (5), 492–516.
- Bennett, David S./Bendersky, Margaret/Lewis, Michael (2002): Facial Expressivity at 4 Months: A Context by Expression Analysis. In: *Infancy*, 3 (1), 97–113.
- Bensekhar-Bennabi, Malika (2010): La bilinguïté des enfants de migrants face aux enjeux de la transmission familiale. In: *Enfances & Psy*, 47 (2), 55.
- Bento, Margaret (2011): Les enseignants natifs dans les approches plurilingues : un atout ? In: Dervin, Fred/Badrinathan, Vasumathi (Hrsg.), *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Bruxelles: EME, 103–115.
- BERA, (British Educational Research Association) (2018): *Ethical Guidelines for Educational Research*. 4. Aufl. London: online. Text abrufbar unter: <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2018> (Zugriff am 17.7.2019).
- Beres, Anna M. (2015): An Overview of Translanguaging: 20 Years of 'Giving Voice to Those Who Do Not Speak'. In: *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 1 (1), 103–118.
- Berger, Catherine (2012): Journaux d'ethnographes, l'écriture de l'Autre. In: Gohard-Radenkovic, Aline/Pouliot, Suzanne/Stalder, Pia (Hrsg.), *Journal de bord, journal d'observation: un récit en soi ou les traces d'un cheminement réflexif*. Bern: Peter Lang, 17–48.
- Berger, Peter/Luckmann, Thomas (2012): *La Construction sociale de la réalité*, 3e éd. Paris: Armand Colin.

- Bergmann, Jörg R. (1980): *Interaktion und Exploration. Eine konversationsanalytische Studie zur sozialen Organisation der Eröffnungsphase von psychiatrischen Aufnahmegesprächen*. Konstanz: Universität Konstanz.
- Bergmann, Jörg R (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, P/Steger, H (Hrsg.), *Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache*. Düsseldorf, 9–51.
- Bergmann, Jörg R (1985): Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. In: Bonß, Wolfgang/Hartmann, Heinz (Hrsg.), *Entzauberte Wissenschaft: Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung*. Göttingen: Schwarz, 299–320.
- Bergmann, Jörg R. (2000): Ethnomethodologie. In: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Keupp, Heiner/Rosenstiel, Lutz von/Wolff, Stephan (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden*. München: Beltz.
- Bergold, Jarg/Thomas, Stefan (2010): Qualitative Forschung. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag, 333–344.
- Bergroth, Mari/Palviainen, Åsa (2017): Bilingual children as policy agents: Language policy and education policy in minority language medium Early Childhood Education and Care. In: *Multilingua*, 36 (4), 375-399.
- Bernicot, Josie (2000): Chapitre 2. La pragmatique des énoncés chez l'enfant. In: *Le langage en développement, au-delà de 3 ans*, Bd. 2. Paris: Presses Universitaires de France, 45–82.
- Bernier, Annie/Carlson, Stephanie M./Whipple, Natasha (2010): From External Regulation to Self-Regulation: Early Parenting Precursors of Young Children's Executive Functioning. In: *Child Development*, 81 (1), 326–339.
- Berry, J. W. (1998): Acculturation and health: Theory and research. In: *Cultural clinical psychology: Theory, research, and practice*. New York, NY, US: Oxford University Press, 39–57.
- Berthereau, Isabelle (2017): Médiation et attachement pour prévenir le décrochage scolaire. In: *La Revue de Santé Scolaire et Universitaire*, 8 (43), 17–19.
- Bertram, Hans (Hrsg.) (1991): *Die Familie in Westdeutschland: Stabilität und Wandel familialer Lebensformen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Besnier, Niko (1990): Language and Affect. In: *Annual Review of Anthropology*, 19 (1), 419–451.
- Bezcioglu-Goktolga, Irem/Yagmur, Kutlay (2018): Home Language Policy of Second-Generation Turkish Families in the Netherlands. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39 (1), 44–59.
- Bhullar, Naureen (2007): *Effects of Facial and Vocal Emotion on Word Recognition in 11-to-13-Month-Old Infants May 1, 2007* Blacksburg, VA Robin Panneton. Blacksburg (Virginia): Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Bialystok, Ellen (1999): Cognitive Complexity and Attentional Control in the Bilingual Mind. In: *Child Development*, 70 (3), 636–644.

- Bialystok, Ellen (2016): The Signal and the Noise: Finding the Pattern in Human Behavior. In: *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 6 (5), 517–534.
- Bialystok, Ellen (2017): The Bilingual Adaptation: How Minds Accommodate Experience. In: *Psychological Bulletin*, 143 (3), 233–262.
- Billings, M.P. (1990): Some factors affecting the bilingual development of bicultural children in Japan. In: *AFW Journal*, April, 93–108.
- Bin, Kamura (2000): *L'entre, une approche phénoménologique de la schizophrénie*. Grenoble: Éditions Jérôme Million.
- Bin, Kimura (1992): *Écrits de psychopathologie phénoménologique*. 1. éd. Paris: Presses Univ. de France.
- Bindel, Rolf/Günther, Herbert (2001): Artikulationstherapie bei Vorschulkindern. Von der klassischen Übungstherapie über die phonologische Instruktionstherapie zum situativen Lernen in der Konversationstherapie. In: Kramer, Josefine (Hrsg.), *Aussprachestörungen als Phonetisch-Phonologische Entwicklungsstörungen*. Hannover: unveröffentlichter Reader.
- Birbaumer, Niels/Schmidt, Robert F. (2010): *Biologische Psychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Biringen, Zeynep/Altenhofen, Shannon/Aberle, Jennifer/Baker, Megan/Brosal, Aubrey/Bennett, Sera/Coker, Ellen/Lee, Carly/Meyer, Beatrice/Moorlag, Albertha et al. (2012): Emotional Availability, Attachment, and Intervention in Center-Based Child Care for Infants and Toddlers. In: *Development and Psychopathology*, 24 (1), 23–34.
- Biro-Freyburger, Sylvie/Mary, Latisha/Young, Andrea (2018): Regards croisés sur des pratiques professionnelles dans une classe de petite section multilingue. In: Komur-Thillo, Greta/Djordjevic, Sladjana (Hrsg.), *L'école, ses enfants et ses langues*. Paris: Éditions Orizons, 147–166.
- Bishop, Marie-France (2012): La lecture des récits de fiction à l'école maternelle, histoire d'un genre professionnel. In: *Le français aujourd'hui*, 179 (4), 113-126.
- Blanchard, G. (1998): *Aide au choix de la typographie*. Reillanne: Atelier Perrousseaux.
- Blanchard, Gérard (1980): *Pour une sémiologie de la typographie*. Paris, France: École des hautes études en sciences sociales.
- Blanchet, Philippe (2003): Contacts, continuum, hétérogénéité, polynomie, organisation « chaotique », pratiques sociales, interventions... quels modèles? : pour une (socio)linguistique de la « complexité ». In: *Cahiers de sociolinguistique*, 8 (1), 279–308.
- Blanchet, Philippe (2007): Quels « linguistes » parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques. In: Blanchet, Philippe/Calvet, Louis-Jean/Robillard, Didier de (Hrsg.), *Un siècle après le Cours de Saussure : la Linguistique en question*. Paris: L'Harmattan, 229–294.
- Blanchet, Philippe (2012): *La linguistique de terrain — Méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Bloom, Lois (1993): *The Transition from Infancy to Language: Acquiring the Power of Expression*. Text abrufbar unter: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511752797> (Zugriff am 3.8.2020).

Bloomfield, Leonard (1935): *Language*. Allen & Unwin. Google-Books-ID: NiBmAAAAMAAJ.

Blumer, Herbert (1954): What is Wrong with Social Theory? In: *American Sociological Review*, 3-10.

BMFSFJ (2018): *Bundesstiftung frühe Hilfen*. Text abrufbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/kinder-und-jugend/kinder-und-jugendschutz/bundesstiftung-fruehe-hilfen/bundesstiftung-fruehe-hilfen/80722> (Zugriff am 28.06.2019).

BMFSFJ - Beruflicher Wiedereinstieg nach der Familiengründung (2010): *Beruflicher Wiedereinstieg nach der Familiengründung. Bundesversand der Bundesregierung*. Text abrufbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/93356/842fbc2a9c2172c460b7127e086bac35/beruflicher-wiedereinstieg-nach-der-familiengruendung-data.pdf> (Zugriff am 21.8.2020).

BMFSFJ - Erfolgreich für mehr Vereinbarkeit von Familie und Beruf (2014): *Erfolgreich für mehr Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Wie familienbewusste Kooperation von Unternehmen und anderen Akteuren vor Ort aussehen kann*. Bundesversand der Bundesregierung.

BMFSFJ - Familienbilder (2015): Familienbilder in Deutschland und Frankreich. In: *Monitor Familienforschung. Beiträge aus Forschung, Statistik und Familienpolitik*, 34, 36.

BMFSFJ - Familienreport (2017): *Familienreport 2017. Leitungen, Wirkungen, Trends*. online. Text abrufbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/119524/f51728a14e3c91c3d8ea657bb01bbab0/familienreport-2017-data.pdf> (Zugriff am 5.3.2020).

BMFSFJ - Früher beruflicher Wiedereinstieg (2013): *Früher beruflicher Wiedereinstieg von Eltern. Ein Gewinn für Unternehmen und ihre Beschäftigten. Bundesversand der Bundesregierung*. Text abrufbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/93854/aa9b7460a048177b110b5adb176dc839/frueher-beruflicher-wiedereinstieg-von-eltern-data.pdf> (Zugriff am 21.8.2020).

BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg (2019): *Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland, vertreten durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, und dem Land Baden-Württemberg zur Umsetzung des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz – KiQuTG)* (Zugriff am 18.2.2020).

BMFSFJ - Gute-KiTa-Gesetz (2019): *BMFSFJ - Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung (Gute-KiTa-Gesetz)*. Text abrufbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/gesetz-zur-weiterentwicklung-der-qualitaet-und-zur-teilhabe-in-der-kindertagesbetreuung--gute-kita-gesetz-/127136> (Zugriff am 18.2.2020).

BMJV (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz) (1990): *SGB 8 - Sozialgesetzbuch (SGB) - Achtes Buch (VIII) - Kinder- und Jugendhilfe* - (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163). Text abrufbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/BJNR111630990.html (Zugriff am 18.2.2020).

BMJV (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz) (o. J.): *SGB 2 - Sozialgesetzbuch (SGB) - Zweites Buch (II) -§ 21 Mehrbedarfe*. Text abrufbar unter: <https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbii/21.html> (Zugriff am 21.8.2020).

Bock, Bettina M. (2018): 13. Diskurslinguistik und Grounded-Theory- Methodologie. In: Warnke, Ingo H. (Hrsg.), *Handbuch Diskurs*. Berlin, Boston: De Gruyter, 305–336.

Bock, Jörg/Helmeke, Carina/Ovtscharoff, Wladimir/Gruß, Michael/Braun, Katharina (2003): Frühkindliche emotionale Erfahrungen beeinflussen die funktionelle Entwicklung des Gehirns. In: *e-Neuroforum*, 9 (2), 15-20.

Boeck, Thilo/Fleming, Jennie (2012): Conclusion: Emerging processes to maximize involvement of children and young people in research. In: Boeck, Thilo/Fleming, Jennie (Hrsg.), *Involving Children and Young People in Health and Social Care Research*. New York: Routledge, 220–226.

Boehm, Gottfried (2004): *Wie Bilder Sinn erzeugen: Die Macht des Zeigens*. Berlin: Berlin University Press.

Böhnisch, Lothar (1997): *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. Weinheim/München: Juventa.

Bohnsack, Ralf (2003a): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9. Aufl. Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, Ralf (2003b): Qualitative Methoden der Bildinterpretation. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (2), 239–256.

Bohnsack, Ralf (2011a): Bildinterpretation. Sozialwissenschaftliche Methoden im Kontext von Kunstgeschichte, Bildwissenschaft und Semiotik. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 3. Aufl. Opladen&Farmington Hills, MI: Barbara Budrich, 18–22. Text abrufbar unter: <https://soziopolis.de/verstehen/was-tut-die-wissenschaft/artikel/bildinterpretation/>. (Zugriff am 24.7.2018).

Bohnsack, Ralf (2011b): Dokumentarische Methode. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 3. Aufl. Opladen&Farmington Hills, MI: Barbara Budrich, 40–44.

Bohnsack, Ralf/Krüger, Heinz-Hermann (2004): Methoden der Bildinterpretation – Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5 (1), 3–6.

Bollig, Sabine (2004): Zeigepraktiken: How to Do Quality with Things. In: Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert (Hrsg.), *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim et al.: Juventa, 193–225.

Bonacina, Florence (2010): *A Conversation Analytic Approach to Practiced Language Policies*. Edinburgh: The University of Edinburgh.

Bonacina-Pugh, Florence (2012): Researching ‘Practiced Language Policies’: Insights from Conversation Analysis. In: *Language Policy*, 11 (3), 213–234.

- Bonacina-Pugh, Florence (2020): Legitimizing Multilingual Practices in the Classroom: The Role of the 'Practiced Language Policy'. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (4), 434–448.
- Bonvino, Elisabetta/Jamet, Marie-Christine (Hrsg.) (2016): *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- Borke, Jörn/Döge, Paula/Kärntner, Joscha (2011): *Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Text abrufbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr_16_Borke_Doege_Kaertner_Internet_PDF.pdf (Zugriff: 2.11.2019).
- Bormann-Kischkel, Christiane/Hildebrand-Pascher, Stefanie/Stegbauer, Gabriele (1990): The Development of Emotional Concepts: A Replication with a German Sample. In: *International Journal of Behavioral Development*, SAGE Publications Ltd, 13 (3), 355–372.
- Bortz, Jürgen/Schuster, Christof (2010): *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler: Limitierte Sonderausgabe*. 7. Aufl. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Boscaini, Franco (2002): Le corps de l'enfant à la crèche. In: *Enfances & Psy*, 20 (4), 65–69.
- Bosch, Kerstin/Best, Petra (2017): Découvrir et stimuler le langage chez l'enfant au quotidien. In: Seele, Claudia (Hrsg.), *Pädagogische Handreichung. Frühe mehrsprachige Bildung in der Luxemburger Kindertagesbetreuung*. Online: Éditeur Service National de la Jeunesse, 8–11.
- Bosma, Evelyn/Hoekstra, Eric/Versloot, Arjen/Blom, Elma (2017): The Minimal and Short-Lived Effects of Minority Language Exposure on the Executive Functions of Frisian-Dutch Bilingual Children. In: *Frontiers in Psychology*, 8, 1453, 1-12.
- Bossong, Laura (2017): Die Welt trifft sich in der Kita: Zusammenarbeit mit immigrierten oder geflüchteten Eltern. In: Lamm, Bettina (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kompetenz: kultursensitive Arbeit in der Kita*. Freiburg Basel Wien: Herder, 240–253.
- Boubert, Audrey (2020): *Éveil aux langues en maternelle : une expérience en contexte urbain à Blagnac*. Université Toulouse-Jean Jaurès: Mémoire de Master. Text abrufbar unter: <http://dante.univ-tlse2.fr/10119/> (Zugriff am 28.3.2021).
- Bouchard, Caroline/Bigras, Nathalie/Cantin, Gilles/Coutu, Sylvain/Blain-Brière, Bénédicte/Eryasa, Joell/Charron, Annie/Brunson, Liesette (2010): Early Childhood Educators' Use of Language-Support Practices with 4-Year-Old Children in Child Care Centers. In: *Early Childhood Education Journal*, 37 (5), 371–379.
- Bouillon, Florence (2005): Pourquoi accepte-t-on d'être enquêté? Le contre-don, au cœur de la relation ethnographique. In: Bouillon, Florence/Fresia, Marion/Tallio, Virginie (Hrsg.), *Terrains Sensibles. Expériences actuelles de l'anthropologie*. Paris: Centre d'études africaines, Ecole des hautes études en sciences sociales, 75–96.
- Bouillon, Florence/Fresia, Marion/Tallio, Virginie (2005): Les terrains sensibles: À l'aune de la réflexivité. In: Bouillon, Florence/Fresia, Marion/Tallio, Virginie (Hrsg.), *Terrains Sensibles. Expériences actuelles de l'anthropologie*. Paris: Centre d'études africaines, Ecole des hautes études en sciences sociales, 13–28.

- Boundy, Laura/Cameron-Faulkner, Thea/Theakston, Anna (2016): Exploring Early Communicative Behaviours: A Fine-Grained Analysis of Infant Shows and Gives. In: *Infant Behavior and Development*, 44, 86–97.
- Bourdieu, Pierre (1974): *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt Am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. 26. Auflage 2018. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993): Der sprachliche Markt. In: *Soziologische Fragen*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp, 115–130.
- Bourdieu, Pierre (2015): *Entwurf einer Theorie der Praxis: auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J.D. (1996): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp. Original 1992.
- Bouve, Catherine (2010): *L'utopie des crèches françaises au XIXe siècle : un pari sur l'enfant pauvre. Essai socio-historique*. Bern: Peter Lang.
- Bowen, Glenn A. (2006): Grounded Theory and Sensitizing Concepts. In: *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (3), 12–23.
- Bowlby, John (1969): *Attachment and Loss*, Bd. 1.: *Attachment*. London: Hogarth Press and Institute of Psychoanalysis.
- Bowlby, John (1973): *Attachment and Loss: Separation*, Bd. 2: *Anxiety and Anger*. London: Hogarth Press and Institute of Psychoanalysis.
- Bowlby, John (1980): *Attachment and Loss*, Bd. 3. *Sadness and Depression*, London: Hogarth Press and Institute of Psychoanalysis.
- Bowlby, John (1987): Attachment. In: Gregory, Richard L. (Hrsg.), *The Oxford Companion to the Mind*. Oxford: Oxford University Press, 57–58.
- Bowlby, John (1988): *A Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory*. Reprinted. London: Tavistock/Routledge.
- Bowlby, John (2006): *Bindung*. München/Basel: E. Reinhardt.
- Bowlby, Richard (2007): Babies and Toddlers in Non-Parental Daycare Can Avoid Stress and Anxiety If They Develop a Lasting Secondary Attachment Bond with One Carer Who Is Consistently Accessible to Them. In: *Attachment & Human Development*, 9 (4), 307–319.
- Bradley, Margaret M./Lang, Peter J. (2002): Measuring Emotion: Behavior, Feeling, and Physiology. In: Lane, Richard D./Nadel, Lynn (Hrsg.), *Cognitive Neuroscience of Emotion*. Oxford University Press, 242–276. Text abrufbar unter: <https://play.google.com/books/reader?id=aLhwDwAAQBAJ&hl=de&pg=GBS.PA4>. Google-Books-ID: aLhwDwAAQBAJ. (Zugriff am 10.09.2019).
- Braginsky, Mika/Yurovsky, Daniel/Marchman, Virginia A/Frank, Michael C (2019): Consistency and Variability in Children's Word Learning Across Languages. In: *Open Mind: Discoveries in Cognitive Science*, 3, 52–67.

Brantlinger, Ellen/Majd-Jabbari, Massoumeh (1998): The Conflicted Pedagogical and Curricular Perspectives of Middle-Class Mothers. In: *Journal of Curriculum Studies*, 30 (4), 431–460.

Braukhane, Katja/Knobeloch, Janina (2011): Das Berliner Eingewöhnungsmodell – Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung. Online. Text abrufbar unter: <http://www.kita-fachtexte.de/XXXX>. (Zugriff am 22.12.2019).

Braun, Anna K./Meier, Michaela (2004): Wie Gehirne laufen lernen oder: „Früh übt sich, wer ein Meister werden will!“. Überlegungen zu einer interdisziplinären Forschungsrichtung „Neuropädagogik“. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (2004) (4), 507–520.

Braun, Katharina/Bogerts, Bernhard (2000): Einfluss frühkindlicher Erfahrungs- und Lernprozesse auf die funktionelle Reifung des Gehirns - Relevanz für die Entstehung und Therapie psychischer Erkrankungen. In: *PPmP - Psychotherapie - Psychosomatik - Medizinische Psychologie*, 50 (11), 420–427.

Braun, Katharina/Stern, Elsbeth (2007): Neurowissenschaftliche Aspekte der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kleinkindern. Düsseldorf: online. Text abrufbar unter: <https://nwg-info.de/sites/nwg-info.de/files/media/pdf/neuroforum/2003-2.pdf>. (Zugriff am 14.06.2020).

Breidenstein, Georg (1998): Exkurs zu den Methoden. In: Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (Hrsg.), *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim: Juventa, 137–152.

Bres, Jacques (1996): Claude Hagège, *L'enfant aux deux langues*. In: *Cahiers de praxématique*, 26, 168-170.

Bretegnyer, Aude (2009): Sociolinguistique alter réflexive: Du rapport au terrain à la posture du chercheur. In: *Cahiers de sociolinguistique*, 14 (1), 27–42.

Breugnot, Jacqueline (2014): La condescendance étourdie, une perturbation discrète de la communication interculturelle. In: *Les cahiers de l'EDIQ*, 2 (1), 102–111.

Breugnot, Jacqueline (2017): Migrations: contextes, réussites et échecs. Quelles responsabilités et quelles actions pour l'école et la société ? ». Xalapa (Mexique), 2017.

Breugnot, Jacqueline (2018a): Dépasser les tensions d'origine culturelle: le défi des crèches franco-allemandes. In: Breugnot, Jacqueline/Dudreuilh, Thierry/Schlemminger, Gérald (Hrsg.), *Communication, tensions, conflits. Disciplines, contextes, éducation*. Paris: Editions des archives contemporaines, France, 161–168. Text abrufbar unter: <http://www.archivescontemporaines.com/articles/1269> (Zugriff am 14.5.2019).

Breugnot, Jacqueline (2018b): L'asymétrie dans la relation d'aide: quelles implications pour l'accueil de migrants, en Allemagne, Suisse et France? In: Groux, Dominique (Hrsg.), *L'accueil des migrants au Canada et en Europe. Intégration et autonomie: cohérence ou antinomie?* Paris: L'Harmattan, 17–32.

Breugnot, Jacqueline/Molz, Markus (Hrsg.) (2006): *Europa konkret! Grenzräume als Chance für Bildungsinnovationen?* Landau: Knecht.

Brice, Alejandro/Anderson, Raquel (1999): Code Mixing in a Young Bilingual Child. In: *Communication Disorders Quarterly*, 21 (1), 17–22.

- Brinker, Klaus/Sager, Sven F. (2010): *Linguistische Gesprächsanalyse: Eine Einführung*. Neu bearbeitete. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.
- Broesch, Tanya L./Bryant, Gregory A. (2015): Prosody in Infant-Directed Speech Is Similar Across Western and Traditional Cultures. In: *Journal of Cognition and Development*, 16 (1), 31–43.
- Bronfenbrenner, Urie (1977): Toward an experimental ecology of human development. In: *American Psychologist*, 32, 513–531.
- Bronfenbrenner, Urie/Ceci, Stephen J (1994): Nature-Nurture Reconceptualized in Developmental Perspective: A Bioecological Model. In: *Psychological Review*, 101 (4), 68–586.
- Bronfenbrenner, Urie/Morris, Pamela A. (2006): The Bioecological Model of Human Development. In: *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, Vol. 1, 6th ed. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc, 793–828.
- Brooks, Rechele/Meltzoff, Andrew N. (2005): The Development of Gaze Following and Its Relation to Language. In: *Developmental Science*, 8 (6), 535–543.
- Brougère, Gilles (2010): Cultures préscolaires, discours et pratiques du jeu. In: Brougère, Gilles/Rayna, Sylvie (Hrsg.), *Jeu et cultures préscolaires*. Lyon: INRIP, 15–33.
- Brougère, Gilles/Guénif-Souilamas, Nacira/Rayna, Sylvie (2008): Ecole Maternelle (Preschool) in France: A Cross-cultural Perspective. In: *European Early Childhood Education Research Journal*, 16 (3), 371–384.
- Brougère, Gilles/Rayna, Sylvie (Hrsg.) (2010): *Jeu et cultures préscolaires*. Lyon: INRIP.
- Brown, Judith R. (1996): *The I in Science: Training to Utilize Subjectivity in Research*. Oslo: Scandinavian University Press North America.
- Brown, Penelope/Levinson, Stephen (1978): Universals in Language Usage: Politeness Phenomena. In: Goody (Hrsg.), *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 56–310.
- Brown, Penelope/Levinson, Stephen C. (1987): *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press. Google-Books-ID: db6tAQAQBAJ.
- Bruhns, Annette/Mohr, Joachim (2011): Wie bei Kalb und Kuh. Der Schweizer Kinderarzt und Buchautor Remo Largo über elterlichen Förderwahn und Vorurteile gegen Computerspiele. In: *Der Spiegel*, online, 23. August 2011. Text abrufbar unter: <https://www.spiegel.de/spiegel/spiegelwissen/d-79922536.html> (Zugriff am 31.8.2020).
- de Bruin, Angela (2019): Not All Bilinguals Are the Same: A Call for More Detailed Assessments and Descriptions of Bilingual Experiences. In: *Behavioral Sciences*, 9 (3), 33.
- Bruner, Jerome Seymour (1983): *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Bruner, Jerome Seymour (1987): *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz.
- Bruner, J.S. (1974): From Communication to Language – a Psychological Perspective. In: *Cognition*, 3 (3), 255–287.

- Bruneteaux, Patrick/Lanzarini, Corinne (1998): Les entretiens informels. In: *Sociétés contemporaines*, 30 (1), 157–180.
- Bryant, Richard A./Chan, Lilian (2015): Thinking of Attachments Reduces Noradrenergic Stress Response. In: *Psychoneuroendocrinology*, 60, 39–45.
- Buchebner-Ferstl, Sabine/Dörfler, Sonja/Kinn, Michael (2009): *Kindgerechte außersfamiliäre Kinderbetreuung für unter 3-Jährige*. (Working Paper / Österreichisches Institut für Familienforschung, 72). Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung an der Universität Wien. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-368218>.
- Buchweitz, Augusto/Prat, Chantel (2013): The Bilingual Brain: Flexibility and Control in the Human Cortex. In: *Physics of Life Reviews*, 10 (4), 428–443.
- Bullock, Barbara E./Toribio, Almeida Jacqueline (2004): Introduction: Convergence as an Emergent Property in Bilingual Speech. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 7 (2), 91–93.
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (o. J.): *Kinder- und Jugendhilfe*. Text abrufbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/__14.html. (Zugriff am 28.6.2019).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) - Bildung in der frühen Kindheit (2019): *Bildung in der frühen Kindheit*. Online. Text abrufbar unter: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Bildung_in_der_fruehen_Kindheit.pdf. (Zugriff am 27.8.2020).
- Bürkner, Hans-Joachim (2011): 2.1. Zwischen Naturalisierung, Identitätspolitik und Bordering - Theoretische Ansatzpunkte für die Analyse von Identitäten in Grenzräumen. In: Heller, Wilfried (Hrsg.), *Identitäten und Imaginationen der Bevölkerung in Grenzräumen: Ostmittel- und Südosteuropa im Spannungsfeld von Regionalismus, Zentralismus, europäischem Integrationsprozess und Globalisierung*. Münster: LIT Verlag, 17–56. Google-Books-ID: dYdTEZWn8sEC.
- Bürvenich, Pia (2017): *Zur Qualität kommerzieller Angebote frühen Fremdsprachenlernens*. Eichstätt: Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt.
- Busch, Brigitta (2012): *Das sprachliche Repertoire, oder, Niemand ist einsprachig*. Klagenfurt: Drava.
- Butler, Yuko Goto (2012): Bilingualism/Multilingualism and Second-Language Acquisition. In: Bhatia, Tej K./Ritchie, William C. (Hrsg.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd, 109–136.
- Butovskaya, Marina/Verbeek, Peter/Ljungberg, Thomas/Lunardini, Antonella (2000): A Multicultural View of Peacemaking among Young Children. In: Aureli, Filippo/De Waal, Frans B.M. (Hrsg.), *Natural Conflict Resolution*. First. Berkeley: University of California Press, 243–262.
- Buyse, Evelien/Verschueren, Karine/Doumen, Sarah (2011): Preschoolers' Attachment to Mother and Risk for Adjustment Problems in Kindergarten: Can Teachers Make a Difference?: Mother-Child Attachment and Adjustment. In: *Social Development*, 20 (1), 33–50.

Byers-Heinlein, Krista/Fennell, Christopher T./Werker, Janet F. (2013): The Development of Associative Word Learning in Monolingual and Bilingual Infants. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 16 (01), 198–205.

Byers-Heinlein, Krista/Lew-Williams, Casey (2013): Bilingualism in the Early Years: What the Science Says. In: *LEARNing Landscapes*, 7 (1), 95–112.

CAF - API (2004): *Dossier 54 – Familles monoparentales*. Online. Text abrufbar unter: DOI: 10.31920/2516-5305/2020/17n1a8. (Zugriff am 29.8.2020).

CAF - ASF (2020): *L'allocation de soutien familial (Asf)*. Caf.fr. Text abrufbar unter: <http://www.caf.fr/allocataires/droits-et-prestations/s-informer-sur-les-aides/solidarite-et-insertion/l-allocation-de-soutien-familial-asf> (Zugriff am 29.8.2020). Last Modified: 2020-04-01T15:03+02:00.

CAF de l'Aveyron (2014): *La démarche d'observation auprès du jeune enfant. L'observation comme outil pour soutenir et développer la qualité de l'accueil de tous les enfants (Livret d'information à destination des professionnels des Equipements d'Accueil du Jeune Enfant (EAJE), des Relais Assistants Maternels (RAM) et des Assistants Maternels de l'Aveyron)*. Online. Text abrufbar unter: http://www21.ac-lyon.fr/services/ain/mission-maternelle/IMG/pdf/observation_petite_enfance_finalise_nov2014_reduit.pdf. (Zugriff am 10.8.2019).

Cambra, Margarida/Cavalli, Marisa (2008): Discours de et sur la classe. Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. In: Zarate, Geneviève/Lévy, André/Kramersch, Claire J. (Hrsg.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des Archives contemporaines, 313–318.

Cambrézy, Luc (2001): *Réfugiés et exilés: crise des sociétés, crise des territoires*. Paris: Archives contemporaines (Une pensée d'avance).

Camilleri-Grima, Antoinette/Castellotti, Véronique/de Pietro, Jean-François/Lörincz, Ildikó/Meissner, Franz-Joseph/Schröder-Sura, Anna/Noguerol, Artur (2010): *A travers les Langues et les Cultures. Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP)*. 3. Aufl. Conseil de l'Europe - Centre européen pour les langues vivantes.

Canagarajah, Suresh (2009): The Plurilingual Tradition and the English Language in South Asia. In: *AILA Review*, 22, 5–22.

Canagarajah, Suresh (2011): Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. In: *The Modern Language Journal*, 95 (3), 401–417.

Candelier, Michel (2003): *Evlang – L'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boek – Duculot.

Candelier, Michel (2015): Quand les parents croisent l'éveil aux langues. In: Bigot, Violaine/Bretegnier, Aude/Vasseur, Marité/Projet Pluri-L (Hrsg.), *Vers le plurilinguisme?: vingt ans après*. Paris: Éditions des archives contemporaines, 137–147.

Candelier, Michel/Camilleri-Grima, Antoinette/Castellotti, Véronique/de Pietro, Jean-François/Lörincz, Ildikó/Meißner, Franz-Joseph/Noguerol, Artur/Schröder-Sura, Anna (2013): *Le CARAP (Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures) - Compétences et ressources*. Strasbourg: Council Of Europe Publ.

- Candelier, Michel/Dabène, Louise (2003): *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: DE BOECK SUP.
- Candelier, Michel/Genelot, Sophie/Tupin, Frédéric (2003a): Le bilan. In: Candelier, Michel (Hrsg.), *L'éveil aux langues à l'école primaire - Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck, 307–326.
- Candelier, Michel/Oomen-Welke, Ingelore/Perregaux, Christiane (2003b): Chapitre I: Janua Linguarum – une étape du développement de l'éveil aux langues. In: Candelier, Michel (Hrsg.), *Janua Linguarum - la porte des langues l'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg: Ed. du Conseil de l'Europe, 17–39.
- Candelier, Michel/de Pietro, Jean-François (2008): Éveil aux langues et argumentations curriculaires : choix européens et fondements empiriques. In: Audigier, François/Tutiaux-Guillon, Nicole/Perrenoud, Philippe (Hrsg.), *Compétences et contenus: les curriculums en questions*. Brüssel: De Boeck, 147–162.
- Canonville, Héloïse (2016): *Porter ou ne pas porter les enfants qui nous sont confiés ? lesprosdela petiteenfance*. Text abrufbar unter: <https://lesprosdela petiteenfance.fr/vie-professionnelle/organisation-et-pratiques-professionnelles/porter-ou-ne-pas-porter-les-enfants-qui-nous-sont-confies> (Zugriff am 24.8.2020).
- Caporal-Ebersold, Eloïse (2018a): *Language Policy and Practices in Early Childhood Education and Care (ECEC): A Case Study of an English-French Bilingual Crèche in Strasbourg*. Strasbourg: Université de Strasbourg: Dissertation.
- Caporal-Ebersold, Eloïse (2018b): Language Policy in a Multilingual Crèche in France: How Is Language Policy Linked to Language Acquisition Beliefs? In: Siiner, Maarja/Hult, Francis M./Kupisch, Tanja (Hrsg.), *Language Policy and Language Acquisition Planning*, Bd. 15. Cham: Springer International Publishing, 55–79.
- Caporal-Ebersold, Eloïse/Young, Andrea (2016): Negotiating and Appropriating the „one Person, One Language“ Policy within the Complex Reality of a Multilingual Crèche in Strasbourg. In: *London Review of Education*, 14 (2), 122–133.
- Carbajal, Maria Julia (2018): *Separation and Acquisition of Two Languages in Early Childhood: A Multidisciplinary Approach*. Paris: Université de recherche – Paris Sciences et Lettres.
- Caron, Rose F./Caron, Albert J./Myers, Rose S. (1985): Do Infants See Emotional Expressions in Static Faces? In: *Child Development*, 56 (6), 1552–1560.
- Carrier, Hervé (1992): *Lexique de la culture pour l'analyse culturelle et l'inculturation*. Paris: Desclée.
- Casasus, Gilbert (2018): Pourquoi ne faut-il pas rompre l'équilibre franco-allemand? In: Breugnot, Jacqueline/Dudreuilh, Thierry/Schlemminger, Gérald (Hrsg.), *Communication, tensions, conflits. Disciplines, contextes, éducation*. Online. DOI: 10.17184/eac.9782813002631.
- Caselli, Cristina/Casadio, Paola/Bates, Elizabeth (1999): A Comparison of the Transition from First Words to Grammar in English and Italian. In: *Journal of Child Language*, 26 (1), 69–111.
- Caskey, Melinda/Stephens, Bonnie/Tucker, Richard/Vohr, Betty (2011): Importance of Parent Talk on the Development of Preterm Infant Vocalizations. In: *PEDIATRICS*, 128 (5), 910–916.

Castellotti, Véronique (2007): Des enfants et des langues: orientations pour une éducation plurilingue. In: Proscollì, Argyro/Forakis, Kyriakos (Hrsg.), *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire : méthodes et pratiques. ACTES de la Journée d'étude du 21 octobre 2006*. Athènes: Universités d'Athènes, 11–25.

Castellotti, Véronique (2008): Au delà du bilinguisme: Quelle place en France pour une éducation plurilingue? In: Budach, Gabriele/Erfurt, Jürgen/Kunkel, Melanie (Hrsg.), *Ecoles plurilingues – Multilingual schools : Konzepte, Institutionen und Akteure*. Frankfurt: Peter Lang, 169–190.

Castro-Gómez, Santiago (2005): *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. 1. ed. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Castro-Gómez, Santiago (2007): The Missing Chapter of Empire: Postmodern Reorganization of Coloniality and Post-Fordist Capitalism. In: *Cultural Studies*, 21 (2–3), 428–448.

CECRL (Hrsg.) (2001): *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Text abrufbar unter: www.coe.int/lang-CECR. (Zugriff am 10.4.2019).

Cefaï, Daniel/Costey, Paul (1997): *Code d'éthique, politiques et procédures du comité d'éthique professionnelle de l'ASA*. Text abrufbar unter: https://laviedesidees.fr/IMG/pdf/20090318_codeethique.pdf. (Zugriff am 21.7.2019).

Cefaï, Daniel/Costey, Paul (2009): *Codifier l'engagement ethnographique? Les codes d'éthique et les comités d'éthique. La vie des idées*. Text abrufbar unter: <http://www.laviedesidees.fr/Codifier-l-engagement.html>. (Zugriff am 17.7.2019).

Cekaite, Asta (2015): The Coordination of Talk and Touch in Adults' Directives to Children: Touch and Social Control. In: *Research on Language and Social Interaction*, 48 (2), 152–175.

Cekaite, Asta (2016): Touch as Social Control: Haptic Organization of Attention in Adult–Child Interactions. In: *Journal of Pragmatics*, 92, 30–42.

Celeghin, Alessia/Diano, Matteo/Bagnis, Arianna/Viola, Marco/Tamietto, Marco (2017): Basic Emotions in Human Neuroscience: Neuroimaging and Beyond. In: *Frontiers in Psychology*, 8 (Article 1432), 1–13.

Celhay, Franck (2013): Communication et typographie: De l'exotisme des exotypes. In: Unpublished, DOI: 10.13140/2.1.4577.0563. Text abrufbar unter: <http://rgdoi.net/10.13140/2.1.4577.0563>. (Zugriff am 8.3.2020).

Celhay, Franck (2014): Impact du design du logo et du nom de la marque: Un effet de double ancrage. Präsentiert auf: 30ème Congrès International de l'Association Française du Marketing, Mai 2014, Montpellier: online, 1–20. Text abrufbar unter: <https://www.slideshare.net/geoffreydorne/celhay-design-du-logo-et-image-de-marque-afm-2014> (Zugriff am 8.3.2020).

Celhay, Franck/Folcher, Pauline (2013): Design de l'étiquette de vin : Étude sémiotique des codes visuels des grands crus bordelais. In: Trinquecoste, Jean-François (Hrsg.), *Annales académiques*. Online. Text abrufbar über: https://www.researchgate.net/publication/321274397_Design_de_l%27etiquette_de_vin_Etu_de_semiotique_des_codes_visuels_des_grands_crus_bordelais. (Zugriff am 8.3.2020).

Center of the Developing Child - Harvard University (2005): *Stress Disrupts the Architecture of the Developing Brain*. Online. Text abrufbar unter: <https://developingchild.harvard.edu/wp->

content/uploads/2005/05/Stress_Disrupts_Architecture_Developing_Brain-1.pdf. (Zugriff am 1.7.2020).

Chaiguerova, Ludmila (2011): Note sur les traductions. In: Yvon, Frédéric/Zinchenko, Yuri (Hrsg.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation: recueil de textes et commentaires*. Moscou: Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou Lomonossov, 59–62. Text abrufbar unter: https://www.unige.ch/fapse/leforcas/files/9214/2608/9943/Vygotsky_1-428.pdf. (Zugriff am 11.9.2019).

Champenois, Aline/Tereno, Susana (2016): L'influence du lieu de garde sur le style d'attachement de l'enfant à l'enseignant en petite section d'école maternelle. In: *Devenir*, 28 (3), 159–175.

Chan, Joanne C. Y./Lam, Shui-fong (2010): Effects of Different Evaluative Feedback on Students' Self-Efficacy in Learning. In: *Instructional Science*, 38 (1), 37–58.

Chapple, Eliot D. (1982): Movement and sound: The musical language of body rhythms in interaction. In: Davis, Martha (Hrsg.), *Interaction rhythms: Periodicity in communicative behavior*. New York: Human Sciences Press, 31–52.

Charmaz, Kathy C. (2003): Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In: Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna (Hrsg.), *Strategies for qualitative inquiry*. 2. Aufl. Thousand Oaks, Calif: Sage, 249–291.

Charmaz, Kathy C. (2014): *Constructing grounded theory*. 2. Aufl. Thousand Oaks: Sage.

Chen, I-Jung/Chang, Chi-Cheng (2009): Teoría de Carga Cognitiva: Un Estudio Empírico sobre la Ansiedad y el Rendimiento en Tareas de Aprendizaje de Idiomas. In: *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Text abrufbar über: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1369/0>. (Zugriff am 25.10.2020).

Cheng, Yawei/Lee, Shin-Yi/Chen, Hsin-Yu/Wang, Ping-Yao/Decety, Jean (2012): Voice and Emotion Processing in the Human Neonatal Brain. In: *Journal of Cognitive Neuroscience*, 24 (6), 1411–1419.

Chombart de Lauwe, Marie-José (1979): *Un monde autre: l'enfance. De ses représentations à son mythe*. Paris: Payot.

Chomsky, Noam (1981): *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht, Holland; Cinnaminson [N.J.: Foris Publications].

Chondrogianni, Vasiliki/Marinis, Theodoros (2012): Production and Processing Asymmetries in the Acquisition of Tense Morphology by Sequential Bilingual Children. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 15 (1), 5–21.

Christophe, V./Antoine, P./Leroy, T./Delelis, G. (2009): Évaluation de deux stratégies de régulation émotionnelle: la suppression expressive et la réévaluation cognitive. In: *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 59 (1), 59–67.

Chronaki, Georgia/Wigelsworth, Michael/Pell, Marc D./Kotz, Sonja A. (2018): The Development of Cross-Cultural Recognition of Vocal Emotion during Childhood and Adolescence. In: *Scientific Reports*, 8 (8659).

Cichon, Peter (2005): Die Entstehung und Entwicklung von Sprachräumen und Sprachgrenzen im Bewusstsein der Sprecher. In: Cichon, Peter/Czernilofsky, Barbara/Tanzmeister, Robert/Hönigsperger, Astrid (Hrsg.), *Entgrenzungen. Für eine Soziologie der Kommunikation, Festschrift für Georg Kremnitz zum 60. Geburtstag*. Wien: Praesens, 189–200.

Cicourel, Aaron V. (1973): Interpretative procedures and normative rules in the negotiation of status and role. In: *Cognitive Sociology*. Harmondsworth: Penguin Modern Sociology, 11–41.

cidj.com-puéricultrice/puériculteur (2018): *Puéricultrice / Puériculteur*. CIDJ. Text abrufbar unter: <https://www.cidj.com/metiers/puericultrice-puericulteur> (Zugriff am 3.2.2020).

Claessens, Dieter (1979): *Familie und Wertsystem. Eine Studie zur „zweiten, sozio-kulturellen Geburt“ des Menschen und der Belastbarkeit der „Kernfamilie“*. 4., durchges. Edition. Berlin: Duncker & Humblot.

Clark, Eve V. (1993): *The Lexicon in Acquisition*. 1. Aufl. Cambridge University Press.

Clenet, Jean (1998): *Représentations, formation en alternance: Être formé et/ou se former ?*. Paris: Editions L'Harmattan.

Clyne, Michael (2001): Paradigm Hopping and Other Feats from Veldhoven. In: Klatter-Folmer, Jetske/Avermaet, Piet van (Hrsg.), *Theories on Maintenance and Loss of Minority Languages*. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 141–151.

CNRTL (en ligne): ACCULTURATION : Définition de ACCULTURATION. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Text abrufbar unter: <https://cnrtl.fr/definition/acculturation> (Zugriff am 1.3.2020).

Codarcea, Emilia (2019): Interferenzen in der Kommunikation. In: Vladu, Daniela-Elena/Laza, Laura-Gabriela/Zwing, Veronika (Hrsg.), *Werte - Zeiten - Orte: Der Wert der Multikulturalität in Sprache und Kultur*. Cluj-Napoca, Klausenburg, Kolozsvár: Casa Cărții de Știință, 27–45. Text abrufbar unter: https://www.observatoireplurilinguisme.eu › Education › article_kruger. (Zugriff am 13.12.2019).

Cohen-Emerique, Margalit (2004): Positionnement et compétences spécifiques des médiateurs. In: *Hommes et Migrations*, 1249 (1), 36–52.

Colin, Catherine (2012): *Construction du bi-plurilinguisme en français langue de scolarisation: apprentissage d'une L2 en enseignement bilingue précoce*. Université de Montpellier: Dissertation. Online. Text abrufbar unter: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00808409>. (Zugriff am 2.2.2019).

Comeau, Liane/Genesee, Fred/Lapaquette, Lindsay (2003): The Modeling Hypothesis and Child Bilingual Codemixing. In: *International Journal of Bilingualism*, 7 (2), 113–126.

Commission de la recherche du Conseil académique (2018): *DÉLIBÉRATION - Commission de la Recherche du Conseil académique Séance du 7 février 2018*. Online. Text abrufbar unter:

https://www.unistra.fr/fileadmin/upload/unistra/recherche/Comite_Ethique_Recherche/CER_decision_commission_recherche_2018_02_07.pdf (Zugriff am 22.7.2019).

Comorera, Sacra (2000): Introduction d'une langue vivante à un âge précoce – l'exemple français. In: Casal Silva, María Luz/Conde Tarrío, Germán/Lago Garabatos, Jesús (Hrsg.), *La lingüística francesa en España camino del siglo XXI*. Madrid: Arrecife Producciones, 271–279.

Condomines, Bérangère/Hennequin, Emilie (2013): Etudier des sujets sensibles: les apports d'une approche mixte. In: *RIMHE: Revue Interdisciplinaire Management, Homme(s) & Entreprise*, 5 (1), 12–27.

Condon, William S. (1982): Cultural microrhythms. In: Davis, Martha (Hrsg.), *Interaction rhythms: Periodicity in communicative behavior*. New York: Human Sciences Press, 53–76.

Conseil de l'enfance et de l'adolescence (2019): *Pilotage de la qualité affective, éducative et sociale de l'accueil du jeune enfant. Rapport adopté par consensus par le Conseil de l'Enfance et de l'Adolescence le 22 mars 2019*. Online. Text abrufbar unter: <https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/hcfea-rapport-qualite-affective-avril-2019.pdf>. (Zugriff am 27.8.2020).

Conseil Municipal de Strasbourg (2017): *Charte qualité des établissements d'accueil collectif de la petite enfance à Strasbourg*. Online. Text abrufbar unter: <https://www.strasbourg.eu/documents/976405/1433909/0/8670e8e2-844d-94dd-9bb0-8090c50020bd>. (Zugriff am 28.6.2019).

Conteh, Jean/Brock, Avril (2011): 'Safe Spaces'? Sites of Bilingualism for Young Learners in Home, School and Community. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14 (3), 347–360.

Cook, Vivian (2003): *The changing L1 in the L2 user's mind*. In: Cook, Vivian (Hrsg.), *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual Matters, 1–18.

Cooley, Charles H. (1902): *Human Nature and the Social Order*. Revised edition 1922, 1983. New Brunswick: Transaction Books.

Coonan, Carmel Mary (2004): *Language Teacher Training and Bilingual Education*. Berlin. Text abrufbar unter: <http://userpage.fu-berlin.de/~elc/tnp1/SP6NatRepIT.pdf>. (Zugriff am 27.2.2021).

Cooper, Joel/Fazio, Russell H. (1979): The formation and persistence of attitudes that support intergroup conflict. In: Austin, William G./Worchel, Stephen (Hrsg.), *The Social Psychology of Intergroup Relations*. Monterey: CA: Brooks/Cole, 149–159.

Corbin, Juliet (2011b): Grounded Theory. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 3. Aufl. Opladen&Farmington Hills, MI: Barbara Budrich, 70–75.

Cosnier, Jacques/Vaysse, Jocelyne (1997): Sémiotique des gestes communicatifs (en ligne). In: *Nouveaux actes sémiotiques*, 52, 7–28.

Cossée de Maulde, Guy (2010): *Culture – Acculturation – Inculturation Sur la voie du vivre ensemble. Documents d'analyse et de réflexion*. Centre Avec - analyser pour s'engager. Online. Text abrufbar unter: <http://www.centreavec.be/site/culture-%E2%80%93-acculturation-%E2%80%93-inculturation> (Zugriff am 12.4.2019).

Costa, James (2015): New speakers, new language: on being a legitimate speaker of a minority language in Provence. In: *International Journal of the Sociology of Language*, 2015 (231), 127–145.

Costa-Lascoux, Jacqueline (1992): L'enfant, citoyen à l'école. In: *Revue française de pédagogie*, 101 (1), 71–78.

- Couëtoux-Jungman, Francine/Extramiana, Claire (2010): Du bilinguisme familial chez les enfants. In: *Hommes & migrations*, DOI: 10.4000/hommesmigrations.866.
- Couëtoux-Jungman, Francine/Wendland, Jaqueline/Aidane, Élisabeth/Rabain, Didier/Plaza, Monique/Lécuyer, Roger (2010): Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance: Intérêt de la prise en compte du contexte linguistique de l'enfant dans l'évaluation et le soin des difficultés de développement précoce. In: *Devenir*, 22 (4), 293-307.
- Creswell, John W/Plano Clark, Nicki L. (2011): *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage.
- Cromwell, Howard C./Abe, Nobuhito/Barrett, Karen C./Caldwell-Harris, Catherine/Gendolla, Guido H.E./Koncz, Rebecca/Sachdev, Perminder S. (2020): Mapping the Interconnected Neural Systems Underlying Motivation and Emotion: A Key Step toward Understanding the Human Affectome. In: *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 113, 204–226.
- Cruz-Ferreira, Madalena (2006): *Three Is a Crowd?: Acquiring Portuguese in a Trilingual Environment*. Clevedon, UK ; Buffalo, NY: Channel View Publications.
- Cummins, Jim (1979): The Language and Culture Issue in the Education of Minority Language Children. In: *Interchange*, 10 (4), 72–88.
- Cummins, Jim (1981): *Bilingualism & minority language children*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, Jim (2001): *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles.
- Cummins, Jim (2012): Language Awareness and Academic Achievement among migrant students. In: Balsiger, Claudine/Köhler, Dominique Béatrix/de Pietro, Jean-François/Perregaux, Christiane (Hrsg.), *Éveil aux langues et approches plurielles*. Paris: L'Harmattan, 41–54.
- Cupa, Dominique (2007): Tendresse au négatif. In: *Le Carnet PSY*, 118 (5), 27-33.
- Curdt-Christiansen, Xiao Lan (2009): Invisible and Visible Language Planning: Ideological Factors in the Family Language Policy of Chinese Immigrant Families in Quebec. In: *Language Policy*, 8 (4), 351–375.
- Curtin, Suzanne/Byers-Heinlein, Krista/Werker, Janet F. (2011): Bilingual beginnings as a lens for theory development: PRIMIR in focus. In: *Journal of Phonetics*, Netherlands: Elsevier Science, 39 (4), 492–504.
- Cyr, Chantal/van Ijzendoorn, Marinus H. (2007): Attachment in the schools: Toward attachment-based curricula. In: *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, US: Pace University Press, 3, 95–117.
- Cyrułnik, Boris (2009): Attachements et changements culturels. In: *7e Colloque petite enfance | La Révolution de l'Enfant*. Genève: online, 92–105.
- Cyrułnik, Boris (2012): La niche sensorielle. In: Cyrułnik, Boris/Rameau, Laurence (Hrsg.), *L'accueil en crèche*. Savigny-sur-Orge [France: Philippe Duval, 15–30.
- Dahl, Christoph/Weber, Andreas (2017): Vorwort der Baden-Württemberg Stiftung. In: Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna/King, Sarah/Metz, Astrid/Lämmerhirt, Angie/Papillion-

- Piller, Angelika/Goebel, Patricia (Hrsg.), *Mit Kindern im Gespräch (U3): Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen*. 2. Aufl. Donauwörth: Auer Verlag, 5.
- Dahlberg, Gunilla/Moss, Peter/Pence, Alan (1999): *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London/New York: Routledge.
- Dahm, Rebecca (2013): *Effets de l'introduction d'une approche plurielle fondée sur des langues inconnues sur le système didactique. Des éléments de cadrage à la mise en place expérimentale en classe d'anglais au collège*. Bordeaux: Université Bordeaux-Segalen: Dissertation.
- Dale, Philip S./Fenson, Larry (1996): Lexical Development Norms for Young Children. In: *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 28 (1), 125–127.
- Dalgalian, Gilbert (2000): *Enfances plurilingues: témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris: L'Harmattan.
- Dalton, Melville (1959): *Men who manage*. New York: Wiley.
- Daly, Kerry J. (1992): The Fit between Qualitative Research and Characteristics of Families. In: Gilgun, Jane F./Daly, Kerry J./Handel, Gerald (Hrsg.), *Qualitative Methods in Family Research*. Newbury Park: SAGE, 3–11.
- Damasio, Antonio R. (2006): *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. rev. ed. with a new preface. London: Vintage.
- Danic, Isabelle (2006): La notion de représentation pour les sociologues. Premier aperçu. In: *ESO*, 25 (décembre 2006), 29–32.
- Danjo, Chisato (2021): Making Sense of Family Language Policy: Japanese-English Bilingual Children's Creative and Strategic Translingual Practices. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24 (2), 292–304.
- Datler, Wilfried/Stephenson, Thomas (o. J.): Tiefenpsychologische Ansätze in der Psychotherapie. In: Sluneko, Thomas/Sonneck, Gernot (Hrsg.), *Einführung in die Psychotherapie*. Wien: Facultas/UTB, 77–139.
- Datler, Wilfried/Wininger, Michael (2014): Psychoanalytische Zugänge zur frühen Kindheit. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie*. Berlin Heidelberg: Springer VS, 354–379.
- Daudelin-Peltier, Camille (2016): *L'impact d'un stress psychosocial sur la reconnaissance des expressions faciales d'émotion*. Gatineau (Québec): Université du Québec en Outaouais: Doktorarbeit. Google-Books-ID: zkeNnQAACAAJ.
- David, Olivier/Eydoux, Laurence/Séchet, Raymonde (2004): Première partie . Questions de définition, caractéristiques démographiques et sociales des familles monoparentales en Europe. In: *Dossiers d'études*, 54, 6–35.
- Davidovic, Antonia (2006): Identität - ein unscharfer Begriff. Identitätsdiskurse in den gegenwartsbezogenen Humanwissenschaften. In: Burmeister, Stefan/Müller-Scheessel, Nils (Hrsg.), *Soziale Gruppen, kulturelle Grenzen: die Interpretation sozialer Identitäten in der prähistorischen Archäologie*. Münster: Waxmann, 39–58. Google-Books-ID: SdX6AAAAQBAJ.

Davidson, Denise/Vanegas, Sandra B/Hilvert, Elizabeth (2015): Theory of Mind and Emotion Perception in Typically Developing Children. In: *Journal of Communications Research*, 7 (4), 307–330.

De Groot, Annette M.B. (1995): Determinants of bilingual lexico-semantic organization. In: *Computer Assisted Language Learning*, 8 (2–3), 151–180.

De Houwer, Annick (2006): Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille. In: *Langage et société*, 116 (2), 29–49.

De Houwer, Annick (2009): *Bilingual First Language Acquisition*. Illustrated Auflage. Bristol, UK; Buffalo, NY: Mm Textbooks.

De Houwer, Annick (2015): Harmonious Bilingual Development: Young Families' Well-Being in Language Contact Situations. In: *International Journal of Bilingualism*, 19 (2), 169–184.

De Houwer, Annick (2017): Minority Language Parenting in Europe and Children's Well-Being. In: Cabrera, Natasha J./Leyendecker, Birgit (Hrsg.), *Handbook on Positive Development of Minority Children and Youth*. Cham: Springer International Publishing, 231–246.

De Leersnyder, Jozefien/Boiger, Michael/Mesquita, Batja (2013): Cultural Regulation of Emotion: Individual, Relational, and Structural Sources. In: *Frontiers in Psychology*, 4, 1-11.

Decety, Jean/Jackson, Philip L. (2004): The Functional Architecture of Human Empathy. In: *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3 (2), 71–100.

Dechant, Anna/Rost, Harald/Schulz, Florian (2014): Die Veränderung der Hausarbeitsteilung in Paarbeziehungen. In: *Zeitschrift für Familienforschung*, 26 (2), 144–168.

Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 - Service d'accueil (2000): Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans et modifiant le code de la santé publique (deuxième partie : Décrets en Conseil d'État). *JORF n°0181 du 6 août 2000 page 12227*.

Deffontaines, Cécile (2017): Gouvernement Philippe : pourquoi n'y a-t-il plus de ministère de la Famille ? L'Obs. Text abrufbar unter: <https://www.nouvelobs.com/presidentielle-2017/20170517.OBS9536/gouvernement-philippe-pourquoi-n-y-a-t-il-plus-de-ministere-de-la-famille.html>. (Zugriff am 27.8.2020).

Defrance, Corine/Pfeil, Ulrich (2017): Penser et vivre la frontière dans les relations franco-allemandes. In: Lüsebrink, Hans-Jürgen/Polzin-Haumann, Claudia/Vatter, Christoph (Hrsg.), »Alles Frankreich oder was?« - *Die saarländische Frankreichstrategie im europäischen Kontext / »La France à toutes les sauces?« - La „Stratégie France“ de la Sarre dans le contexte européen: Interdisziplinäre Zugänge und kritische Perspektiven / Approches interdisciplinaires et perspectives critiques*. Bielefeld: transcript Verlag, 67–81.

Deleuze, Gilles/Guattari, Felix (1980): *Mille Plateaux*. Paris: Éditions de Minuit.

Della Rosa, Pasquale Anthony/Videsott, Gerda/Borsa, Virginia Maria/Canini, Matteo/Weekes, Brendan S./Franceschini, Rita/Abutalebi, Jubin (2013): A Neural Interactive Location for Multilingual Talent. In: *Cortex*, 49 (2), 605–608.

Delouée, Sylvain (2016): La théorie des représentations sociales: quelques repères socio-historiques. In: Lo Monaco, Grégory/Delouée, Sylvain/Rateau, Patrick (Hrsg.), *Les*

représentations sociales: théories, méthodes et applications. Louvain-la-Neuve: DeBoeck Supérieur, 39–50.

DeLuca, Vincent/Rothman, Jason/Bialystok, Ellen/Pliatsikas, Christos (2020): Duration and Extent of Bilingual Experience Modulate Neurocognitive Outcomes. In: *NeuroImage*, 204, 1–11.

Delveroudi, Rhéa (2007): Le projet européen EU+i (European awareness and Intercomprehension) L'intercompréhension : un nouvel outil ou un bouleversement dans la classe de langue étrangère ? In: Proscolli, Argyro/Forakis, Kyriakos (Hrsg.), *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire : méthodes et pratiques. ACTES de la Journée d'étude du 21 octobre 2006*. Athènes: Universités d'Athènes, 171–180.

Demaison, Catherine (2015): Les familles monoparentales depuis 1990 - Quel contexte familial ? Quelle activité professionnelle ? In: *Dossier Solidarité et Santé*, 67 (Juillet 2015), 1–36.

Demazière, Didier (2008): L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. In: *Langage et société*, 123 (1), 15–35.

Demorgon, Jacques (2005): Langues et cultures comme objets et comme aventures. In: *Ela. Études de linguistique appliquée*, 140, 395–407.

Denham, Susanne A. (1986): Social Cognition, Prosocial Behavior, and Emotion in Preschoolers: Contextual Validation. In: *Child Development*, 57 (1: Feb., 1986), 194–201.

Denham, Susanne A. (1998): *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.

Denham, Susanne A/Bassett, Hideko H/Brown, Chavaughn/Way, Erin/Steed, Jessica (2015): "I Know How You Feel": Preschoolers' Emotion Knowledge Contributes to Early School Success. In: *Journal of Early Childhood Research*, 13 (3), 252–262.

Denker, Hannah (2012): *Bindung und Theory of Mind*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Denzin, Norman K. (1970): *The Research Act*. Chicago: Aldine. 3. Auflage 1989; Englewood Cliffs, N. 1.: Prentice Hall.

Denzin, Norman K. (1994): Romancing the Text: The Qualitative Researcher-Writer-as-Bricoleur. In: *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 122: *Qualitative Methodologies in Music Education Research Conference*, 15–30.

Denzin, Norman K. (1989b): *The Research Act*. Third Edition. New York: McGraw-Hill. 3. Auflage 1989; Englewood Cliffs, N. 1.: Prentice Hall.

Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna (Hrsg.) (2011): *The SAGE handbook of qualitative research*. 4. Aufl. Thousand Oaks: Sage.

Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (1998): Introduction to this volume. In: Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.), *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications, xi–xxii.

Dequiré, Anne-Françoise/Gastaut, Yvan (2019): La petite enfance, enjeu majeur des questions migratoires. In: *Migrations Société*, N°178 (4), 13-24.

Derakshan, Nazanin/Eysenck, Michael W. (2009): Anxiety, Processing Efficiency, and Cognitive Performance: New Developments from Attentional Control Theory. In: *European Psychologist*, 14 (2), 168–176.

Derrida, Jacques (1972): *Marges de la philosophie*. Paris: Ed. de Minuit.

Dervin, Fred/Badrinathan, Vasumathi (2015): *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Place of publication not identified*: Editions Modulaires Européennes.

Deschamps, Isabelle/Baum, Shari R./Gracco, Vincent L. (2014): On the Role of the Supramarginal Gyrus in Phonological Processing and Verbal Working Memory: Evidence from RTMS Studies. In: *Neuropsychologia*, 53, 39–46.

Descombes, Vincent (2017): L'identité de groupe : identités sociales, identités collectives. In: *Raisons politiques*, 66 (2), 13.

Deshays, Elizabeth (1990): *L' enfant bilingue*. Paris: Laffont.

Deslauriers, Jean-Pierre (1991): *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill.

Deuchar, Margaret (1999): Are Function Words Non-Language-Specific in Early Bilingual Two-Word Utterances? In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 2 (1), 23–34.

Deutsch, Francine M. (2007): Undoing Gender. In: *Gender & Society*, 21 (1), 106–127.

Deutsche Anwaltshotline - Sonderurlaub (2019): Sonderurlaub Geburt: Wann haben Väter einen Anspruch? | Deutsche Anwaltshotline. Text abrufbar unter: <https://www.deutsche-anwaltshotline.de/c/ratgeber/arbeitsrecht/bundesurlaubsgesetz/sonderurlaub/sonderurlaub-geburt> (Zugriff am 31.8.2020).

Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS) (2017): *Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS)*. Online. Text abrufbar unter: <https://www.soziologie.de/de/die-dgs/ethik/ethik-kodex/>. (Zugriff am 20.7.2019).

Deutsche UNESCO-Kommission (1983): *Kultur. Präsentiert auf: Weltkonferenz über Kulturpolitik. Schlussbericht der von der UNESCO vom 26. Juli bis 6. August 1982 in Mexiko-Stadt veranstalteten internationalen Konferenz, 1983, UNESCO-Konferenzberichte, Nr. 5*, München: K.G. Saur, 121.

Deutschlandfunk (2014): Kita-Gipfel - Länderübergreifende Qualitätsstandards für Kitas? Deutschlandfunk. Text abrufbar unter: https://www.deutschlandfunk.de/kita-gipfel-laenderuebergreifende-qualitaetsstandards-fuer.680.de.html?dram:article_id=301713 (Zugriff am 18.2.2020).

Devereux, Georges (1967): *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. München: Hauser.

Devichi, Claude/Maziere, Christelle (2020): Enseignement de la langue corse et diversité culturelle. In: *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, Klincksieck, 197 (1), 73–91.

- Devillers, Laurence/Tahon, Marie/Sehili, Mohamed A./Delaborde, Agnes (2014): Détection des états affectifs lors d'interactions parlées : robustesse des indices non verbaux. In: *TAL*, 55 (2), 123–149.
- Dewaele, Jean-Marc (2000): L'acquisition simultanée de trois langues maternelles : exploration d'un « miracle » linguistique. In: *La Chouette*, 31, 77–86.
- Dewaele, Jean-Marc (2004a): Perceived language dominance and language preference for emotional speech: the implications for attrition research. In: Schmid, Monika S./Köpke, Barbara/Keijzer, Merel/Weilemar, Lina (Hrsg.), *First language attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues*. Amsterdam (Philadelphia): John Benjamins Publishing, 81–104.
- Dewaele, Jean-Marc (2004b): The Emotional Force of Swearwords and Taboo Words in the Speech of Multilinguals. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25 (2–3), 204–222.
- Dewaele, Jean-Marc (2007): Blistering barnacles! What language do multilinguals Swear in?! In: *Sociolinguistic Studies*, 5 (1), 3381.
- Dewaele, Jean-Marc (2008): The Emotional Weight of I Love You in Multilinguals' Languages. In: *Journal of Pragmatics*, 40 (10), 1753–1780.
- Dewaele, Jean-Marc (2011): Self-Reported Use and Perception of the L1 and L2 among Maximally Proficient Bi- and Multilinguals: A Quantitative and Qualitative Investigation. In: *International Journal of the Sociology of Language*, 2011 (208).
- Dewaele, Jean-Marc (2012): Multilingualism and Emotions. In: Chappelle, Carol A. (Hrsg.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd, wbeal0795.
- Dewaele, Jean-Marc (2013): Learner-internal psychological factors. In: Herschensohn, Julia/Young-Scholten, Martha (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 159–179.
- Dewaele, Jean-Marc (2015a): Bilingualism and Multilingualism. In: Tracy, Karen/Sandel, Todd/Ilie, Cornelia (Hrsg.), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*. Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc., 1–11.
- Dewaele, Jean-Marc (2015b): Why Do so Many Bi- and Multilinguals Feel Different When Switching Languages? In: *International Journal of Multilingualism*, 13 (1), 92–105.
- Dewaele, Jean-Marc/Li, Wei (2014): Intra- and Inter-Individual Variation in Self-Reported Code-Switching Patterns of Adult Multilinguals. In: *International Journal of Multilingualism*, 11 (2), 225–246.
- Dewaele, Jean-Marc/Nakano, Seiji (2013): Multilinguals' Perceptions of Feeling Different When Switching Languages. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34 (2), 107–120.
- Dewaele, Jean-Marc/Pavelescu, Liana Maria (2019): The relationship between incommensurable emotions and willingness to communicate in English as a foreign language: a multiple case study. In: *Innovation in Language Learning and Teaching*, DOI: 10.1080/17501229.2019.1675667.

- Dewaele, Jean-Marc/Pavlenko, Aneta (2002): Emotion Vocabulary in Interlanguage. In: *Language Learning*, 52 (2), 263–322.
- Dewaele, Jean-Marc/Salomidou, Lora (2017): Loving a Partner in a Foreign Language. In: *Journal of Pragmatics*, 108, 116–130.
- Di Tosto, Jade (2020): Les apports de l'éveil aux langues dans une classe multi niveaux à l'école maternelle. Toulouse: Université Jean Jaurès: Dissertation. Text abrufbar unter: <http://dante.univ-tlse2.fr/10212/> (Zugriff am 28.3.2021). publisher: Université Toulouse-Jean Jaurès.
- Dias, Pedro/Soares, Isabel/Freire, Teresa (2004): Percepção do comportamento de vinculação da criança aos 6 anos: construção de uma escala para professores. In: *Revista Portuguesa de Educação*, 17, 109–207.
- Díaz, Diana Lynn (2014): *Bilingualism as a first language and its effects on cultural identity formation*. Chico: California State University: Master Thesis.
- Dickson-Swift, Virginia/James, Erica L./Kippen, Sandra/Liamputtong, Pranee (2007): Doing Sensitive Research: What Challenges Do Qualitative Researchers Face? In: *Qualitative Research*, 7 (3), 327–353.
- Dieckmann, Walther/Paul, Ingwer (1983): „Aushandeln“ als Konzept der Konversationsanalyse. Eine wort- und begriffsgeschichtliche Analyse. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 2 (2), 169-196.
- Dienel, Christiane (2003): Die Mutter und ihr erstes Kind – individuelle und staatliche Arrangements im europäischen Vergleich. In: *Zeitschrift für Familienforschung*, 15 (2), 120–144.
- Dijkstra, Ton/Grainger, Jonathan/van Heuven, Walter J.B. (1999): Recognition of Cognates and Interlingual Homographs: The Neglected Role of Phonology. In: *Journal of Memory and Language*, 41 (4), 496–518.
- Diner, Dan (o. J.): *Germans and the Holocaust / Die Deutschen und der Holocaust*. Text abrufbar unter: <http://www.konrad-goerg.com/> (Zugriff am 4.9.2020).
- Direction Générale de la Cohésion Sociale (DGCS) (2013): *Les métiers et les formations du travail social. Éducateur de jeunes enfants*. Online. Text abrufbar unter: https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/educateur-jeunes-enfants_masque-dgcs_3_.pdf. (Zugriff am 4.2.2020).
- Dit Marianne, Valérie/Huet, Jean-Bernard/Prax-Dubois, Pascale (2014): Vers une nouvelle contextualisation de l'éveil aux langues à La Réunion: étude de cas en réseau d'éducation prioritaire. *Travaux & documents*, Université de La Réunion, Faculté des lettres et des sciences humaines, 2014, Mutations en contexte dans la didactique des langues : le cas de l'approche plurilingue, pluriculturelle et de la perspective actionnelle, pp.189-206. {hal-02047507}.
- Ditton, Hartmut (2010): Evaluation und Qualitätssicherung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag, 607–623.
- DocCheck Medical Services (o. J.): Gyrus frontalis inferior. *DocCheck Flexikon*. Text abrufbar unter: https://flexikon.doccheck.com/de/Gyrus_frontalis_inferior (Zugriff am 18.10.2020).

Dollase, Rainer (1999): Selbstsozialisation und problematische Folgen. In: Fromme, Johannes/Kommer, Sven/Mansel, Jürgen/Treumann, Klaus Peter (Hrsg.), *Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung*. Opladen: Leske + Budrich, 23–42.

Dolto, Françoise/Halmos, Claude/Dolto-Tolitch, Catherine/Dolto, Françoise (1994): *Les étapes majeures de l'enfance*. Paris: Gallimard.

Dominguez, S./Devouche, E./Apter, G./Gratier, M. (2016): The Roots of Turn-Taking in the Neonatal Period: Brief Report. In: *Infant and Child Development*, 25 (3), 240–255.

Dong, Yanping/Gui, Shichun/Macwhinney, Brian (2005): Shared and Separate Meanings in the Bilingual Mental Lexicon. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 8 (3), 221–238.

Döpke, Susanne (1992): *One-Parent-One-Language: An Interactional Approach*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Döpke, Susanne (1992b): A bilingual child's struggle to comply with the 'one parent-one language' rule. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 13 (6), 467–485.

Dörnyei, Zoltán (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press. Google-Books-ID: JZbeJtOOfWcC.

Dowdall, Nicholas/Melendez-Torres, G. J./Murray, Lynne/Gardner, Frances/Hartford, Leila/Cooper, Peter J. (2020): Shared Picture Book Reading Interventions for Child Language Development: A Systematic Review and Meta-Analysis. In: *Child Development*, 91 (2), e383–e399.

Drăgan, Adela/Ganea, Alina (2013): Approche pragmatique de la relation enseignant - apprenant. Les actes de langage dans le contexte didactique. In: *Synergies Roumanie*, 8, 31–41.

DREES, (Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques) (2017): Le choix de la crèche comme mode d'accueil, entre bénéfices pour l'enfant et adaptation aux contraintes. In: *Études et résultats*, 1014, 1-6.

Dreyer, Rahel (2010): *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland und Frankreich: Strukturen und Bedingungen, Bildungsverständnis und Ausbildung des pädagogischen Personals im Vergleich*. Hamburg: Kováč.

Dromi, Esther (1989): Early Lexical Development. In: Barrett, Martyn (Hrsg.), *The Development of Language*, Bd. 7. Hove: Psychology Press, 99–126. Text abrufbar unter: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.2044-835X.1989.tb00791.x> (Zugriff am 3.8.2020).

Drückers, Tanja (2013): Brave Kinder, arbeitende Mütter, bessere Kitas. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Online, 20. Juni 2013. Text abrufbar unter: <https://www.zeit.de/gesellschaft/familie/2013-06/deutschland-frankreich-kinderbetreuung-erziehung/komplettansicht?print>. (Zugriff am 29.6.2020).

D-Statistisches Bundesamt (2018): *Pressebrochure - Alleinerziehende in Deutschland 2017. Begleitmaterial zur Pressekonferenz am 2. August 2018*. Statistisches Bundesamt - Wiesbaden (online). Text abrufbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressekonferenzen/2018/Alleinerziehende/pressebrochure-alleinerziehende.pdf?__blob=publicationFile. (Zugriff am 29.8.2020).

Dt.-frz. Qualitätscharta (Kramp-Karrenbauer, Annegret) (2013): *Deutsch-Französische Qualitätscharta für bilinguale Kindertageseinrichtungen (Élysée-KiTas 2020)*. Online. Abrufbar unter: https://kita.rlp.de/fileadmin/kita/01_Themen/03_Sprachbildung/Vereinbarung_Deutsch-Franzoesische_Qualitaetscharta_fuer_bilinguale_KTE.pdf

Duboscq, Julie/Clot, Yves (2010): L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue: objets, adresses et gestes renouvelés. In: *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4, 2 (2), 255–286.

DUDEN (online): Duden Wörterbuch. Text abrufbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Gemeinschaft> (Zugriff am 29.2.2020).

Duran, Patrice (2014): Penser la légitimité avec Max Weber, la ‚portée‘ d'un classique. In: *Lendemain-Etudes comparées sur la France*, 39 (156), 12-38.

Durand, Béatrice (2004): *Die Legende vom typisch Deutschen: eine Kultur im Spiegel der Franzosen*. Leipzig: Militzke.

Duranti, Alessandro (1988): Ethnography of speaking: Toward a linguistics of praxis. In: Newmeyer (Hrsg.), *Language: The socio-cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press, 210–228.

Durrschmidt, Jorg (2002): „They're Worse Off Than Us“ - The Social Construction of European Space and Boundaries in the German/Polish Twin-City Guben-Gubin. In: *Identities*, 9 (2), 123–150.

Duve, Christian/Eidenmüller, Horst/Hacke, Andreas (2011): *Mediation in der Wirtschaft: Wege zum professionellen Konfliktmanagement*. 2., neu bearb. Aufl. Köln: Schmidt.

Ebbinghaus, Uwe (2018): Babys werden total unterschätzt - Interview mit Kathleen Wermke. In: *FAZ*, online, 3. Mai 2018. Text abrufbar unter: <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/warum-saeuglinge-total-unterschaetzt-werden-15571732/prof-kathleen-wermke-15571735.html>. (Zugriff am 8.9.2020).

Eco, Umberto (2000): *Kant und das Schnabeltier*. München: Hanser.

Edelmann, Doris/Brandenberg, Kathrin/Mayr, Klaudia (2013): Frühkindliche Bildungsforschung in Schweiz. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 165–181.

éducation.gouv.fr (2020): *L'allocation de rentrée scolaire. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports*. Text abrufbar unter: <https://www.education.gouv.fr/l-allocation-de-rentree-scolaire-305463> (Zugriff am 30.8.2020).

Edwards, John (2003): The Importance of Being Bilingual. In: Dewaele, Jean-Marc/Housen, Alex/Wei, Li/Baetens Beardsmore, Hugo (Hrsg.), *Bilingualism: Beyond Basic Principles*. Clevedon ; Buffalo: Multilingual Matters, 28–42.

Eilola, Tiina M./Havelka, Jelena (2010): Affective Norms for 210 British English and Finnish Nouns. In: *Behavior Research Methods*, 42 (1), 134–140.

Einhorn, Hillel J./Hogarth, Robin M. (1978): Confidence in Judgment: Persistence of the Illusion of Validity. In: *Psychological Review*, 85: 5, 395–416.

- Ekman, Paul/Friesen, Wallace V. (1976): *Pictures of facial affect*. Palo Alto (CA): Consulting Psychologists Press.
- El Miri, Mustapha/Masson, Philippe (2009): *Une charte de déontologie est-elle utile en sociologie ?* Online. Text abrufbar unter: https://laviedesidees.fr/IMG/pdf/20090409_masson.pdf. (Zugriff am 21.7.2019).
- Elfenbein, Hillary Anger/Ambady, Nalini (2002): Is There an In-Group Advantage in Emotion Recognition? In: *Psychological Bulletin*, 128 (2), 243–249.
- Elfenbein, Hillary Anger/Ambady, Nalini (2003): When Familiarity Breeds Accuracy: Cultural Exposure and Facial Emotion Recognition. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (2), 276–290.
- Elmer, Stefan/Hänggi, Jürgen/Jäncke, Lutz (2014): Processing demands upon cognitive, linguistic, and articulatory functions promote grey matter plasticity in the adult multilingual brain: Insights from simultaneous interpreters. In: *Cortex: A Journal Devoted to the Study of the Nervous System and Behavior*, France: Elsevier Masson SAS, 54, 179–189.
- Elschenbroich, Donata (2002): *Weltwissen der Siebenjährigen: Wie Kinder die Welt entdecken können*. München: Kunstmann.
- Elsner, Birgit (2014): Theorien zu Handlungsverständnis und Imitation. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie*. Berlin Heidelberg: Springer VS, 310–329.
- Emerson, Robert M./Fretz, Rachel I./Shaw, Linda L. (2011): *Writing Ethnographic Fieldnotes*. 2nd ed. Chicago: The University of Chicago Press.
- Enguito, Joy Ann (2019): *The Multisensory Method for Six- Year-Old Children at a Daycare Centre*. Helsinki: Laurea University of Applied Sciences: Bachelor Thesis.
- Erath, Peter (1994): *Wieviel Mutter braucht ein Kind? die wahre Qualität einer Beziehung*. Erstauf. Genf: Ariston.
- Erb, Egon (1997): Gegenstands- und Problemkonstituierung: Subjektmodelle (in) der Psychologie. In: Groeben, Norbert (Hrsg.), *Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie*, Bd. I, 1: *Metatheoretische Perspektiven. Gegenstandsverständnis, Menschenbilder, Methodologie und Ethik*. Münster: Aschendorff, 139–239.
- Erikson, Erik H. (1980): *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Eschrich, Kathrin (2006): *Akustische EKP-Untersuchung von Aufmerksamkeitsprozessen (Mismatch Negativity / Negative difference) bei Patienten mit zyklischer Psychose*. Würzburg: Bayerische Julius-Maximilians-Universität zu Würzburg: Dissertation.
- Eßer, Florian (2014): „Das Glück das nie wiederkehrt“. Well-being in historisch-systematischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (4), 505–519.
- Eube, Anna (2018a): Fiese Mütter: „Jetzt schon in die Kita? Das könnte ich nicht“. In: *Die Welt*, 11. Februar 2018. Text abrufbar unter: <https://www.welt.de/icon/partnerschaft/article173380447/Fiese-Muetter-Jetzt-schon-in-die-Kita-Das-koennte-ich-nicht.html> (Zugriff am 28.8.2020).

Eube, Anna (2018b): Mein Kind geht in die Kita. Dafür soll ich mich rechtfertigen? - WELT. Die Welt. Text abrufbar unter: <https://www.welt.de/icon/partnerschaft/article183556020/Mein-Kind-geht-in-die-Kita-Dafuer-soll-ich-mich-rechtfertigen.html> (Zugriff am 28.8.2020).

Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarates (2021): *Key concepts - CARAP/REPA (Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen)*. Text abrufbar unter: <https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/de-DE/Default.aspx> (Zugriff am 10.7.2021).

Eurydice 2019 - European Commission (2019): *Key Data on Early Childhood - 2019 Edition. Eurydice Report*. Online. Text abrufbar unter: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-early-childhood-education-and-care-europe-%E2%80%93-2019-edition_en. (Zugriff am 26.7.2019).

Eurydice 2019_dt - European Commission (2019): *Schlüsselzahlen zur frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa – Ausgabe 2019*. Online. Text abrufbar unter: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5816a817-b72a-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-de/format-PDF>. (Zugriff am 28.3.2020).

Fachkräftebarometer frühe Bildung (2018): März: Erzieherinnen und Erzieher in Kitas. *Zahl des Monats*, Text abrufbar unter: <https://www.fachkraeftebarometer.de/zahl-des-monats/archiv-zahl-des-monats>. (Zugriff am 21.2.2020).

Fachkräftebarometer frühe Bildung (2019): November: Akademische Fachkräfte in Teams. *Zahl des Monats*, Text abrufbar unter: <https://www.fachkraeftebarometer.de/zahl-des-monats/archiv-zahl-des-monats>. (Zugriff am 21.2.2020).

Fachkräftebarometer frühe Bildung (2020): Januar: Bachelor-Absolventinnen und - Absolventen der Kindheitspädagogik. *Zahl des Monats*, Text abrufbar unter: <https://www.fachkraeftebarometer.de/zahl-des-monats/archiv-zahl-des-monats>. (Zugriff am 21.1.2020)

Fagnani, Jeanne (2001): La politique d'accueil de la petite enfance en France: ombres et lumières. In: *Travail, genre et sociétés*, N° 6 (2), 105–119.

Falandays, J. Benjamin/Batzloff, Brandon J./Spevack, Samuel C./Spivey, Michael J. (2020): Interactionism in Language: From Neural Networks to Bodies to Dyads. In: *Language, Cognition and Neuroscience*, 35 (5), 543–558.

Fantini, Alvino E. (1985): *Language acquisition of a bilingual child: a sociolinguistic perspective (to age ten)*. San Diego, Calif: College-Hill Press.

Farkas, Chamarrita/Olhaberry, Marcia/Santelices, María Pía/Cordella, Patricia (2017): Interculturality and Early Attachment: A Comparison of Urban/ Non-Mapuche and Rural/Mapuche Mother-Baby Dyads in Chile. In: *Journal of Child and Family Studies*, 26 (1), 205–216.

Favaro, Graziella (2008): À partir des enfants choix éducatifs et intégration interculturelle. In: Mantovani, Susanna/Musatti, Tullia/Favaro, Graziella (Hrsg.), *Une crèche pour apprendre à vivre ensemble*. Paris: ERES, 37–56.

Favaro, Graziella/Mantovani, Susanna/Musatti, Tullia (2010): *Une Crèche pour apprendre à vivre ensemble*. Paris: Diffusion] Cairn.info.

Favret-Saada, Jeanne (1977): *Les mots, la mort, les sorts. La sorcellerie dans le Bocage*. Paris: Gallimard.

FAZ - Elisabeth Badinter (2013): Elisabeth Badinter im Gespräch: „Französinen sind zuallererst Frauen – dann Mütter“ - Debatten - FAZ. FAZ.net. Text abrufbar unter: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/elisabeth-badinter-im-gespraech-franzoesinnen-sind-zuallererst-frauen-dann-muetter-12680633.html>. (Zugriff am 1.7.2020).

Feig, Éva (2007): «Raíz que está por hacer». Elguanche en la música popular de Canarias: marcador expresivo de alteridad y uso programático para el fomento de la identidad canaria. In: Döring, Martin/Osthus, Dietmar/Polzin-Haumann, Claudia (Hrsg.), *Sprachliche Diversität: Praktiken - Repräsentationen - Identitäten. Akten der Sektion Potenziale sprachlicher Diversität in den romanischen Sprachen des XXIX. Deutschen Romanistentages Saarbrücken (25.-29.09.2005)*. Bonn: Romanistischer Verlag.

Feig, Éva (2019): Les livres, c'est comme les brocolis » – quelle(s) culture(s) didactique(s) pour donner le goût de lire en bas âge ? In: *Revue Action Didactique*, 4, 14–32.

Feig, Eva (2020a): Le langage non verbal comme catalyseur du développement langagier (Sprachförderung) en crèche. In: *Synergies Pays Germanophones*, n° 13, 45–58.

Feig, Eva (2020b): Les crèches franco-allemandes – éducation inclusive, exclusive ou simplement le « pays des Elmers » ? In: *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, 38 (1), 55–71.

Feig, Eva (2020c): L'octogone des événements émotionnels: un modèle pour comparer la gestion des émotions à un âge précoce. In: *SHS Web of Conferences. Actes du colloque ICODOC 2019 « Émotion, empathie, affectivité. Les sujets et leur subjectivité à travers les pratiques langagières et éducatives »*, online. Text abrufbar unter: <https://www.shs-conferences.org/10.1051/shsconf/20208102005>. (Zugriff am 11.1.2021).

Felder, Ekkehard (2013): Faktizitätsherstellung mittels handlungsleitender Konzepte und agonaler Zentren. Der diskursive Wettkampf um Geltungsansprüche. In: ders.: *Faktizitätsherstellung in Diskursen, Die Macht des Deklarativen*. Berlin, Boston: De Gruyter, 13–28.

Fenson, Larry/Bates, Elizabeth/Dale, Philip/Goodman, Judith/Reznick, J. Steven/Thal, Donna (2000): Reply: Measuring Variability in Early Child Language: Don't Shoot the Messenger. In: *Child Development*, 71 (2), 323–328.

Fernald, Anne (1989): Intonation and Communicative Intent in Mothers' Speech to Infants: Is the Melody the Message? In: *Child Development*, 60 (6), 1497–1510.

Fernald, Anne (1992): Human Maternal Vocalizations to Infants as Biologically Relevant Signals: An Evolutionary Perspective. In: Barkow, Jerome H./Cosmides, Beda/Tooby, John (Hrsg.), *The Adapted Mind: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture*. New York/Oxford: Oxford University Press, 20.

Fernald, Anne (2020): Approval and Disapproval: Infant Responsiveness to Vocal Affect in Familiar and Unfamiliar Languages. In: *Child Development*, 64(3), 657 – 674.

Ferré, Pilar/Sanchez-Casas, Rosa/Fraga, Isabel (2013): Memory for Emotional Words in the First and the Second Language: Effects of the Encoding Task. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 16 (3), 495–507.

Ferreira, Tiago/Cadima, Joana/Matias, Marisa/Vieira, Joana Marina/Leal, Teresa/Matos, Paula Mena (2016): Preschool Children's Prosocial Behavior: The Role of Mother–Child, Father–Child and Teacher–Child Relationships. In: *Journal of Child and Family Studies*, 25 (6), 1829–1839.

Festinger, Leon (1957): *A Theory of Cognitive Dissonance*. Evanston: IL: Row&Peerson.

Fiese, Barbara H./Bickham, Nicole L. (1998): Qualitative Inquiry: An Overview for Pediatric Psychology. In: *Journal of Pediatric Psychology*, 23 (2), 79–86.

Filstead, William J. (1970): *Qualitative methodology*. Chicago: IL: Markham.

Finch, Andrew (2001): The Non-Threatening Learning Environment. In: *Korea TESOL Journal*, 4 (1), 133–158.

Finder, Mona (2018): *Kita-Gesetz: Nachbesserungen erforderlich*. AWO.ORG. Text abrufbar unter: <https://www.awo.org/kita-gesetz-nachbesserungen-erforderlich> (Zugriff am 18.2.2020).

Fine, Gary Alan/Sandstrom, Kent L. (1988): *Knowing children: participant observation with minors*. Newbury Park, Calif: Sage Publications.

Fishbein, Martin/Ajzen, Icek (1975): *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Fisher, Roger/Shapiro, Daniel (2006): *Beyond Reason: Using Emotion as You Negotiate*. London: Random House Business.

Fishman, Joshua A. (1967): Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism. In: *Journal of Social Issues*, 23 (2), 29–38.

Fix, Ulla (2003): Identität durch Sprache – eine nachträgliche Konstruktion? In: Janich, Nina/Thim-Mabrey, Christiane (Hrsg.), *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Tübingen: Narr, 107–123.

Fletcher, Kathryn L./Reese, Elaine (2005): Picture Book Reading with Young Children: A Conceptual Framework. In: *Developmental Review*, 25 (1), 64–103.

Flewitt, Rosie (2005): Conducting Research with Young Children: Some Ethical Considerations. In: *Early Child Development and Care*, 175 (6), 553–565.

Flick, Uwe (1992): Entzauberung der Intuition. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H. P. (Hrsg.), *Analyse verbaler Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 11–55.

Flick, Uwe (2004): 4.1. Design and Process in Qualitative Research. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.), *A Companion to Qualitative Research*. London ; Thousand Oaks, Calif: Sage Publications, 146–152.

Flick, Uwe (2017): *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Flick, Uwe (2011a): *Triangulation: eine Einführung*. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.) (2004): *A Companion to Qualitative Research*. London; Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

- Floccia, Caroline/Sambrook, Thomas D./Delle Luche, Claire/Kwok, Rosa/Goslin, Jeremy/White, Laurence/Cattani, Allegra/Sullivan, Emily/Abbot-Smith, Kirsten/Krott, Andrea/et al. (2018): Vocabulary of 2-Year-Olds Learning English and an Additional Language: Norms and Effects of Linguistic Distance. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 83 (1), 1–141.
- Flom, Ross/Bahrnick, Lorraine E. (2007): The Development of Infant Discrimination of Affect in Multimodal and Unimodal Stimulation: The Role of Intersensory Redundancy. In: *Developmental Psychology*, 43 (1), 238–252.
- Fölling-Albers, Maria (2013): Erziehungswissenschaft und frühkindliche Bildung. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 37–49.
- Fonagy, Peter/Gergely, Gyorgy/Jurist, Elliot L. (2018): *Affect Regulation, Mentalization and the Development of the Self*. Routledge. Google-Books-ID: GpNXDwAAQBAJ.
- Fonseca-Mora, Carmen/Toscano-Fuentes, Carmen/Wermke, Kathleen (2011): Melodies that help: The Relation between Language Aptitude and Musical Intelligence. In: *Anglistik International Journal of English Studies*, 22 (1), 101–118.
- Fontaine, Anne-Marie (2016): *L'observation professionnelle des jeunes enfants. Un travail d'équipe*. Savigny-sur-Orge: Éditions Duval.
- Fontaine, Johnny R.J./Scherer, Klaus R./Roesch, Etienne B./Ellsworth, Phoebe C. (2007): The World of Emotions Is Not Two-Dimensional. In: *Psychological Science*, 18 (12), 1050–1057.
- Foucart, Alice/Frenck-Mestre, Cheryl (2013): Language processing. In: Herschensohn, Julia/Young-Scholten, Martha (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 394–416.
- Foucault, Michel (1975): *Surveiller et punir: naissance de la prison*. Gallimard.
- Foucault, Michel (1979): *Discipline and punish: The birth of the prison*. (Trans A. Sheridan). Oxford, England: Vintage.
- Fourez, Gérard (1996): *La construction des sciences*. Bruxelles: De Boeck.
- Fousson, Julien (2001): Kimura Bin : „L'Entre“. *Cercle d'Études Psychiatriques Henry Ey*. Text abrufbar unter: <http://eduardo.mahieu.free.fr/Cercle%20Ey/Seminaire/Kimura.htm> (Zugriff am 12.8.2019).
- Fox, Nick J. (2008): Leaving the field. In: Given, Lisa M. (Hrsg.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, Bd. 1. 4. Aufl. Thousand Oaks: Sage, 483–484.
- Fraas, Claudia (2013): Frames – ein qualitativer Zugang zur Analyse von Sinnstrukturen in der Online-Kommunikation. In: Frank-Job, Barbara/Mehler, Alexander/Sutter, Tilmann (Hrsg.), *Die Dynamik sozialer und sprachlicher Netzwerke*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 259–283.
- Frake, Charles O. (1997): Plying frames can be dangerous. Some reflections on methodology in cognitive anthropology. In: Cole, Michael/Engestrom, Yrjö/Vasquez, Olga (Hrsg.), *Mind, Culture, and Activity: Seminal Papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 32–46.

- Francis, Véronique (2015): Stéréotypes et discriminations ethnoraciales dans et par les albums illustrés pour la jeunesse. In: *Revista Eletrônica de Educação*, 9 (2), 67–114.
- Franco, Fabia (1997): The development of meaning in infancy. In: Hala, Suzanne (Hrsg.), *The Development of Social Cognition*. Hove: Psychology Press, 95–160.
- Franke-Meyer, Diana (2019): *Frühkindliche Bildung: Rechtsgrundlagen und familienpolitische Maßnahmen* | bpb. bpb.de. Text abrufbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/289294/rechtsgrundlagen-und-familienpolitische-massnahmen> (Zugriff am 17.2.2020).
- Fraser, Nancy (2003): *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*. London: Verso.
- Frenzel, Anne C./Götz, Thomas/Pekrun, Reinhard (2009): Emotionen. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: mit 27 Tabellen*. Heidelberg: Springer.
- Fried, Lilian (2008): Professionalisierung von Erzieherinnen am Beispiel der Sprachförderkompetenz – Forschungsansätze und erste Ergebnisse. In: von Balluseck, Hilde (Hrsg.), *Professionalisierung in der Frühpädagogik*. Opladen: Barbara Budrich, 265–277.
- Friend, Margaret (2001): The Transition from Affective to Linguistic Meaning. In: *First Language*, 21 (63), 219–243.
- Funcke, Antje (2019): *Stellungnahme zur Anhörung des Ausschusses für Gleichstellung und Frauen und des Ausschusses für Familie, Kinder und Jugend des Landtags Nordrhein-Westfalen am 9. Januar 2020*. Online.
- Gaëtan, Roland/Gaëtan, Monique (2017): Place de l'attachement au lycée. In: *La Revue de Santé Scolaire et Universitaire*, 8 (43), 20–24.
- Gajo, Laurent (2016): La méthode de Grammont-Ronjat (une personne - une langue): définition, enjeux et limites d'une pratique fondatrice. In: Escudé, Pierre (Hrsg.), *Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013: unité et diversité des langues: théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension: actes du colloque de Toulouse, 21-22 novembre 2013*. Paris: Éditions des Archives contemporaines, 65–71.
- Gajo, Laurent/Anne-Claude Berthoud (2008): *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*. Publication online: http://www.nfp56.ch/f_projekt.cfm?Projects.Command=download&file=22_02_2008_04_42_39-Gajo-Rapport_final.pdf&name=Rapport_final.pdf.
- Gallese, Vittorio (2001): The 'Shared Manifold' Hypothesis. From Mirror Neurons to Empathy. In: *Journal of Consciousness Studies*, 8 (5), 33–50.
- Ganesan, Shankar (1994): Determinants of long-term orientation in buyer-seller relationships. In: *Journal of Marketing*, 58 (2), 1–19.
- Ganger, Jennifer/Brent, Michael R. (2004): Reexamining the Vocabulary Spurt. In: *Developmental Psychology*, 40 (4), 621–632.
- Gans (1982): The participant observer as a human being: Observations on the personal aspects of fieldwork. In: Burgess (Hrsg.), *Field research: A sourcebook and field manual*. London et al.: Allen & Unwin, 53–61.

Gaonac'h, Daniel/Macaire, Dominique (2019): *Conférence de consensus: Langues vivantes étrangères (Rapport scientifique). Les langues à l'école dès le plus jeune âge...* Paris: CNESCO. Text abrufbar unter: http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190409_Gaonach-Macaire.pdf. (Zugriff am 22.9.2020).

García, Ofelia (2008): *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. 1. Edition. Malden, MA ; Oxford: Wiley-Blackwell.

García, Ofelia/Kleifgen, Jo Anne/Falchi, Lorraine (2008): *From English Language Learners to Emergent Bilinguals*. Text abrufbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524002.pdf>. (Zugriff am 20.8.2019).

García, Ofelia/Lin, Angel M. Y. (2017): Extending Understandings of Bilingual and Multilingual Education. In: García, Ofelia/Lin, Angel M. Y./May, Stephen (Hrsg.), *Bilingual and Multilingual Education*. Cham: Springer International Publishing, 1–20.

Gardella, Édouard (2003): Du jeu à la convention. Le self comme interprétation chez Goffman. In: *Tracés*, DOI: 10.4000/traces.3833.

Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Garfinkel, Harold/Sacks, Harvey (1970): Über formale Strukturen praktischer Handlungen. In: Weingarten, Elmar/Sack, Fritz/Schenkein, Jim (Hrsg.), *Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp, 130–176.

Garnier, Bruno/Blanchet, Philippe (2020): Diversité linguistique et formation citoyenne. In: *Éla. Études de linguistique appliquée*, 197, 19–28.

Garnier, Pascale (2017): Les enfants de 2-3 ans : fabrique d'une catégorie d'âge. In: *Accueillir l'enfant entre 2 et 3 ans*. ERES, 169-192.

Garreau, Lionel (2009): Accéder à l'opérationnalisation d'un concept complexe au travers de la théorie enracinée : le cas du concept de sens. Präsentiert auf: *Méthodes émergentes et recherche en GRH, 20e congrès de l'AGRH, 2009*, Tampere: online, 25. Text abrufbar unter: <https://basepub.dauphine.fr/handle/123456789/3258>. (Zugriff am 16.7.2020).

Gasquet-Cyrus, Médéric (2009): Pratiques, représentations, catégorisations : mots des locuteurs, mots du linguiste et autocritique. In: Pierozak, Isabelle/Eloy (Hrsg.), *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?* Paris: L'Harmattan, 105–110.

Gaussel, Marie (2014): Petite enfance : de l'éducation à la scolarisation. In: *Dossier de veille de l'IFE*, 42, 1–30.

Gauthier, Alice (2020): *L'éveil aux langues en classe de maternelle*. Bésançon: Université de Franche-Comté.

Gebauer, Gunter (2017): Habitus. In: Gugutzer, Robert/Klein, Gabriele/Meuser, Michael (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 27–32.

Gebauer, Gunter/Holodynski, Manfred/Koelsch, Stefan/von Scheve, Christian (2017): *Von der Emotion zur Sprache: Wie wir lernen, über unsere Gefühle zu sprechen*. Velbrück Wissenschaft.

- Geertshuis, Susan a. (2019): Slaves to our emotions: Examining the predictive relationship between emotional well-being and academic outcomes. In: *Active Learning in Higher Education*, 20 (2), 153–166.
- Geiger-Jaillet, Anémone (2005): L’alternance des langues en classe bilingue comme élément de construction des compétences linguistiques, culturelles et disciplinaires des élèves du premier degré. In: *GLOTTOPOL Revue de sociolinguistique en ligne*, 6-Juillet 2005, 58–81.
- Geiger-Jaillet, Anemone (2007): Les langues dans les services pour l’enfance. In: *Enfants d’Europe*, Printemps 12, 8–9.
- Geiger-Jaillet, Anemone (2010a): À propos des pratiques et des représentations : l’éducation préprimaire et le jeu en Allemagne. In: Bédard, Johanne/Brougère, Gilles (Hrsg.), *Jeu et apprentissage : quelles relations ?* Sherbrooke: Les Editions du CRP, 103–142.
- Geiger-Jaillet, Anemone (2010b): Préscolarisation en Allemagne. Jeu et poids de l’héritage culturel. In: Brougère, Gilles/Rayna, Sylvie (Hrsg.), *Jeu et cultures préscolaires*. Lyon: INRIP, 77–112.
- Geiger-Jaillet, Anemone (2010c): Zum Sprachenlehren und -lernen in (einigen) deutschsprachigen Grenzregionen. In: Geiger-Jaillet, Anemone (Hrsg.), *Lehren und Lernen in deutschsprachigen Grenzregionen*. Bern: P. Lang, 9–30.
- Geiger-Jaillet, Anemone (2014): Bilingual Education. In: Fäcke, Christiane (Hrsg.), *Manual of Language Acquisition*, Bd. 2. Berlin: De Gruyter, 198–216.
- Geiger-Jaillet, Anemone (2016): Les facteurs d’échec et de réussite dans le bilinguisme précoce : les apports de Jules Ronjat revisités à la lumière des 100 ans de sa publication. In: Escudé, Pierre (Hrsg.), *Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013: unité et diversité des langues: théorie et pratique de l’acquisition bilingue et de l’intercompréhension: actes du colloque de Toulouse, 21-22 novembre 2013*. Paris: Éditions des Archives contemporaines, 85–102.
- Geiger-Jaillet, Anemone (2019): Bilinguale Kindertageseinrichtungen als Labor Europas: Sprachliche Bereicherung oder Kulturschock? In: Polzin-Haumann, Claudia/Putsche, Julia/Reissner, Christina (Hrsg.), *Wege zu einer grenzüberschreitenden deutsch-französischen Fremdsprachendidaktik*. Röhrig. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 31–55.
- Geiger-Jaillet, Anemone (2005a): *Le bilinguisme pour grandir: naître bilingue ou le devenir par l’école*. Paris: Harmattan.
- Geiger-Jaillet, Anemone/Vagedes Husser, Marita (2016): „Spielend“ Sprachen lernen? Zur Benutzung der Zweitsprache im Freispiel bei Kindergartenkindern in Frankreich. In: *Éducation et sociétés plurilingues*, 41, 13-27. DOI: 10.4000/esp.917.
- Geissmann, Hilda (2011): Welche Bedeutung hat der frühe Wortschatz für den Spracherwerb? In: *SAL Bulletin*, 140, 19–36.
- Gekoski, William L. (1980): Language Acquisition Context and Language Organization in Bilinguals. In: *Journal of Psycholinguistic Research*, 9 (5), 429–449.
- Gélis, Jacques (2018): L’image et le statut de l’enfant au cours des siècles. In: *Soins Pédiatrie/Puériculture*, 39 (301), 10–12.

- Gellereau, Michèle (2003): Nous et les autres : les représentations des identités culturelles au service de nouveaux territoires ? In: *Études de communication*, 26, 1-10. DOI: 10.4000/edc.99. Text abrufbar unter: <http://journals.openedition.org/edc/99>. (Zugriff am 16.12.2019).
- Genesee, Fred (2006): Early Bilingual Language Development: One Language or Two? In: Wei, Li (Hrsg.), *The Bilingualism Reader*. London/New York: Routledge, 306–321.
- Genesee, Fred (2016): Shifting Perspectives on Bilingualism. In: Nicoladis, Elena/Montanari, Simona (Hrsg.), *Bilingualism across the Lifespan: Factors Moderating Language Proficiency*. Washington: American Psychological Association, 9–19.
- Genesee, Fred/Nicoladis, Elena/Paradis, Johanne (1995): Language Differentiation in Early Bilingual Development*. In: *Journal of Child Language*, Cambridge University Press, 22 (3), 611–631.
- Gentles, Stephen J/Charles, Cathy/Ploeg, Jenny/McKibbin, K Ann (2015): Sampling in Qualitative Research: Insights from an Overview of the Methods Literature. In: *The Qualitative Report*, 20 (11), 1772–1789.
- Gerin-Lajoie, Diane (2004): La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario. In: *Francophonies d'Amérique*, 18 (1), 171–179.
- Gerster, Petra/Nürnbergger, Christian (2001): *Der Erziehungsnotstand: wie wir die Zukunft unserer Kinder retten*. 1. Aufl. Berlin: Rowohlt.
- Ghanem, Nafissa (2016): L'impact des carences affectives vues par les neurosciences. In: *Revue Sciences Humaines*, 46 (Décembre 2016, Vol. B), 185–192.
- Giampino, Sylvaine (1999): Personne de référence et suivi des enfants dans les lieux d'accueil ». In: *La Lettre du Grappe*, 37, 67–74.
- Gilgun, Jane F. (2002): Some notes on the analysis of qualitative data. Minnesota. Online. Text abrufbar unter: http://ssw.che.umn.edu/img/as_sets/5661/Data%20analysis%2010-02.pdf (Zugriff am 6-12-2019).
- Gilhaumou, Jacques (2004): Un récit construit ensemble. In: Mesini, Béatrice/Pelen, Jean-Noël/Gilhaumou, Jacques (Hrsg.), *Résistances à l'exclusion. Récits de soi et du monde*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence: « Monde contemporain », 269–302.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. 4. paperback printing. New Brunswick: Aldine.
- Glasl, Friedrich (2007): *Selbsthilfe in Konflikten: Konzepte, Übungen, Praktische Methoden*. 5. Aufl. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Glass, Elisabeth/Sachse, Steffi/von Suchodoletz, Waldemar (2008): Development of Auditory Sensory Memory from 2 to 6 Years: An MMN Study. In: *Journal of Neural Transmission*, 115 (8), 1221–1229.
- Gloger-Tippelt, Gabriele (2010): Kindheit und Bildung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag, 628–640.

- Gobin, P./Camblats, A.-M./Faurous, W./Mathey, S. (2017): Une base de l'émotionalité (valence, arousal, catégories) de 1286 mots français selon l'âge (EMA). In: *European Review of Applied Psychology*, 67 (1), 25–42.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1771/2003): *Die Leiden des jungen Werther*. Text abrufbar unter: <http://www.authorama.com/die-leiden-des-jungen-werther-15.html> (Zugriff am 03.09.2021).
- Goffman, Erving (1956): *The Presentation of Self in Everyday Life*. Edinburgh: University of Edinburgh, Social Sciences Research Centre.
- Goffman, Erving (1973): *La mise en scène de la vie quotidienne*, Bd. 1 : *La présentation de soi (trad. française)*. Paris: Éditions de Minuit.
- Goffman, Erving (1974): *Les rites d'interaction*. Paris: Les Éditions du Minuit.
- Goffman, Erving (1979): *Gender Advertisements*. Cambridge, Mass: Harvard Univ. Press.
- Goffman, Erving/Weber-Schäfer, Peter (1969): *Wir Alle Spielen Theater (The Presentation of Self in Everyday Life, Dt.) Die Selbstdarstellung Im Alltag*. München: Piper.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Unveränderte edition. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2013): The „Monolingual Habitus“ as the Common Feature in Teaching in the Language of the Majority in Different Countries. In: *Per Linguam*, 13 (2), 38-49.
- Gogolin, Ingrid/Duarte, Joana (2017): Superdiversity, Multilingualism, and Awareness. In: Cenoz, Jasone/Gorter, Durk/May, Stephen (Hrsg.), *Language Awareness and Multilingualism*. Cham: Springer International Publishing, 375–390.
- Gola, Peter/Schomerus, Rudolf (1997): Bundesdatenschutzgesetz (BDSG), mit Erläuterungen. 6. Aufl. München: C.H. Beck.
- Goldfield, Beverly A./Reznick, J. Steven (1990): Early Lexical Acquisition: Rate, Content, and the Vocabulary Spurt. In: *Journal of Child Language*, 17 (1), 171–183.
- Goldfield, Beverly A./Reznick, J. Steven (1996): Measuring the Vocabulary Spurt: A Reply to Mervis & Bertrand. In: *Journal of Child Language*, 23 (1), 241–246.
- Goldin-Meadow, Susan (2007): Pointing Sets the Stage for Learning Language - and Creating Language. In: *Child Development*, 78 (3), 741–745.
- Goldin-Meadow, Susan/Goodrich, Whitney/Sauer, Eve/Iverson, Jana (2007): Young Children Use Their Hands to Tell Their Mothers What to Say. In: *Developmental Science*, 10 (6), 778–785.
- Golse, Bernard/Bullinger, André/Barthélémy, Lise (2004): Apport de l'examen sensori-moteur dans l'évaluation du type et de la qualité de l'attachement chez le bébé. In: *La psychiatrie de l'enfant*, 47 (1), 103.
- Goschke, Thomas (2013): Lernen und Gedächtnis - Arbeitsgedächtnis. Dresden, 2013. Online. Text abrufbar unter: <https://tu-dresden.de/mn/psychologie/ifap/allgpsy/ressourcen/dateien/lehre/lehreveranstaltungen/gosc>

hke_lehre/ws_2013/vl_gedaechtnis/VL8-Arbeitsgedaechtnis-I.pdf?lang=de. (Zugriff am 29.7.2020).

Goulet, Jean-Guy A. (2011): Trois manières d'être sur le terrain: Une brève histoire des conceptions de l'intersubjectivité. In: *Anthropologie et Sociétés*, 35 (3), 107–125.

Grandjean, Didier/Sander, David/Scherer, Klaus R. (2008): Conscious emotional experience emerges as a function of multilevel, appraisal-driven response synchronization. In: *Consciousness and Cognition*, 17 (2), 484–495.

Grapperon, Jacques/Pignol, Annie-Claude/Vion-Dury, Jean (2012): La mesure de la réaction électrodermale. In: *L'Encéphale*, 38 (2), 149–155.

Gratier, Maya/Bobin-Bègue, Anne/Esseily, Rana/Guellai, Bahia (2017): Vers une approche intégrative du développement précoce. In: Milkovich, Raphaëlle/Morange-Majoux, Françoise (Hrsg.), *Traité de psychologie*. Online: Elsevier-Masson, 159–171.

Gratier, Maya/Devouche, Emmanuel/Guellai, Bahia/Infanti, Rubia/Yilmaz, Ebru/Parlato-Oliveira, Erika (2015): Early Development of Turn-Taking in Vocal Interaction between Mothers and Infants. In: *Frontiers in Psychology*, 6, Article 1167, 1-10.

Greenough, W. T./Black, J. E./Wallace, C. S. (1987): Experience and Brain Development. In: *Child Development*, 58 (3), 539–559.

Greverus, Ina-Maria (1978): *Kultur und Alltagswelt: eine Einführung in Fragen der Kulturanthropologie*. 1. Aufl. München: C.H. Beck.

Grodd, W./Beckmann, C.F. (2014): Funktionelle MRT des Gehirns im Ruhezustand. In: *Der Nervenarzt*, 85 (6), 690–700.

de Groot, Annette M. B. (2011): *Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals: An Introduction*. New York, NY; Hove: Psychology Press. Text abrufbar unter: http://www.123library.org/book_details/?id=74712 (Zugriff am 24.9.2020).

Gropposo, Solange (2017): Ce que nous pensons savoir du portage en collectivité. Éveil et coton. Online. Text abrufbar unter: <https://www.eveiletcoton.com/post/2017/04/01/ce-que-nous-pensons-savoir-du-portage-en-collectivite%C3%A9> (Zugriff am 24.8.2020).

Grosjean, François (1993): Le bilinguisme et le biculturalisme: Essai de définition. In: *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 19, 13–41.

Grosjean, François (2010): *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Grosjean, François (2015): *Parler plusieurs langues: Le monde des bilingues*. Albin Michel. Text abrufbar unter: <https://play.google.com/books/reader?id=0EzjBQAAQBAJ&hl=de&pg=GBS.PT6>. Google-Books-ID: 0EzjBQAAQBAJ. (Zugriff am 11.9.2020).

Gross, James J. (2015): Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. In: *Psychological Inquiry*, 26 (1), 1–26.

Grossmann, Karin/Grossmann, Klaus E. (2012): *Bindungen - das Gefüge psychischer Sicherheit*. 7. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Grossmann, Klaus E./Bretherton, Inge/Waters, Everett/Grossmann, Karin (2013): Maternal Sensitivity: Observational Studies Honoring Mary Ainsworth's 100th Year. In: *Attachment & Human Development*, 15 (5–6), 443–447.
- Grossmann, Klaus E./Grossmann, Karin (2007): Die Entwicklung psychischer Sicherheit in Bindungen - Ergebnisse und Folgerungen für die Therapie. In: *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie*, 53 (1), 9–28.
- Grotjahn, Rüdiger (2005): Subjektmodelle in der Sprachlehr- und Sprachlernforschung: Implikationen für Theoriebildung und Forschungsmethodologie. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)*, 16 (1), 23–56.
- Groux, Frédéric (2016): Du côté des bébés: une crèche, «ça n'existe pas». *lesprosdela petiteenfance*. Text abrufbar unter: <https://lesprosdela petiteenfance.fr/bebes-enfants/psycho-pedagogie/creche-ladaption-cote-bebes-parents-et-professionnels/du-cote-des-bebes-une-creche-ca-nexiste-pas> (Zugriff am 24.8.2020).
- Grundy, John G./Anderson, John A.E./Bialystok, Ellen (2017): Bilinguals Have More Complex EEG Brain Signals in Occipital Regions than Monolinguals. In: *NeuroImage*, 159, 280–288.
- Grunwald, Katharina (2020): *Motivationale und beziehungsrelevante Merkmale von Lehrenden und Lernenden in Kursen für besonders begabte Grundschul Kinder*. Frankfurt am Main: Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Gschwend, Thomas/Schimmelfennig, Frank (2007): Forschungsdesign in der Politikwissenschaft: Ein Dialog zwischen Theorie und Daten. In: Gschwend, Thomas/Schimmelfennig, Frank (Hrsg.), *Forschungsdesign in der Politikwissenschaft: Probleme - Strategien - Anwendungen*. Frankfurt a. Main: Campus Verlag, 13–35.
- Guasch Moix, Marc (2011): *La organización de la memoria bilingüe: conexiones léxicas y conceptuales en la adquisición de la segunda lengua*. Tarragona: Universitat Rovira I Virgili: Dissertation.
- Guellaï, Bahia/Streri, Arlette/Chopin, Adrien/Rider, Delphine/Kitamura, Christine (2016): Newborns' Sensitivity to the Visual Aspects of Infant-Directed Speech: Evidence from Point-Line Displays of Talking Faces. In: *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 42 (9), 1275–1281.
- Guiberson, Mark M./Barrett, Karen C./Jancosek, Elizabeth G./Yoshinaga Itano, Christine (2006): Language Maintenance and Loss in Preschool-Age Children of Mexican Immigrants: Longitudinal Study. In: *Communication Disorders Quarterly*, 28 (1), 4–17.
- Guilbert, Lucille (2005): L'expérience migratoire et le sentiment d'appartenance. In: *Ethnologies*, 27 (1), 5.
- Gülich, Elisabeth/Mondada, Lorenza (2008): *Konversationsanalyse: eine Einführung am Beispiel des Französischen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Gumperz, John J. (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gunnar, Megan R./Donzella, Bonny (2002): Social Regulation of the Cortisol Levels in Early Human Development. In: *Psychoneuroendocrinology*, 27 (1–2), 199–220.

Gunpath, Rajendra Parsad/Gandhi, Vikas (2014): Mahatma Gandhi's Education: A Lesson on Philosophy and Cultural Barriers to Peace in Intercultural Societies-The Indian-Mauritian Case Study. In: *Journal of Education and Vocational Research*, 5 (3), 108–118.

Güntner, Michaela Romy (2014): Embryonalentwicklung des Zentralkomplexes im Gehirn der Wüstenheuschrecke *Schistocerca gregaria*. München: Ludwig-Maximilians-Universität München: Dissertation. Text abrufbar unter: <https://pdfs.semanticscholar.org/8fc8/2f54287e293f74878fb518f3e8a24033d705.pdf>. (Zugriff am 9.7.2020).

Gupta, Anthea Fraser (1994): *The Step-Tongue: Children's English in Singapore. Multilingual Matters*. Google-Books-ID: _Wsh1EbUJB0C.

Güttler, Peter O. (2010): *Sozialpsychologie: Soziale Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen*. Walter de Gruyter. Google-Books-ID: c83nBQAAQBAJ.

Habermas, Jürgen (1971): *Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (1981a): *Theorie des kommunikativen Handelns (I)*, Bd. 1: *Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (1981b): *Theorie des kommunikativen Handelns (II)*, Bd. 2: *Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

Haddad, Meryem (2018): La production écrite en classe de français en 3e A.S. à Arris : les enjeux d'une didactique plurilingue. In: *Action Didactique [en ligne]*, 2, 85–104.

Haddock, Geoffrey/Maio, Gregory R. (2014): Einstellungen. In: Jonas, Klaus/Stroebe, Wolfgang/Hewstone, Miles (Hrsg.), *Sozialpsychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 197–230.

Hagège, Claude (1996): *L'enfant aux deux langues*. Odile Jacob. Google-Books-ID: zu80IrnYSiwC.

Hajszan, Michaela/Hartel, Birgit/Hartmann, Waltraut/Stoll, Martina (2013a): Inklusive Begabtenförderung. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 667–679.

Hakuta, Kenji (1989): Bilingualism and intelligence testing - An annotated bibliography. In: *Bilingual Research Group - Working Papers*. Santa Cruz, CA: University of California Press, 1.

Halberstadt, Amy G./Denham, Susanne A./Dunsmore, Julie C. (2001): Affective Social Competence. In: *Social Development*, 10 (1), 79–119.

Halbwachs, Maurice (1950): *La mémoire collective. Édition électronique réalisée à partir du livre publié en 1950 (2001)*. Paris: Les Presses Universitaires de France. Text abrufbar unter: http://classiques.uqac.ca/classiques/Halbwachs_maurice/memoire_collective/memoire_collective.html. (Zugriff am 20.12.2019).

Hall, Edward T. (1969): *The Hidden Dimension*. New York: Anchor Books.

Hall, Edward T. (1971): *La dimension cachée*. 1. Aufl. Paris: Points.

- Hall, Edward T. (1973): *The Silent Language*. Reissue Edition. New York: Anchor.
- Hall, Edward Twitchell (1984): *Le langage silencieux*. Paris: Editions du Seuil.
- Hamers, Josiane F./Blanc, Michel H. A. (2000): *Bilinguality and Bilingualism*. 2. Aufl. Cambridge University Press.
- Hammersley, Martin/Atkinson, Paul (1983): *Ethnography - Principles in Practice*. London: Tavistock.
- Hammond, Stuart I./Müller, Ulrich/Carpendale, Jeremy I. M./Bibok, Maximilian B./Liebermann-Finestone, Dana P. (2012): The Effects of Parental Scaffolding on Preschoolers' Executive Function. In: *Developmental Psychology*, 48 (1), 271–281.
- Hamre, Bridget K./Pianta, Robert C. (2001): Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. In: *Child Development*, 72 (2), 625–638.
- Hamre, Bridget K./Pianta, Robert C./Downer, Jason T./Mashburn, Andrew J. (2007): Teachers' Perceptions of Conflict with Young Students: Looking beyond Problem Behaviors. In: *Social Development*, 17 (1), 115–136.
- Hännikäinen, Maritta/Rasku-Puttonen, Helena (2010): Promoting children's participation: The role of teachers in preschool and primary school learning sessions. In: *Early Years*, 30 (2), 147–160.
- Hardach, Sophie (2020): Do Babies Cry in Different Languages? In: *The New York Times*, 15. April 2020. Text abrufbar unter: <https://www.nytimes.com/2020/04/15/parenting/baby/wermke-prespeech-development-wurzburg.html> (Zugriff am 8.9.2020).
- Hareli, Shlomo/Kafetsios, Konstantinos/Hess, Ursula (2015): A Cross-Cultural Study on Emotion Expression and the Learning of Social Norms. In: *Frontiers in Psychology*, 6.
- Harness Goodwin, Marjorie (2017): Haptic Sociality: The Embodied Interactive Constitution of Intimacy through Touch. In: Meyer, Christian/Streeck, Jürgen/Jordan, J. Scott (Hrsg.), *Intercorporeality: Emerging Socialities in Interaction*. New York, NY: Oxford University Press, 73–102.
- Hatfield, Elaine/Caccioppo, John T./Rapson, Richard L. (1994): *Emotional contagion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hatfield, Elaine/Rapson, Richard L./Le, Yen-Chi L. (2009): Emotional Contagion and Empathy. In: Decety, Jean/Ickes, William (Hrsg.), *The Social Neuroscience of Empathy*. The MIT Press, 19–30.
- Hatzinikolaou, Kornilia (2015): Intersubjectivity Research and Theory: Contributions to the Domains of Developmental Psychopathology and Early Intervention. In: *ΕΛΕΥΘΕΡΝΑ*, 7, 266-289-
- Hauck, Janet L./Felzer-Kim, Isabella T. (2019): Time Spent in Sedentary Activity Is Related to Gross Motor Ability During the Second Year of Life. In: *Perceptual and Motor Skills*, 126 (5), 753–763.
- Hawkins, Eric (1981): *Modern Languages in the Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hawkins, Eric (1984): *Awareness of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayakawa, Sayuri/Marian, Viorica (2019): Consequences of Multilingualism for Neural Architecture. In: *Behavioral and Brain Functions*, 15 (61), 1–24.
- Heck, Alison/Chroust, Alyson/White, Hannah/Jubran, Rachel/Bhatt, Ramesh S. (2018): Development of Body Emotion Perception in Infancy: From Discrimination to Recognition. In: *Infant Behavior and Development*, 50, 42–51.
- Hecking, Mascha (2008): *Psycholinguistischer Blick auf intradyadische Austauschprozesse als Motor der frühen kommunikativ-sprachlichen und emotionalen Entwicklung*. Dissertation, LMU München: Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften. DOI: 10.5282/edoc.8399 [Titel anhand dieser DOI in Citavi-Projekt übernehmen]
- Hegstrom, Timothy G. (1979): Message Impact: What Percentage Is Nonverbal? In: *Western Journal of Speech Communication*, 43 (2), 134–142.
- Heidenreich, Felix (2011): La xénopolitique – une « impossibilité vécue »? Sur la phénoménologie de l'expérience de l'étranger de Waldenfels. In: *Revue germanique internationale*, 13, 179-186. DOI: 10.4000/rgi.1136.
- Heinrichs, Bert (2017): Forschung am Menschen | bpb. In: *Dossier Bioethik*, en ligne, 1–5.
- Held, Josef (2009): Wege der Integration in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. In: Sauer, Karin Elinor/Held, Josef (Hrsg.), *Wege der Integration in heterogenen Gesellschaften: Vergleichende Studien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 121–131.
- Hélot, Christine (2003): Language Policy and the Ideology of Bilingual Education in France. In: *Language Policy*, 2, 255–277.
- Hélot, Christine (2006): Bridging the gap between prestigious bilingualism and the bilingualism of minorities: Towards an integrated perspective of multilingualism in the French education context. In: Ó'Laoire, Muiris (Hrsg.), *Multilingualism in Educational Settings*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 49–72.
- Hélot, Christine (2013): 1. Le développement langagier du jeune enfant en contextes bilingue et plurilingue : quels enjeux éducatifs pour les structures d'accueil de la petite enfance ? In: *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*. ERES, 41–60.
- Hélot, Christine/de Mejía, Anne-Marie (Hrsg.), (2008a): Forging multilingual spaces: integrated perspectives on majority and minority bilingual education. In: *Modern Language Journal*, 94 (4), 675–677.
- Hélot, Christine/de Mejía, Anne-Marie (Hrsg.), (2008b): Introduction: Different Spaces - Different Languages. Integrated Perspectives on Bilingual Education in Majority and Minority Settings. In: *Modern Language Journal*, 94 (4), 1–27.
- Hélot, Christine/de Mejía, Anne-Marie (2008c): Introduction: Different Spaces - Different Languages. Integrated Perspectives on Bilingual Education in Majority and Minority Settings. In: Hélot, Christine/de Mejía, Anne-Marie (Hrsg.), *Forging multilingual spaces: integrated perspectives on majority and minority bilingual education*, Bd. 94, 1–27.
- Hélot, Christine/Young, Andrea (2002): Bilingualism and language education in French primary schools: Why and how should migrant languages be valued? In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5 (2), 96–112.

- Hélot, Christine/Young, Andrea (2003): Education à la diversité linguistique et culturelle: le rôle des parents dans un projet d'éveil aux langues en cycle 2. In: Simon, Diana-Lee/Sabatier, Cécile (Hrsg.), *LIDIL : Revue de linguistique et de didactique des langues*, Hors série, Sept 2003: *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif, Contextes, Dispositifs, Acteurs.*, 14, 187-200.
- Heredia, Roberto R./Cieślicka, Anna B. (2014): Bilingual Memory Storage: Compound-Coordinate and Derivatives. In: Heredia, Roberto R./Altarriba, Jeanette (Hrsg.), *Foundations of Bilingual Memory*. New York, NY: Springer New York, 11–39.
- Heredia-Deprez, Christine de (1977): *Le bilinguisme chez l'enfant*. In: *La Linguistique*, 13 (2), 109–130.
- Heredia-Deprez, Christine de/Varro, Gabrielle (1991): *Le bilinguisme dans les familles*. In: *Enfance*, 44 (4), 297–304.
- Hernández, Arturo E./Bates, Elizabeth A./Ávila, Luis X. (1994): On-line sentence interpretation in Spanish-English bilinguals: What does it mean to be 'in-between'? In: *Applied Psycholinguistics*, 15, 417–446.
- Herrmann, Björn/Obleser, Jonas/Kalberlah, Christian/Haynes, John-Dylan/Friederici, Angela D. (2012): Dissociable Neural Imprints of Perception and Grammar in Auditory Functional Imaging. In: *Human Brain Mapping*, 33 (3), 584–595.
- Hervais-Adelman, Alexis Georges/Moser-Mercer, Barbara/Golestani, Narly (2011): Executive Control of Language in the Bilingual Brain: Integrating the Evidence from Neuroimaging to Neuropsychology. In: *Frontiers in Psychology*, 2.
- Hervais-Adelman, Alexis/Egorova, Natalia/Golestani, Narly (2018): Beyond Bilingualism: Multilingual Experience Correlates with Caudate Volume. In: *Brain Structure and Function*, 223 (7), 3495–3502.
- Hess, Simone (2019): *Professionalisierung durch Emotionen-fokussierte Praxisreflexion in Qualifizierungsarbeiten am Fallbeispiel einer Eingewöhnung*. In: Hess, Simone (Hrsg.), *Dual Sozialpädagogik studieren*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 147–167.
- Hesse, Markus/Scheiner, Joachim (2007): Räumliche Mobilität im Kontext des sozialen Wandels: eine Typologie multilokalen Wohnens. In: *Geographische Zeitschrift*, 95 (3), 138–154.
- van Heuven, Walter J.B./Schriefers, Herbert/Dijkstra, Ton/Hagoort, Peter (2008): Language Conflict in the Bilingual Brain. In: *Cerebral Cortex*, 18 (11), 2706–2716.
- Hickey, Tina M./de Mejía, Anne-Marie (2014): Immersion Education in the Early Years: A Special Issue. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17 (2), 131–143.
- Hieulle-Behler, Natacha (2015): *Annäherung der europäischen Bildungssysteme in der Frühpädagogik zwischen Deutschland und Frankreich am Beispiel des Eurodistrikts Strasbourg-Ortenau*. Koblenz: Hochschule Koblenz: Bachelor Thesis.
- Hildenbrand, Bruno (1994): *Methodik der Einzelfallstudie – Theoretische Grundlagen, Erhebungs- und Analyseverfahren, vorgeführt an Fallbeispielen. Studienbrief (3 Kurseinheiten, 413 S.)*. 2. Aufl. Hagen: Fernuniversität.

Hillmann, Karl-Heinz (2007): *Wörterbuch der Soziologie*. 5., vollständig überarbeitete und erw. Aufl. Stuttgart: Kröner.

Hirschauer, Stefan (2001): Das Vergessen des Geschlechts: zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In: Heintz, Bettina (Hrsg.), *Geschlechtersoziologie*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 208–235.

Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hrsg.) (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

Hitzler, Ronald (2000): Die Erkundung des Feldes und die Deutung der Daten. Annäherungen an die (lebensweltliche) Ethnographie. In: ders.: *Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag, 17–31.

Hitzler, Ronald (2002): Sinnrekonstruktion. Zum Stand der Diskussion (in) der deutschsprachigen interpretativen Soziologie. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 3 (2), Online (Artikel 7 Mai 2002).

Hitzler, Ronald (2011a): Ethnografie. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 3. Aufl. Opladen&Farmington Hills, MI: Barbara Budrich, 48–51.

Hitzler, Ronald/Honer, Anne (2011a): Kleine soziale Lebens-Welten. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 3. Aufl. Opladen&Farmington Hills, MI: Barbara Budrich, 99–100.

Ho, H./Gol-Guven, M./Bagnato, S. J. (2012): Classroom Observations of Teacher–Child Relationships among Racially Symmetrical and Racially Asymmetrical Teacher–Child Dyads. In: *European Early Childhood Education Research Journal*, 20 (3), 329–349.

Hochschild, Arlie Russell (1979): Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. In: *American Journal of Sociology*, 85 (3), 551–575.

Hoffman, Eva (1989): *Lost in Translation*. New York: Penguin Books Ltd.

Hoffmann, Charlotte (1985): Language Acquisition in Two Trilingual Children. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6 (6), 479–495.

Hoffmann, Stefan (2015): *Bundeseinheitliche Qualitätsstandards für die Kindertagesbetreuung sind der nächste Schritt*. AWO.ORG. Text abrufbar unter: <https://www.awo.org/bundeseinheitliche-qualitaetsstandards-fuer-die-kindertagesbetreuung-sind-der-naechste-schritt> (Zugriff am 18.2.2020).

Hofstede, Geert (1981): *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Expanded Edition. London: SAGE PUBLN.

Hofstede, Geert H./Hofstede, Gert Jan (2005): *Cultures and organizations: software of the mind*. Rev. and expanded 2nd ed. New York: McGraw-Hill.

Höhle, Barbara/Bijeljic-Babic, Ranka/Nazzi, Thierry (2020): Variability and Stability in Early Language Acquisition: Comparing Monolingual and Bilingual Infants' Speech Perception and Word Recognition. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 23 (1), 56–71.

Höltge, Lea/Hartmann, Ulrike/Ehm, Jan-Henning/Hasselhorn, Marcus (2017): Zusätzliche individuelle Förderung in Kindertagesstätten: Ergebnisse einer Befragung pädagogischer Fachkräfte. In: *Frühe Bildung*, 6 (4), 217–224.

Honer, Anne (1993): *Lebensweltliche Ethnographie: ein explorativ-interpretativer Forschungsansatz am Beispiel von Heimwerker-Wissen*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Hong, Ying-yi/Morris, Michael W./Chiu, Chi-yue/Benet-Martínez, Verónica (2000): Multicultural Minds: A Dynamic Constructivist Approach to Culture and Cognition. In: *American Psychologist*, 55 (7), 709–720.

Honig, Michael-Sebastian (2002a): *Ethnografie pädagogischer Qualität. Erläuterungen zu einer Strategie sozialpädagogischer Forschung*. In: Schulze-Krüdener, Jörgen/Schulz, Wolfgang/Hünersdorg, Bettina (Hrsg.), *Grenzen ziehen – Grenzen überschreiten. Pädagogik zwischen Schule, Gesundheit und Sozialer Arbeit*. Hohengehren: Schneider, 162–179.

Honig, Michael-Sebastian (2002b): *Kindheit und Eigensinn*. In: Rathmayr, Bernhard (Hrsg.), *Kindheit — Neue Perspektiven. Theorie, Lebenswelt, Erziehung, Politik*. Innsbruck: Studia Universitäts-Verlag, 17–37.

van Hoogdalem, Anne-Greth/Singer, Elly/Bekkema, Nienke/Sterck, Elisabeth (2008): Young children who intervene in peer conflicts in multicultural child care centers. In: *Behaviour*, 145 (11), 1653–1670.

Hooghe, Liesbet (2002): *Multi-Level Governance and European Integration*. Lanham et al.: Rowman & Littlefield Publishers.

Hoorn, Alexandra (2006): Wahrnehmungs- und Handlungsmuster an der deutsch-polnischen Grenze: Ergebnisse einer Untersuchung unter Jugendlichen in Guben-Gubin. In: *Europa Regional*, 14 (2006) 1), 22–32.

Hopf, Christel (2016): *Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Hopf, Michaela (2012): *Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen*. Münster: Waxmann.

Hoppe-Graff, Siegfried (2014): Denkontwicklung aus dem Blickwinkel des strukturgenetischen Konstruktivismus. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie*. Berlin Heidelberg: Springer VS, 148–173.

<https://ecole92.net> (2015): École 92 e.V. Text abrufbar unter: https://ecole92.net/?page_id=1312 (Zugriff am 3.3.2020).

<https://sfz-offenburg.de/html/kindertagesstaette823.html> (o. J.): Kindertagesstätte SFZ Oststadt. Text abrufbar unter: <https://sfz-offenburg.de/html/kindertagesstaette823.html> (Zugriff am 3.3.2020).

<https://www.awo.org/ueber-uns> (2020): awo - Über uns. AWO. Text abrufbar unter: [/ueber-uns](https://www.awo.org/ueber-uns) (Zugriff am 5.3.2020).

<https://www.littlegiants.de> (o. J.): Qualität - Gruppengröße/Betreuungsschlüssel. Kinderkrippe und Kindergarten. Text abrufbar unter: <https://www.littlegiants.de/p%C3%A4dagogik/qualit%C3%A4t> (Zugriff am 3.3.2020).

- Hua, Zhu/Wei, Li/Lyons, Agnieszka (2017): Polish Shop(Ping) as Translanguaging Space. In: *Social Semiotics*, 27 (4), 411–433.
- Huber, Christian (2005): Identité et bilinguisme: Et si nous n'avions plus peur du métissage culturel ? In: *VST - Vie sociale et traitements*, 87 (3), 80.
- Huck, Dominique/Bothorel-Witz, Arlette/Geiger-Jaillet, Anemone (2007): L'Alsace et Ses Langues. Eléments de Description d'une Situation Sociolinguistique En Zone Frontalière. Strasbourg: Online.
- Hughes, Kathleen/Bullock, Amanda/Coplan, Robert J. (2014): A Person-Centred Analysis of Teacher-Child Relationships in Early Childhood. In: *British Journal of Educational Psychology*, 84 (2), 253–267.
- Hulstijn, Jan H. (2005): Theoretical and Empirical Issues in the Study of Implicit and Explicit Second-Language Learning: Introduction. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 27 (02), 129–140.
- Hulstijn, Jan H./Atkins, B. T. Sue (1998): Empirical Research on Dictionary Use in Foreign-Language Learning: Survey and Discussion. In: Atkins, B.T. Sue (Hrsg.), *Using Dictionaries*. Berlin, Boston: DE GRUYTER.
- Huppertz, Norbert (Hrsg.) (1999): *Kindergärten für Kinder: Waldkindergarten, lebensbezogener Kindergarten, Montessori-Kindergarten, offener Kindergarten*. Oberried bei Freiburg i. Br: PAIS-Verl.
- Huppertz, Norbert (2010): Der Lebensbezogene Ansatz in thesenhafter Kurzdarstellung. Leben für alle und alles. In: Textor, Martin R./Bostelmann, Antje (Hrsg.), Online. Text abrufbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/zum-weiterlesen/rezensionen/fachbuecher/2325>. (Zugriff am 4.3.2020).
- Huppertz, Norbert (2015): *Der Lebensbezogene Ansatz im Kindergarten*. Oberried: Pais-Verlag.
- Husserl, Edmund (1954): *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Den Haag: Nijhoff.
- Ibáñez, Margarita (2005): Prématurité, émotions et développement à long terme. In: *Spirale*, 33 (1), 93-106.
- igen - Inspection générale de l'Éducation nationale (2018): *Le réseau franco-allemand des écoles maternelles bilingues « Élysée 2020 » - Rapport N° 2018-113 - Décembre 2018*. Online. Text abrufbar unter: https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/IGEN-Rapport-2018-113-Reseau-franco-allemand-ecoles-maternelles-bilingues-Elysee-2020_1055527.pdf. (Zugriff am 4.3.2020).
- Ikonomu, Demeter Michael (2015): *Bindungsqualität zwischen Eltern und Kind in der zweisprachigen Erziehung*. Bern: Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften. Text abrufbar unter: <https://www.peterlang.com/view/product/46495> (Zugriff am 23.4.2019).
- Imdahl, Max (1994): Ikonik. Bilder und ihre Anschauung. In: Boehm, Gottfried (Hrsg.), *Was ist ein Bild*. München: Fink Verlag, 300–324.

Immordino-Yang, Mary Helen/Damasio, Antonio (2007): We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. In: *Mind, Brain, and Education*, 1 (1), 3–10.

INSEE - Âge moyen de la mère à l'accouchement (2020): Âge moyen de la mère à l'accouchement | Insee. Text abrufbar unter: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2381390#tableau-figure1> (Zugriff am 21.8.2020).

INSEE - Naissances hors mariage (2020): Naissances hors mariage | Insee. Text abrufbar unter: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2381394#tableau-figure1> (Zugriff am 21.8.2020).

Instruction obligatoire (2020): Instruction obligatoire | service-public.fr. Text abrufbar unter: <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F1898> (Zugriff am 30.8.2020).

Irvin, Lori G./Siddiqi, Arjumand/Hertzman, Clyde (2007): *Le développement de la petite enfance: un puissant égalisateur. Rapport final. Online: Commission des déterminants sociaux de la santé de l'Organisation mondiale de la Santé*. Text abrufbar unter: https://www.who.int/social_determinants/themes/earlychilddevelopment/early_child_dev_eckn_fr.pdf. (Zugriff am 6.6.2020).

Ittel, Angela/Raufelder, Diana/Scheithauer, Herbert (2014): *Soziale Lerntheorien. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.), Theorien in der Entwicklungspsychologie*. Berlin Heidelberg: Springer VS, 330–353.

Jackson, Jean E. (1990b): 'I Am a Fieldnote': Fieldnotes as a Symbol of Professional Identity. In: Sanjek, Roger (Hrsg.), *Fieldnotes: The Making of Anthropology*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 3–33.

Jackson, Lachlan R (2006): "Daddy, Nani Itteru No?"– Native English-Speaking Fathers and Bilingual Childrearing in Intermarried Families in Japan. Präsentiert auf: *Rhizomes: Re-visioning Boundaries*, 2006, Queensland: Online, 1-12.

Jacquemet, Marco (2005): Transidiomatic Practices: Language and Power in the Age of Globalization. In: *Language & Communication*, 25 (3), 257–277.

Jalilian, Sahar/Rahmatian, Rouhollah/Safa, Parivash/Letafati, Roya (2017): The French-Farsi Simultaneous Early Bilingualism in an Iranian Child—Study on the Regularity of the Presence of the Minority Language in the First Lexical Productions of a Bilingual Child. In: *International Education Studies*, 10 (2), 156.

Jamšanova, Viktorija A (2013): Zeiteinstellung in der deutschen und der russischen Kultur. In: *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland*, 2012/2013, 69-81.

Jańczak, Jańczak (2013): Revised Boundaries and Re-Frontierization Border Twin Towns In Central Europe. In: *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, 44 (04), 53–92.

Ji, Li-Jun/Zhang, Zhiyong/Nisbett, Richard E. (2004): Is It Culture or Is It Language? Examination of Language Effects in Cross-Cultural Research on Categorization. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 87 (1), 57–65.

Jin-Ah, Bae (2012): L'enseignement de la politesse dans la classe du français langue étrangère. In: *Synergies Coréens*, 3 (2012), 103-113.

Jisa, Harriet (1999): Some dynamics of bilingual language development. In: *AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, 11 (1), 7–32.

Jodelet, Denise (1989): Représentations sociales : un domaine en expansion. In: Jodelet, Denise (Hrsg.), *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 47–78.

Joigneaux, Christophe (2013): La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné. In: *Revue française de pédagogie*, 185, 117-162, DOI: 10.4000/rfp.4345.

Jonas, Kai J./Beelmann, Andreas (2009): Einleitung: Begriffe und Anwendungsperspektiven. In: Beelmann, Andreas/Jonas, Kai J. (Hrsg.), *Diskriminierung und Toleranz: psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 19–40.

Jones, Tricia S./Bodtker, Andrea (2001): Mediating with Heart in Mind: Addressing Emotion in Mediation Practice. In: *Negotiation Journal*, 17 (3), 207–244.

Jong, Eveline de (1985): *The Bilingual Experience*. Cambridge/Cambridgeshire/New York: Cambridge University Press.

Jørgensen, J. Normann (2008): Polylingual Linguaging Around and Among Children and Adolescents. In: *International Journal of Multilingualism*, 5 (3), 161–176.

Jose, Navya/Chakravarthi, Bharathi Raja/Suryawanshi, Shardul/Sherly, Elizabeth/McCrae, John P. (2020): *A Survey of Current Datasets for Code-Switching Research*. Präsentiert auf: März 2020, IEEE, 136–141.

Joseph, John E (2013): Le corps du locuteur natif: discipline, habitus, identité. In: *Histoire Épistémologie Langage*, 35 (2), 29–45.

Juchem, Johann G. (1985): *Der notwendig konfliktäre Charakter der Kommunikation*. Aachen: Konersmann.

Jun, Zhang Qiu (2020): *How Chinese - English Bilinguals Think About Time: The Effects of Language on Space-Time Mappings*. Stockholm: Stockholm's Universitet: Master Thesis.

Jung, Johann (2015): *Le sujet et son double: La construction transitionnelle de l'identité*. Dunod. Google-Books-ID: LvBBCQAAQBAJ.

Junge, Caroline/Cutler, Anne (2014): Early Word Recognition and Later Language Skills. In: *Brain Sciences*, 4 (4), 532–559.

Jurt, Joseph (2010): Die Habitus-Theorie von Pierre Bourdieu. In: *LiThes. Zeitschrift für Literatur- und Theatersoziologie*, 3 (3), 5-17.

Juska-Bacher, Britta (2013): Leserelevante Kompetenzen und ihre frühe Förderung. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 485–500.

Kail, Michèle/Fayol, Michel (Hrsg.) (2000): *Le langage en développement, au-delà de 3 ans*. Paris: Presses Universitaires de France. Text abrufbar unter: file:///F:/Strasbourg/LITTERATURE/Downloads%20Thèse_EF/Acquisition-Apprentissage/kail_l-acquisition-de-plusieurs-langues.epub. (Zugriff am 8.4.2019).

Kail, Michèle/Fayol, Michel (Hrsg.) (2003): *Le langage en émergence, de la naissance à 3 ans*. 2e édition corrigée. Paris: Presses Universitaires de France.

- Kain, Winfried (2020): Emotionen – Auf dem Weg zu einer neurowissenschaftlich fundierten Diagnostik und Therapie emotionaler Auffälligkeiten. In: Pletschko, Thomas/Leiss, Ulrike/Pal-Handl, Katharina/Proksch, Karoline/Weiler-Wichtl, Liesa J. (Hrsg.), *Neuropsychologische Therapie mit Kindern und Jugendlichen: Praktische Behandlungskonzepte bei neurokognitiven Funktionsstörungen*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 255–268.
- Kamerman, Sheila B./Gatenio-Gabel, Shirley (2007): Early Childhood Education and Care in the United States: An Overview of the Current Policy Picture. In: *International Journal of Child Care and Education Policy*, 1 (1), 23–34.
- Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna (2013): Sprachbildung und Sprachförderung. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 515–528.
- Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna/King, Sarah/Metz, Astrid/Lämmerhirt, Angie/Papillion-Piller, Angelika/Goebel, Patricia (2017): *Mit Kindern im Gespräch (U3): Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen*. 2. Aufl. Donauwörth: Auer Verlag.
- Kangasvieri, Teija/Palviainen, Hannele/Saarinen, Taina/Ala-Vähälä, Timo (2011): *Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa: Kuntatason tarkastelu*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto: Dissertation.
- Karabenick, Stuart A/Berger, Jean-Louis (2013): Help Seeking as a Self-Regulated Learning Strategy. In: Bembenuddy, Héfer/Cleary, Timothee J./Kitsantas, Anastasia (Hrsg.), *Applications of Self-Regulated Learning across Diverse Disciplines: A Tribute to Barry J. Zimmerman*. Charlotte, NC: IAP, 237–261.
- Karabenick, Stuart A./Newman, Richard S. (2011): Seeking help as an adaptive response to learning difficulties: Person, Situation, and Developmental Influences. Amsterdam et al.: Elsevier, 244–250.
- Karandashev, Victor (2015): A Cultural Perspective on Romantic Love. In: *Online Readings in Psychology and Culture*, 5 (4), 1-21.
- Karstedt, Lars von (2003): Ethnologie und Schematheorie. Das Konzept der „kognitiven Schemata“ als methodische Grundlage für eine ethnologische Untersuchung der Sinne. In: *Zeitschrift für Ethnologie*, 128 (2), 293–310.
- Kaschuba, Wolfgang (1999): *Einführung in Die Europäische Ethnologie*. München: C.H. Beck. Text abrufbar unter: <https://www.chbeck.de/kaschuba-einfuehrung-europaeische-ethnologie/product/10481435> (Zugriff am 20.12.2019).
- Kasten, Hartmut (2014): *Entwicklungspsychologische Grundlagen der frühen Kindheit und frühpädagogische Konsequenzen*. Online: KiTa-Fachtexte. Text abrufbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_kasten_2014.pdf. (Zugriff am 7.6.2020).
- Kasuya, Hiroko (1998): Determinants of Language Choice in Bilingual Children: The Role of Input. In: *International Journal of Bilingualism*, 2 (3), 327–346.
- Kaufmann, Jean-Claude (2015): *Das verstehende Interview: Theorie und Praxis*. 2., überarbeitete Auflage. Konstanz München: UVK Verlagsgesellschaft.

- Kauschke, Christina (Hrsg.), (2007): Sprache im Spannungsfeld von Erbe und Umwelt. In: *Die Sprachheilarbeit*, 52 (1), 4–16.
- Kauschke, Christina/Hofmeister, Christoph (2002): Early Lexical Development in German: A Study on Vocabulary Growth and Vocabulary Composition during the Second and Third Year of Life. In: *Journal of Child Language*, 29 (4), 735–757.
- Keeling, Richard P. (2014): An Ethic of Care in Higher Education: Well-Being and Learning. In: *Journal of College and Character*, 15 (3), 141–148.
- Kehl Info (2013): *Konzeption städtischer Kindertageseinrichtungen*. online. Text abrufbar unter: <https://www.kehl.de/stadt/bildung/kitakonzeption.pdf>. (Zugriff am 9.2.2020).
- Keitel, Julia/Erfkamp, Marina (2007): *Förderung der Artikulationsfähigkeit bei Kindern: eine Spielesammlung zum Konzept des Artikulatorischen Modellierens in der Konversationstherapie von Rolf Bindel*. München: Grin.
- Kelle, Helga (2009): Kindliche Entwicklung und die Prävention von Entwicklungsstörungen. Die frühe Kindheit im Fokus der childhood studies. In: Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.), *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Forschung*. Weinheim: Juventa, 79–102.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Kelle, Udo/Reith, Florian/Metje, Brigitte (2017): Empirische Forschungsmethoden. In: Schweer, Martin K.W. (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 27–63.
- Keller, Karina/Trösch, Larissa/Grob, Alexander (2013): Entwicklungspsychologische Aspekte frühkindlichen Lernens. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 85–96.
- Kenhub (o. J.): Nucleus caudatus (Schweifkern). Kenhub. Text abrufbar unter: <https://www.kenhub.com/de/library/anatomie/nucleus-caudatus-schweifkern> (Zugriff am 18.10.2020).
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1992): *Les interactions verbales II*, Bd. 2. Paris: Édition Armand Colin.
- Kern, Friederike (2018): Mastering the Body. In: *Research on Children and Social Interaction*, 2 (2), 213–234.
- Kern, Sophie (2007): Lexicon Development in French-Speaking Infants. In: *First Language*, 27 (3), 227–250.
- Kheirkhah, Mina/Cekaite, Asta (2018): Siblings as Language Socialization Agents in Bilingual Families. In: *International Multilingual Research Journal*, 12 (4), 255–272.
- Khodos, Iryna/Moskovsky, Christo/Paolini, Stefania (2020): Bilinguals' and Monolinguals' Performance on a Non-Verbal Cognitive Control Task: How Bilingual Language Experience Contributes to Cognitive Performance by Reducing Mixing and Switching Costs. In: *International Journal of Bilingualism*, DOI: 10.1177/1367006920946401.

- Kielhöfer, Bernd (1989): Frühkindlicher Bilingualismus. In: Baussch, Karl-Richard (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 359–363.
- Kielhöfer, Bernd/Jonekeit, Sylvie (1983): *Zweisprachige Kindererziehung*. Stauffenburg-Verlag. Google-Books-ID: _kksAQAAIAAJ.
- Kienbaum, Jutta/Schuurke, Bettina/Ebersbach, Mirjam (2019): *Entwicklungspsychologie der Kindheit: Von der Geburt bis zum 12. Lebensjahr*. Kohlhammer Verlag. Google-Books-ID: bzKIDwAAQBAJ.
- Kihlstedt, Maria (2013): *La route vers le bilinguisme: étapes et contextes. Etudes comparatives de l'acquisition du français entre adultes dits avancés et enfants bilingues (suédois-français)*. Paris: Université Paris Ouest Nanterre: Habilitationsschrift.
- Kim, Ah-Young (Alicia)/Park, Anne/Lust, Barbara (2018): Simultaneous vs. Successive Bilingualism among Preschool-Aged Children: A Study of Four-Year-Old Korean–English Bilinguals in the USA. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21 (2), 164–178.
- Kim, Tack-Whan (1992): *Realitätsprinzipien und Kommunikationsmodelle: Eine Studie zur Grundlegung der notwendigen Bedingungen der zwischenmenschlichen Kommunikation und zum Kommunikationsmodellen in der Wirklichkeit*. 1. Aufl. Münster: Nodus.
- King, Kendall/Fogle, Lyn (2006): Bilingual Parenting as Good Parenting: Parents' Perspectives on Family Language Policy for Additive Bilingualism. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9 (6), 695–712.
- Kircher, Sybille (2017): *Digitize Your Brand Name*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kirschner, Sebastian/Ilari, Beatriz (2014): Joint Drumming in Brazilian and German Preschool Children: Cultural Differences in Rhythmic Entrainment, but No Prosocial Effects. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45 (1), 137–166.
- Kirschner, Sebastian/Tomasello, Michael (2010): Joint Music Making Promotes Prosocial Behavior in 4-Year-Old Children. In: *Evolution and Human Behavior*, 31 (5), 354–364.
- Kitayama, Shinobu/Markus, Hazel Rose/Kurokawa, Masaru (2000): Culture, Emotion, and Well-Being: Good Feelings in Japan and the United States. In: *Cognition & Emotion*, 14 (1), 93–124.
- Kitzenmaier, Ronja (2019): Entwicklung der Kleinkindbetreuung in Baden-Württemberg. Jahre nach Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz für alle Kinder ab Vollendung des 1. Lebensjahres. In: *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg*, 4, 17–22.
- Klann-Delius, Gisela (2004): Die sprachliche Formatierung von Beziehungserfahrungen. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. München: Reinhardt Verlag, 162–174.
- Klann-Delius, Gisela (2016): *Spracherwerb: eine Einführung: mit Abbildungen und Grafiken*. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Kleeck, Anne van/Stahl, Steven A./Bauer, Eurydice B. (2003): *On Reading Books to Children: Parents and Teachers*. Routledge. Google-Books-ID: ZCuRAgAAQBAJ.

- Klein, Von P/Lippert, E/Schneider, P (o. J.): Zur empirischen Kontrolle von allgemeinen Lernzielen am Beispiel eines Fortbildungslehrgangs. In: *Soziale Welt*, 27 (2) (1976), 206-231.
- Kliwer, Annette (2005): *Unterricht entgrenzen - Interregionale Ansätze in Pfalz und Elsass*. Landau: Knecht.
- Koch, F.-S./Ludvigsson, J./Sepa, A. (2010): Parents' Psychological Stress Over Time May Affect Children's Cortisol at Age 8. In: *Journal of Pediatric Psychology*, 35 (9), 950–959.
- Koehn, Caroline/Müller, Natascha (1990): Neue Arbeitsergebnisse in der Bilingualismusforschung. In: *Der Deutschunterricht*, 5, 49–59.
- Koese, Fleur (2020): *L'éveil aux langues en maternelle par le théâtre*. Bésançon: Université de Franche-Comté: Mémoire de Master. Text abrufbar unter: <https://hal-univ-fcomte.archives-ouvertes.fr/hal-02971523/document>. (Zugriff am 28.3.2021).
- Kohn, Ruth C./Negre, Pierre (2003): *Les voies de l'observation*. Paris: L'Harmattan.
- Kokozaki, Ioanna-Ianthi (2017): *Les effets de l'ocytocine sur la reconnaissance d'expressions faciales d'émotion*. Ottawa: Université du Québec en Outaouais: Dissertation.
- König, Anke (2007): *Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(-ern). Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens*. Dortmund: Universität Dortmund: Dissertation. Text abrufbar unter: <https://d-nb.info/99778640x/34>. (Zugriff am 2.7.2020).
- König, Anke (2009): *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern: eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- König, Lilith (2002): *Bindung bei Kindern aus Einelternfamilien: Bindungsrepräsentation, Selbstkonzept und Verhaltensauffälligkeiten*. Düsseldorf: Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.
- Konopczynski, Gabrielle (2007): La voix : monosupport ou multisupport ? In: *Cahiers de praxématique*, 49, 33–56.
- Köpke, Barbara (2004): Neurolinguistic Aspects of Attrition. In: *Journal of Neurolinguistics*, 17 (1), 3–30.
- Köpke, Barbara (2009): *Approche neuropsycholinguistique de la gestion des langues chez le sujet plurilingue (Dossier de synthèse)*. Toulouse: Université de Toulouse: Habilitationsschrift.
- Köppe, Regina (1996): Language differentiation in bilingual children: the development of grammatical and pragmatic competence. In: *Linguistics*, 34, 927–954.
- Köppe, Regina (1997): *Sprachentrennung im frühen bilingualen Erstspracherwerb Französisch, Deutsch*. Gunter Narr Verlag. Google-Books-ID: ZYZkjRwcE_kC.
- Kovács, Ágnes Melinda (2016): Cognitive Effects of Bilingualism in Infancy. In: Nicoladis, Elena/Montanari, Simona (Hrsg.), *Bilingualism across the Lifespan: Factors Moderating Language Proficiency*. Washington: American Psychological Association, 249–268.
- Kovács, Ágnes Melinda/Mehler, Jacques (2009): Flexible Learning of Multiple Speech Structures in Bilingual Infants. In: *Science*, 325 (5940), 611–612.

- Krapp, Andreas/Hascher, Tina (2014): Theorien der Lern- und Leistungsmotivation. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie*. Berlin Heidelberg: Springer VS, 252–281.
- Krejdlin, Grigorij (2008): Le langage du corps et la gestuelle (kinésique) comme champs de la sémiotique non-verbale : idées et résultats. In: *Cahiers slaves*, 9 (1), 1–23.
- Krenz, Armin (2018): Der Situationsorientierte Ansatz (S.o.A.). In: Textor, Martin R./Bostelmann, Antje (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. Online. Text abrufbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogische-ansaetze/moderne-paedagogische-ansaetze/der-situationsorientierte-ansatz-s-o-a> (Zugriff am 21.9.2020).
- Kret, Mariska E./De Dreu, Carsten K. W. (2017): Pupil-Mimicry Conditions Trust in Partners: Moderation by Oxytocin and Group Membership. In: *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 284 (1850), 20162554.
- Krettenauer, Tobias (2014): Der Entwicklungsbegriff in der Psychologie. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie*. Berlin Heidelberg: Springer VS, 2–25.
- Kristof, Ladis K.D. (1959): The Nature of Frontiers and Boundaries. In: *Annals of the Association of American Geographers*, 49 (3), 269–282.
- Kriz, Jürgen (2004): Methodologische Aspekte von „Wissenschaftlichkeit“ in der Psychotherapieforschung. In: *Psychotherapie und Sozialwissenschaft*, 6, 6–31.
- Kroll, Judith F./Stewart, Erika (1994): Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. In: *Journal of Memory and Language*, 33, 149–174.
- Krüger, Ann-Birte (2013): *Mehrsprachigkeit türkischer Schüler in Frankreich und Deutschland*. 1. Aufl. Frankfurt am Main; New York: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Krüger, Anne-Birte (2012): Welchen Platz für Migrantensprachen in den Schulen am Oberrhein (Deutschland, Frankreich, Schweiz)? Präsentiert auf: 2012, *Observatoire du Plurilinguisme: Tagungsakten: Troisième Assises européennes du plurilinguisme, Rom, 10-12/10/2012*, Rom: Online, 1–8. Text abrufbar unter: http://plurilinguisme.europe-avenir.com/images/Evenements/3e_Assises/Programme_et_contributions/programme1.13.pdf. (Zugriff am 13.12.2019).
- KRYNALIS (2020): *Krysalis, Crèches Bilingues Franco-Allemandes*. Text abrufbar unter: <http://www.krysalis.eu/> (Zugriff am 2.3.2020).
- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Kuhlen, Anna K./Allefeld, Carsten/Haynes, John-Dylan (2012): Content-Specific Coordination of Listeners' to Speakers' EEG during Communication. In: *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 1-15.
- Kuipers, Jan-Rouke/Thierry, Guillaume (2010): Event-Related Brain Potentials Reveal the Time-Course of Language Change Detection in Early Bilinguals. In: *NeuroImage*, 50 (4), 1633–1638.

Kultusministerium Baden-Württemberg - Gesamtkonzeption KOLIBRI (2019): *Gesamtkonzeption KOLIBRI (ehemals Sprachförderung - SPATZ)*. Text abrufbar unter: <http://kindergaerten-bw.de/Lde/Kolibri> (Zugriff am 25.2.2020).

Kultusministerium Baden-Württemberg - Kinderpflege (2015): Landesrecht BW KiPfIVO | Landesnorm Baden-Württemberg | Verordnung des Kultusministeriums über die Ausbildung und Prüfung an den Berufsfachschulen für Kinderpflege (Kinderpflegeverordnung - KiPfIVO) vom 21. Juli 2015 | gültig ab: 01.08.2015. Text abrufbar unter: <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=KiPfIBerFSchulAPV+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true> (Zugriff am 21.2.2020).

Kultusministerium Baden-Württemberg - Kolibri 2019 (2019): *Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums zur Umsetzung der Gesamtkonzeption Kompetenzen verlässlich voranbringen (VwV Kolibri)*. Text abrufbar unter: <http://kindergaerten-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/kindergaerten-bw/SPATZ/VwV%20Kolibri.pdf>. (Zugriff am 25.2.2020).

Kultusministerium Baden-Württemberg - Sozialpädagogik (2017): *Verordnung des Kultusministeriums über die praxisintegrierte Ausbildung und Prüfung an den Fachschulen für Sozialpädagogik - Berufskollegs (BKSPIT-VO) Vom 28. Juni 2017*.

Kumar, Nirmalya/Scheer, Lisa K./Steenkamp, Jan-Benedict E.M. (1995): The effect of supplier fairness on vulnerable resellers. In: *Journal of Marketing Research*, 32 (1), 54–65.

Künster, Anne-Kathrin/Ziegenhain, Ute (2014): Elterliche Feinfühligkeit und kindliche Entwicklung – die Skala elterlicher Feinfühligkeit als Praxis-tool zur Beratung junger Eltern. In: Uniklinikum Ulm (Hrsg.), *Sage-femme.ch*.

Kuo, Li-Jen/Uchikoshi, Yuuko/Kim, Tae-Jin/Yang, Xinyuan (2016): Bilingualism and Phonological Awareness: Re-Examining Theories of Cross-Language Transfer and Structural Sensitivity. In: *Contemporary Educational Psychology*, 46, 1–9.

Kupisch, Tanja/Rothman, Jason (2018): Terminology Matters! Why Difference Is Not Incompleteness and How Early Child Bilinguals Are Heritage Speakers. In: *International Journal of Bilingualism*, SAGE Publications Ltd, 22 (5), 564–582.

Kwapisz-Osadnik, Katarzyna (2017): Entre universalisme cognitif et relativisme culturel : expression des émotions en polonais et en français dans un cadre de la linguistique cognitive/ Between cognitive universalism and cultural relativism: expressing emotions in Polish and French. In: Baider, Fabienne/Cislaru, Georgeta (Hrsg.), *Cartographie des émotions : propositions linguistiques et sociolinguistiques*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 151–163. Text abrufbar unter: <https://books.openedition.org/psn/2460> (Zugriff am 29.12.2018).

La Morgia, Francesca/Billington, Jo (2019): Parental Reports of Bilingual Toddlers' First Words and Grammar of Italian in Majority and Heritage Language Contexts. In: *TEANGA, the Journal of the Irish Association for Applied Linguistics*, 10, 126–138.

La Paro, Karen M./Hamre, Bridget K./Pianta, Robert C. (2012): *Classroom Assessment Scoring System. Manual Toddler*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing.

Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate/Hédervári-Heller, Éva (2013): *Die ersten Tage: ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege*. 8., überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen.

- LaFrance, Marianne (1985): Postural Mirroring and Intergroup Relations. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11 (2), 207–217.
- LaFromboise, Teresa/Coleman, Hardin L. K./Gerton, Jennifer (1993): Psychological Impact of Biculturalism: Evidence and Theory. In: *Psychological Bulletin*, 114 (3), 395–412.
- Lajante, Mathieu/Droulers, Olivier (2013): Importation de la théorie de l'évaluation cognitive et dynamique des processus émotionnels : illustration par la mesure de l'activité du système nerveux autonome. In: *Management & Avenir*, 62 (4), 171–187.
- Lambert, Wallace E. (1975): Culture and Language as Factors in Learning and Education. In: Wolfgang, A (Hrsg.), *Education of Immigrant Students*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1–57.
- Lambert, Wallace E./Ignatow, Maria/Krauthamer, Marcel (1968): Bilingual Organization in Free Recall. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 7 (1), 207–214.
- Lamizet, Bernard (2002): *Politique et identité*. Presses Universitaires Lyon. Google-Books-ID: FUat1ZpWAP8C.
- Lamont, Michèle/Bail, Christopher A. (2005): Sur les frontières de la reconnaissance. Les catégories internes et externes de l'identité collective. In: *Revue européenne des migrations internationales*, Université de Poitiers, 21 (vol. 21-n°2), 61–90.
- Landers, Margo S./Sullivan, Regina M. (2012): The Development and Neurobiology of Infant Attachment and Fear. In: *Developmental Neuroscience*, 34 (2–3), 101–114.
- Landry, Rodrigue/Allard, Real (1992): Ethnolinguistic Vitality and the Bilingual Development of Minority and Majority Group Students. In: Fase, Willem/Jaspaert, Koen/Kroon, Sjaak (Hrsg.), *Studies in Bilingualism*, Bd. 1. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 223.
- Landry, Susan H./Miller-Loncar, Cynthia L./Smith, Karen E./Swank, Paul R. (2002): The Role of Early Parenting in Children's Development of Executive Processes. In: *Developmental Neuropsychology*, 21 (1), 15–41.
- Lange, Andreas (2013): Frühkindliche Bildung: Soziologische Theorien und Ansätze. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 71–84.
- Lanza, Elizabeth (2004): *Language Mixing in Infant Bilingualism: A Sociolinguistic Perspective*. Oxford University Press. Google-Books-ID: 3onKKgHo66kC.
- Lapakko, David (2007): Communication Is 93% Nonverbal: An Urban Legend Proliferates. In: *Communication and Theater Association of Minnesota Journal*, 34, 7–19.
- Largo, Remo/Jenni, Oscar G. (2005): Was verstehen wir unter einer kindgerechten Sauberkeitserziehung? In: *Kinderärztliche Praxis - Sonderheft Frühe Gesundheitsförderung und Prävention*, 6-10.
- Lask, Tomke/Winkin, Yves (1995): Avant-propos : frontières visibles/frontières invisibles. In: *Quaderni*, 27 (Automne 1995: Penser la frontière), 59–64.
- Lawrence-Lightfoot, Sara (1997): Illumination: Framing the terrain. In: Lawrence-Lightfoot, Sara/Hoffmann Davis, Jessica (Hrsg.), *The Art and Science of Portraiture*. San Francisco: Jossey-Bass, 41–59.

Le Breton, David (2004): La construction sociale de l'émotion. In: *Les nouvelles d'Archimède*, 35, 4–5.

Le Pape Racine, Christine/Brühwiler, Christian (2020): Überzeugungen von Schüler/innen und Lehrpersonen zur Wirksamkeit von Sprachlernstrategien im Fremdsprachenunterricht am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I. In: Manno, Giuseppe/Cuenat, Mirjam Egli/Racine, Christine Le Pape/Brühwiler, Christian (Hrsg.), *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I*. Waxmann Verlag, 227–256. Google-Books-ID: yiD9DwAAQBAJ.

Le Run, Jean-Louis/Eglin, Muriel/Gane, Hélène (2007): La parole de l'enfant. In: *ERES | « Enfances & Psy »*, 38, 6–9.

Leber, Anja (2019): Feedback-Strategien zur Intensivierung der Erzieher-Kind-Interaktion. In: Donie, Christian/Foerster, Frank/Obermayr, Marlene/Deckwerth, Anne/Kammermeyer, Gisela/Lenske, Gerlinde/Leuchter, Miriam/Wildemann, Anja (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 86.

Leclaire, François (2015): Valoriser la diversité linguistique dès la maternelle: enjeux disciplinaires, éducatifs et psychoaffectifs. In: *Actes du colloque interacadémique et interdegré: « Langues des élèves, langues de l'école », Mercredi 14 octobre 2015*. Online. Text abrufbar über: <https://arlap.hypotheses.org/4544>. (Zugriff am 9.4.2019).

LeDoux, Joseph E. (1998): *Das Netz der Gefühle: wie Emotionen entstehen*. München: Dt. Taschenbuch-Verl.

Leech, Geoffrey N./Leech, Professor Geoffrey N. (1983): *Principles of Pragmatics*. Longman. Google-Books-ID: TI1rAAAIAAJ.

Lefebvre, Henri (2011): *The Production of Space*. Nachdr. Malden, Mass.: Blackwell.

Legendre, Alain (2016): *Day-care-centres and Preschools, Conditions Fostering Interactions Among Two-to-three Year-old Children*. Text abrufbar unter: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01395438> (Zugriff am 13.2.2018).

Leglise, Isabelle (2013): *Multilinguisme, variation, contact. Des pratiques langagières sur le terrain à l'analyse de corpus hétérogènes*. Paris: Université de Sorbonne.

von Lehmden, Friederike (2013): *Die Rolle sozialer Interaktion bei der Wiederholung syntaktischer Strukturen: Eine Studie zur Videopräsentation und Sprecheranzahl bei Vierjährigen*. In: Text abrufbar unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2673511> (Zugriff am 4.8.2020).

Lemoine-Bresson, Véronique/Trémion, Virginie (2017): La culture pour mieux rencontrer l'Autre? Mythes et réalités. In: *Études en Didactique des Langues. Foreign Language Learning and Teaching Research*, 27, 81–95.

Lenneberg, Eric H (1967): *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.

Lenze, Anne (2014): *Alleinerziehende unter Druck. Rechtliche Rahmenbedingungen, finanzielle Lage und Reformbedarf*. Online: Bertelsmann Stiftung. Text abrufbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Alleinerziehende_unter_Druck.pdf. (Zugriff am 22.8.2020).

- Leppänen, Jukka M./Nelson, Charles A. (2009): Tuning the Developing Brain to Social Signals of Emotions. In: *Nature Reviews Neuroscience*, 10 (1), 37–47.
- Leppänen, Jukka/Peltola, Mikko J./Mäntymaa, Mirjami/Koivuluoma, Mikko/Salminen, Anni/Puura, Kaija (2010): Cardiac and Behavioral Evidence for Emotional Influences on Attention in 7-Month-Old Infants. In: *International Journal of Behavioral Development*, 34 (6), 547–553.
- Lerikkanen, Marja-Kristiina/Kiuru, Noona/Pakarinen, Eija/Poikkeus, Anna-Maija/Rasku-Puttonen, Helena/Siekkinen, Martti/Nurmi, Jari-Erik (2010): Child-Centered versus Teacher-Directed Teaching Practices: Associations with the Development of Academic Skills in the First Grade at School. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 145–156.
- Leroy, T./Delelis, G./Nandrino, J.-L./Christophe, V. (2014): Régulations endogène et exogène des émotions : des processus complémentaires et indissociables. In: *Psychologie Française*, 59 (3), 183–197.
- Leroy-Audouin, Christine/Suchaut, Bruno (2007): L'attribution des classes aux enseignants : le cas des écoles primaires. In: *Carrefours de l'éducation*, 23 (1), 71–84.
- Lesmeister, Roman (2012): *Selbst und Individuation: Facetten von Subjektivität und Intersubjektivität in der Psychoanalyse*. Frankfurt a. Main: Brandes & Apsel Verlag. Google-Books-ID: wE53DwAAQBAJ.
- Lesur, Éric (2008): De l'espace professionnel à l'espace éducatif : une analyse comparative des pratiques de deux professionnels de la petite enfance. In: *Pensée plurielle*, n° 18 (2), 139–159.
- Levasseur, Catherine (2017): « *Moi j'suis pas francophone!* ». *Discours, pratiques langagières et représentations identitaires d'élèves de francisation à Vancouver*. Vancouver: Université de Montréal: Dissertation.
- Levasseur, Catherine (2020): Être plurilingues et francophones : représentations et positionnements identitaires d'élèves de francisation à Vancouver. In: *Éducation et francophonie*, 48 (1), 93.
- Léveillé, Élène/Cossette, Louise/Blanchette, Isabelle/Gaudreau, Martine (2001): La socialisation des émotions chez le nourrisson: le rôle des expressions faciales contingentes des mères. In: *International Journal of Psychology*, 36 (4), 260–273.
- Lévi-Strauss, Claude (1962): *La pensée sauvage*. Paris: Plon.
- Lezim, Andrea (2018): *Das System der frühkindlichen Bildung in Aotearoa - Neuseeland*. In: Textor, Martin R./Bostelmann, Antje (Hrsg.), Online. Text abrufbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/376.pdf>. (Zugriff am 28.3.2020).
- Liamputtong, Pranee (2007): *Researching the Vulnerable: A Guide to Sensitive Research Methods*. London.
- Licandro, Ulla/Lüdtke, Ulrike M. (2013): *Peer-Interaktionen. Sprachbildung in der und durch die Gruppe. Themenheft 15 des Niedersächs. Instituts für frühkindl. Bildung und Entwicklung*. Hannover: nifbe - Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V. Text abrufbar unter: file:///C:/Users/evafe/AppData/Local/Temp/peeronline.pdf. (Zugriff am 22.8.2021).

Liebold, Renate/Trinczek, Rainer (2009): Experteninterview. In: Kühl, Stefan/Strodtholz, Petra/Taffertshofer, Andreas (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 32–56.

Lim, Nangyeon (2016): Cultural Differences in Emotion: Differences in Emotional Arousal Level between the East and the West. In: *Integrative Medicine Research*, 5 (2), 105–109.

Lin, Angel/Li, David (2012): Code-switching. In: Martin-Jones, Marilyn/Blackledge, Adrian/Creese, Angela (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Multilingualism*, Abingdon: Routledge, 470–481.

Linberg, Anja/Freund, Jan-David/Mann, Daniel (2017): Bedingungen sensibler Mutter-Kind-Interaktionen. In: Wadepohl, Heike/Mackowiak, Katja/Froehlich-Gildhoff, Klaus/Weltzien, Dörte (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 27–52.

Lincoln, Yvonna/Guba, Egon G. (1985): *Naturalistic Inquiry*. London: Thousand Oaks.

Linkovski, Omer/Katzin, Naama/Salti, Moti (2017): Mirror Neurons and Mirror-Touch Synesthesia. In: *The Neuroscientist*, 23 (2), 103–108.

Lippert, Susanne (2010): *Sprachumstellung in bilingualen Familien: zur Dynamik sprachlicher Assimilation bei italienisch-deutschen Familien in Italien*. Waxmann Verlag. Google-Books-ID: oeKQ_qcduMMC.

Lipps, Theodor (1903b): *Einfühlung, innere Nachahmung und Organempfindungen*. In: *Archiv für die gesamte Psychologie*, 1 (2–3), 185–204.

Lipps, Theodor (1903a): *Grundlegung der Aesthetik*. Bamberg/Leipzig: W. Engelmann.

Lisonbee, Jared A./Mize, Jacquelyn/Payne, Amie Lapp/Granger, Douglas A. (2008): Children's Cortisol and the Quality of Teacher-Child Relationships in Child Care. In: *Child Development*, 79 (6), 1818–1832.

List, Gudula (2007): *Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. Text abrufbar unter: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjWkuq4r-PrAhUwNOwKHV7HDQ8QFjABegQIAhAB&url=https%3A%2F%2Fwww.dji.de%2Ffileadmin%2Fuser_upload%2Fbibs%2F384_8288_Expertise_List_MSP.pdf&usg=AOvVaw07FP2ZF7-MdRoqTz59hvMP. (Zugriff am 12.9.2020).

Locke, John L. (1997): A Theory of Neurolinguistic Development. In: *Brain and Language*, 58 (2), 265–326.

Löffler, Cordula/Vogt, Franziska (Hrsg.) (2015): *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag*. Mit 3 Abbildungen und 15 Tabellen. München/ Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Lotstra, Françoise (2002): Le cerveau émotionnel ou la neuroanatomie des émotions. In: *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 29 (2), 73-86.

Lüders, Christian (2011a): Gütekriterien. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 3. Aufl. Opladen&Farmington Hills, MI: Barbara Budrich, 80–82.

- Lüders, Christian (2011b): Teilnehmende Beobachtung. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 3. Aufl. Opladen&Farmington Hills, MI: Barbara Budrich, 151–153.
- Lüdtke, Ulrike M. (2006): Emotion und Sprache: Neurowissenschaftliche und linguistische Relationen. In: *Die Sprachheilarbeit*, 4, 160–175.
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Luk, Gigi/Bialystok, Ellen (2013): Bilingualism Is Not a Categorical Variable: Interaction between Language Proficiency and Usage. In: *Journal of Cognitive Psychology*, 25 (5), 605–621.
- Luk, Gigi/De Sa, Eric/Bialystok, Ellen (2011): Is There a Relation between Onset Age of Bilingualism and Enhancement of Cognitive Control? In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 14 (4), 588–595.
- Luo, Wenbo/He, Weiqi/Yang, Suyong/Feng, Wenfeng/Chen, Taolin/Wang, Lili/Gan, Tian/Luo, Yue-jia (2013): Electrophysiological Evidence of Facial Inversion with Rapid Serial Visual Presentation. In: *Biological Psychology*, 92 (2), 395–402.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen/Polzin-Haumann, Claudia/Vatter, Christoph (Hrsg.) (2017): »*Alles Frankreich oder was?« - Die saarländische Frankreichstrategie im europäischen Kontext / »La France à toutes les sauces?« - La „Stratégie France“ de la Sarre dans le contexte européen: Interdisziplinäre Zugänge und kritische Perspektiven / Approches interdisciplinaires et perspectives critiques*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Lutz, Catherine (1982): The Domain of Emotion Words on Ifaluk. In: *American Ethnologist*, 9 (1), 113–128.
- Mackey, William F. (1962): The Description of Bilingualism. In: *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, 7 (2), 51–85.
- Macnamara, John (1967): The Bilingual's Linguistic Performance-A Psychological Overview. In: *Journal of Social Issues*, 23 (2), 58–77.
- MacSwan, Jeff (2000): The Architecture of the Bilingual Language Faculty: Evidence from Intrasentential Code Switching. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 3 (1), 37–54.
- MacWhinney, Brian (2000): *The CHILDES project: tools for analyzing talk*. 3rd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Made Mbe, Annie Flore (2016): *Etude sociolinguistique sur les pratiques linguistiques au sein de familles plurilingues vivant au Grand-Duché de Luxembourg*. Strasbourg: Université de Strasbourg: Dissertation. Text abrufbar unter: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01679329> (Zugriff am 3.2.2019).
- Magnusson, David/Stattin, Håkan (2006): The Person in Context: A Holistic-Interactionistic Approach. In: *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, Vol. 1, 6th ed. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc, 400–464.
- Mahlstedt, Susanne (1996): *Zweisprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien: eine Analyse der erfolgsbedingenden Merkmale*. Frankfurt am Main ; New York: P. Lang.

Main, Mary/Kaplan, Nancy/Cassidy, Jude (1985): Security in Infancy, Childhood, and Adulthood: A Move to the Level of Representation. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1/2), 66-104.

Maisano, Mona-Lisa (2019): *Beschreiben und Erklären beim Lernen von Mathematik: Rekonstruktion mündlicher Sprachhandlungen von mehrsprachigen Grundschulkindern*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Malewska-Peyre, Hanna (1998): Chapitre IV. Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires. *Stratégies identitaires*, Presses Universitaires de France. Text abrufbar unter: <https://www.cairn.info/strategies-identitaires--9782130428589-page-111.htm> (Zugriff am 13.2.2021).

Malloch, Stephen N. (1999): Mothers and Infants and Communicative Musicality. In: *Musicae Scientiae*, 3 (1_suppl. (Special Issue 1999-2000)), 29–57.

Mampe, Birgit/Friederici, Angela D./Christophe, Anne/Wermke, Kathleen (2009): Newborns' Cry Melody Is Shaped by Their Native Language. In: *Current Biology*, 19 (23), 1994–1997.

Maneva, Blagovesta/Genesee, Fred (2002): Bilingual Babbling: Evidence for Language Differentiation in Dual Language Acquisition. Präsentiert auf: 2002, *Proceedings of the 26th Boston University Conference on Language Development*, Somerville, MA: Cascadilla Press, 383–392.

Mangematin, Vincent (1998): La confiance: un mode de coordination dont l'utilisation dépend de ses conditions de production. In: Harrisson, Denis/Mangematin, Vincent/Thuderoz, Christian (Hrsg.), *Confiance et entreprise*. Boucherville: Gaetan Morin, 1–21. Text abrufbar unter: hal-00424495. (Zugriff am 14.11.2018).

Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*. 1. Aufl. 1922. Frankfurt a. Main.

Mannheim, Karl (1964a): *Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation*. In: *Wissenssoziologie*. Neuwied/Berlin: Luchterhand, 388–407.

Mannheim, Karl (1964b): Das Problem der Generationen. In: *Wissenssoziologie*. Neuwied/Berlin: Luchterhand, 509–565.

Mannoni, Pierre (1998): *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF.

Marcellini, Anne/Miliani, Mahmoud (1999): Lecture de Goffman. In: *Corps et culture (en ligne)*, 4, 22.

Marchal, Laure (2019): 6 bonnes raisons de pratiquer le portage dans les lieux d'accueil. *lesprosdela petite enfance*. Text abrufbar unter: <https://lesprosdela petite enfance.fr/vie-professionnelle/organisation-et-pratiques-professionnelles/6-bonnes-raisons-de-pratiquer-le-portage-dans-les-lieux-daccueil> (Zugriff am 24.8.2020).

Marchand, Pascal/Baroche, Christophe (2018): Négociateur en situation de violence radicale : approche textométrique des séquences de crise. In: *Négociations*, 30 (2), 55–72.

Marian, Viorica/Kaushanskaya, Margarita (2004): Self-Construction and Emotion in Bicultural Bilinguals. In: *Journal of Memory and Language*, 51 (2), 190–201.

- Marotzki, Winfried (1998): *Ethnographische Verfahren in der Erziehungswissenschaftlichen Biographie Forschung*. In: Jüttemann, Gerd/Thomae, Hans (Hrsg.), *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften*. Weinheim: Beltz, 44–59.
- Marotzki, Winfried (2011a): Biografieforschung. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 3. Aufl. Opladen&Farmington Hills, MI: Barbara Budrich, 22–24.
- Marshall, Catherine/Rossmann, Gretchen B. (2011): *Designing qualitative research*. 5. Aufl. Thousand Oaks: Sage.
- Martens, David (2014): Identité. *Lexique socius : ressources sur le littéraire et le social*, online. Text abrufbar unter: <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/200-identite>. (Zugriff am 13.2.2021).
- Martin, Claire de Saint (2013): Implication et surimplication du praticien-chercheur. In: *Fractal : Revista de Psicologia*, 25 (3), 461–474.
- Martin, Claude (2004): Deuxième partie . Évolution des politiques sociales en direction des familles monoparentales en Europe. In: *Dossiers d'études*, 54, 36–76.
- Martineau, Stéphane (2007): L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. In: *Recherches Qualitatives*, Hors Série – numéro 5, 70–81.
- Martinet, Alain-Charles (2006): Stratégie et pensée complexe. In: Barthélemy, Jérôme/Denis, Jean-Philippe (Hrsg.), *Revue Française de Gestion*, 160, 31–45.
- Martínez, Oscar J. (1994): *Border people: life and society in the U.S.-Mexico borderlands*. Tucson: University of Arizona Press.
- Martinez, Oscar J. (1994): The Dynamics of Border Interaction: New Approaches to Border Analysis. In: Schofield, Clive H./Schofield, C. (Hrsg.), *Global Boundaries*, Bd. 1: *World boundaries*. 1. Aufl. London/ New York: Taylor & Francis Ltd, 1–15.
- Mary, Latisha/Young, Andrea S. (2017a): Engaging with Emergent Bilinguals and Their Families in the Pre-Primary Classroom to Foster Well-Being, Learning and Inclusion. In: *Language and Intercultural Communication*, 17 (4), 455–473.
- Mary, Latisha/Young, Andrea S. (2017b): 8. From Silencing to Translanguaging: Turning the Tide to Support Emergent Bilinguals in Transition from Home to Pre-School. In: Paulsrud, BethAnne/Rosén, Jenny/Straszer, Boglárka/Wedin, Åsa (Hrsg.), *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 108–128.
- Massa, Emilie/Cortelazzo, Francesca/El Yagoubi, Radouane/Köpke, Barbara (2016): Bilinguisme et contrôle exécutif : exploration neurofonctionnelle au moyen des méthodes potentiels évoqués et IRMf. In: *Revue de Psycholinguistique*, 6 (2), 126–36.
- Mathieu, Susanne (2010): Wörter lernen, Bedeutungen entdecken. In: *L.O.G.O.S INTERDISZIPLINÄR*, 2, 128–136.
- Mattock, Karen/Polka, Linda/Rvachew, Susan/Krehm, Madelaine (2010): The First Steps in Word Learning Are Easier When the Shoes Fit: Comparing Monolingual and Bilingual Infants: Phonetic Variability and Word Learning. In: *Developmental Science*, 13 (1), 229–243.

- Mauss, Iris B./Levenson, Robert W./McCarter, Loren/Wilhelm, Frank H./Gross, James J. (2005): The Tie That Binds? Coherence Among Emotion Experience, Behavior, and Physiology. In: *Emotion*, 5 (2), 175–190.
- Mauss, Marcel (1997): Essai sur le don. In: *Sociologie et anthropologie*. Paris: PUF.
- Mavrou, Irini/Alonso Saralegui, Marta (2018): Percepciones sobre el significado emocional y las lenguas preferidas para tratar temas emocionales en hablantes bilingües y multilingües. In: *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 12 (25), 59–95.
- Mayr, Toni/Kieferle, Christa/Schauland, Nesiré (2014): *LiSEB 2 Beobachtungsbögen Fortgeschrittene. Literacy- und Sprachentwicklung beobachten (bei Kleinkindern)*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Mayr, Toni/Ulich, Michaela (2007): *PERiK. Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag - Beobachtungsbogen*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Mayring, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim Basel: Beltz.
- Mazzaferro, Gerardo (2018): *Translanguaging as Everyday Practice*. New York, NY: Springer Berlin Heidelberg.
- Mc Cartney, Cathleen/O'Connor, Erin (2006): Psychosocial Development: Attachment in Young Children. In: Thies, Kathleen M./Travers, John F. (Hrsg.), *Handbook of Human Development for Health Care Professionals*. Jones & Bartlett Learning, 95–112. Google-Books-ID: CkbMiPxwvBQC.
- McCluskey, Ken W./Albas, Daniel C./Niemi, R. R./Cuevas, C./Ferrer, C. A. (1975): Cross-Cultural Differences in the Perception of the Emotional Content of Speech: A Study of the Development of Sensitivity in Canadian and Mexican Children. In: *Developmental Psychology*, 11 (5), 551–555.
- McCrae, Robert R./Costa, Paul T. (1997): Personality Trait Structure as a Human Universal. In: *American Psychologist*, 52 (5), 509–516.
- McCrae, Robert R./Costa, Paul T./Ostendorf, Fritz/Angleitner, Alois/Hřebíčková, Martina/Avia, Maria D./Sanz, Jesús/Sánchez-Bernardos, Maria L./Kusdil, M. Ersin/Woodfield, Ruth/et al. (2000): Nature over Nurture: Temperament, Personality, and Life Span Development. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (1), 173–186.
- McFadden, John/Moore III, James L. (2001): Intercultural Marriage and Intimacy: Beyond the Continental Divide. In: *International Journal for the Advancement of Counselling*, 23 (4), 261–268.
- Mchale, James P. (2007): When Infants Grow up in Multiperson Relationship Systems. In: *Infant Mental Health Journal*, 28 (4), 370–392.
- McLaughlin, Barry (1987): *Second Language Acquisition in Childhood: Volume 1: Preschool Children*. 2. Aufl. Hillsdale, NJ: Psychology Press.
- Mead, George Herbert (1934): *Geist, Identität und Gesellschaft*. Nachdruck 1973. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

- Mechelli, Andrea/Crinion, Jenny T./Noppeney, Uta/O'Doherty, John/Ashburner, John/Frackowiak, Richard S./Price, Cathy J. (2004): Structural Plasticity in the Bilingual Brain. In: *Nature*, 431 (7010), 757–757.
- Meehan, Barbara T./Hughes, Jan N./Cavell, Timothy A. (2003): Teacher-Student Relationships as Compensatory Resources for Aggressive Children. In: *Child Development*, 74 (4), 1145–1157.
- Meier, Stefan (2008): *(Bild-)Diskurs im Netz: Konzept und Methode für eine semiotische Diskursanalyse im World Wide Web*. Köln: von Halem.
- Meir, Natalia (2018): Morpho-Syntactic Abilities of Unbalanced Bilingual Children: A Closer Look at the Weaker Language. In: *Frontiers in Psychology*, 9, 1–17.
- Meisch, Claude (2017): Vorwort des Ministers. In: Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques, MENJE (Hrsg.), *Pädagogische Handreichung. Frühe mehrsprachige Bildung in der Luxemburger Kindertagesbetreuung*. Online: Éditeur Service National de la Jeunesse, 4.
- Meisel, Jürgen M. (1989): Early Differentiation of Languages in Bilingual Children. In: Hyltenstam, Kenneth/Obler, Loraine K. (Hrsg.), *Bilingualism across the Lifespan*. 1. Aufl. Cambridge University Press, 13–40.
- Meisel, Jürgen M (2016): Âge du début de l'acquisition successive du bilinguisme : effets sur le développement grammatical. In: Fayol, Michel/Hickmann, Maya/Kail, Michèle (Hrsg.), *Apprentissage des langues*. Paris: CNRS Éditions, 243–272. Text abrufbar unter: <http://books.openedition.org/editions-cnrs/5949> (Zugriff am 23.9.2020).
- Melhuish, Edward (2013): Research on Early Childhood Education in the UK. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 211–221.
- Mélice, Anne (2009): Un concept lévi-straussien déconstruit : le « bricolage ». In: *Les Temps Modernes*, n° 656 (5), 83.
- Meltzoff, Andrew N (1995): Understanding the intentions of others: Re-enactment of intended acts by 18-monthold children. In: *Developmental Psychology*, 31, 838–850.
- Meltzoff, Andrew N./Moore, M. Keith (1977): Imitation of facial and manual gestures by human neonates. In: *Science*, 198, 75–78.
- Meltzoff, Andrew N./Moore, M. Keith (1989): Imitation in Newborn Infants: Exploring the Range of Gestures Imitated and the Underlying Mechanisms. In: *Developmental Psychology*, 25 (6), 954–962.
- Meltzoff, Andrew N./Moore, M. Keith (1994): Imitation, memory, and the representation of persons. In: *Infant Behavior & Development*, 17, 83–99.
- Meltzoff, Andrew N/Moore, M Keith (1998): Infant intersubjectivity: Broadening the dialogue to include imitation, identity and intention. In S. Bråten (Ed.), *Studies in emotion and social interaction*, 2nd series. Intersubjective communication and emotion in early ontogeny (p. 47–62). Cambridge University Press. In: Bråten, Stein (Hrsg.), *Studies in emotion and social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 47–62.

- Mendivil, Julio (2012): Transkulturalität revisited: Kritische Überlegungen zu einem neuen Begriff der Kulturforschung. In: Binas-Preisendörfer, Susanne/Unseld, Melanie/Arenhövel, Sophie (Hrsg.), *Transkulturalität und Musikvermittlung: Möglichkeiten und Herausforderungen in Forschung, Kulturpolitik und musikpädagogischer Praxis*. Frankfurt a. Main: Peter Lang, 43–61.
- Menkel-Meadow, Carrie (2001): Mediation, Arbitration, and Alternative Dispute Resolution (ADR). *International Encyclopedia of the Social & Behavioural Sciences*, Amsterdam et al.: Elsevier.
- Menyuk, Paula/Liebergott, Jacqueline W./Schultz, Martin C. (1995): *Early language development in full-term and premature infants*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.
- Merleau-Ponty, Maurice (1962): *Phenomenology of Perception*. London and Henley: Routledge&Kegan Paul. Text abrufbar unter: <https://www.amazon.de/Phenomenology-Perception-English-Maurice-Merleau-Ponty-ebook/dp/B00KP17GUQ> (Zugriff am 5.4.2021).
- Merton, Robert King (1957): *Social Theory and Social Structure*. Glencoe (Illinois): Free Press of Glencoe.
- Merton, Robert King (1968): *Social Theory and Social Structure* (Enlarged to Include Two New Essays on Theoretical Sociology). Enlarged ed., [Nachdr.]. New York, NY: Free Press.
- Merton, Robert King/Kendall, Patricia L. (1979): Das fokussierte Interview. In: Hopf, Christel/Weingarten, Elmar (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 171–204.
- Mesman, Judi/van Ijzendoorn, Marinus H./Sagi-Schwartz, Abraham (2008): Cross-Cultural Patterns of Attachment - Universal and Contextual Dimensions. In: Cassidy, Jude/Shaver, Phillip R. (Hrsg.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*. 2nd ed. New York: Guilford Press, 880–905.
- Mesquita, Batja/Boiger, Michael (2014): Emotions in Context: A Sociodynamic Model of Emotions. In: *Emotion Review*, 6 (4), 298–302.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2011): Experteninterview. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 3. Aufl. Opladen&Farmington Hills, MI: Barbara Budrich, 57–58.
- Meuser, Peter (2011): Deutungsmusteranalyse. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 3. Aufl. Opladen&Farmington Hills, MI: Barbara Budrich, 31–33.
- Mey, Günter (2013): „Aus der Perspektive der Kinder“: Ansprüche und Herausforderungen einer programmatischen Konzeption in der Kindheitsforschung. In: *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 37 (3/4), 53–71.
- Michel, Burkard (2013): Fotografien und ihre Lesarten: Dokumentarische Interpretation von Bildrezeptionsprozessen. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 99–131.
- Micheli, Raphaël (2013): Esquisse d'une typologie des différents modes de sémiotisation verbale de l'émotion. In: *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, 35: Modes de sémiotisation et fonctions argumentatives des émotions, 17–39.

Mignolo, Walter D. (2009): Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom. In: *Theory, Culture & Society*, 26 (7–8), 159–181.

Mikolajczak, Moïra (2020a): Les compétences émotionnelles: historique et conceptualisation. In: Mikolajczak, Moïra/Quoidbach, Jordi/Kotsou, Ilios/Nelis, Delphine (Hrsg.), *Les compétences émotionnelles*. Dunod, 1–10. Google-Books-ID: QaTODwAAQBAJ.

Mikolajczak, Moïra (2020b): Les émotions. In: Mikolajczak, Moïra/Quoidbach, Jordi/Kotsou, Ilios/Nelis, Delphine (Hrsg.), *Les compétences émotionnelles*. Dunod, 11–36. Google-Books-ID: QaTODwAAQBAJ.

Miles, Matthew B./Huberman, A. Michael (1994): *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Newbury Park: Sage.

Miltzer, Renate (2001): Interkulturelle Erziehung im Elementarbereich — ein Projekt des Landes Nordrhein-Westfalen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.), *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 19–32.

Millotte, Séverine (2008): Le jeune enfant à la découverte des mots. In: *Revue française de linguistique appliquée*, XIII (2), 93.

Mills, Debra L./Coffey-Corina, Sharon A./Neville, Helen J. (1993): Language Acquisition and Cerebral Specialization in 20-Month-Old Infants. In: *Journal of Cognitive Neuroscience*, 5 (3), 317–334.

Mills, Debra L./Coffey-Corina, Sharon/Neville, Helen J. (1997): Language comprehension and cerebral specialization from 13 to 20 months. In: *Developmental Neuropsychology*, Routledge, 13 (3), 397–445.

Milroy, Lesley/Muysken, Pieter (1995): Introduction: code-switching and bilingualism research. In: Milroy, Lesley/Muysken, Pieter (Hrsg.), *One Speaker, Two Languages*. 1. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press, 1–14.

Minier, Coline (2016): *La pédagogie positive: les émotions au centre des apprentissages*. Éducation. Text abrufbar unter: dumas-01394805. (Zugriff am 8.4.2019).

Ministère de la santé et des solidarités - Arrêté du 16 janvier 2006 (auxiliaire de puériculture) (o. J.): Arrêté du 16 janvier 2006 relatif à la formation conduisant au diplôme d'Etat d'auxiliaire de puériculture (Version consolidée au 04 février 2020). NOR: SANP0620362A.

Ministère de l'Éducation et de la Jeunesse - Éduscol (2019): *Présentation de l'école maternelle : une école de l'épanouissement et du langage*. École maternelle - École maternelle - Éduscol. Text abrufbar unter: <https://eduscol.education.fr/cid103171/ecole-maternelle.html> (Zugriff am 10.2.2020).

Ministère de l'Éducation et Développement de la Petite Enfance (Nouveau Brunswick) (o. J.): *Instruments d'observation*. online. Text abrufbar unter: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj46dKq0fjjAhUGCewKHSd_DioQFjABegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fwww2.gnb.ca%2Fcontent%2Fdam%2Fgnb%2FDepartments%2Fed%2Fpdf%2FELCC%2FECHDPE%2Fpart7-f.pdf&usq=AOvVaw30r8WQsQnH4sbZUr-ITKT3. (Zugriff am 10.8.2019).

Ministère délégué à la cohésion sociale et à la parité - Arrêté de 16 novembre 2005 (EJE) (o. J.): *Arrêté du 16 novembre 2005 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur de jeunes enfants*. NOR: SOCA0524138A,.

Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femme - Charte nationale Accueil Petite Enfance (2017): *Cadre national pour l'accueil du jeune enfant*. Online. Text abrufbar unter: <https://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/wp-content/uploads/2017/03/Texte-cadre-v3.pdf>. (Zugriff am 10.2.2020).

Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes, Direction Générale de la Cohésion Sociale (2017): *Guide ministériel. Les établissements d'accueil du jeune enfant (À l'intention des services de protection maternelle et infantile)*. Online.

Ministère des solidarités et de la santé - Code de la santé publique - Deuxième partie - livre III - Chapitre IV (2010): *Code de la santé publique | Legifrance*. Text abrufbar unter: https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=7381831CDFCCD451851E310907B3DAAE.tplgfr33s_1?cidTexte=LEGITEXT000006072665&dateTexte=20100611. (Zugriff am 17.2.2020).

Ministère du Travail, de l'Emploi et de l'Insertion, Ministère du (2020): *Le congé de maternité. Ministère du Travail, de l'Emploi et de l'Insertion*. Text abrufbar unter: <https://travail-emploi.gouv.fr/droit-du-travail/les-absences-pour-maladie-et-conges-pour-evenements-familiaux/article/le-conge-de-maternite> (Zugriff am 21.8.2020).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2011): *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten*. Herder. Text abrufbar unter: http://kindergaerten-bw.de/Lde/Startseite/Fruhe+Bildung/Material_Orientierungsplan. (Zugriff am 25.2.2020).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2019): *Deutsch-Französische Grundschulen im Gesetz verankern*. In: online, 31. Januar 2019. Text abrufbar unter: <https://km-bw.de/Lde/Startseite/Service/2019+01+31+Gesetzliche+Verankerung+der+Deutsch-Franzoesischen+Grundschulen/?LISTPAGE=344894>. (Zugriff am 16.12.2020).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport -KiTaG 19.02.2009 (2009): *Landesrecht BW KiTaG | Landesnorm Baden-Württemberg | Gesamtausgabe | Gesetz über die Betreuung und Förderung von Kindern in Kindergärten, anderen Tageseinrichtungen und der Kindertagespflege (Kindertagesbetreuungsgesetz - KiTaG) vom 19. März 2009 | gültig ab: 01.01.2009*. Text abrufbar unter: <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/page/bsbawueprod.psml?quelle=jlink&query=KiTaG+BW&psml=bsbawueprod.psml&-%20max=true&aiz=true> (Zugriff am 9.2.2020).

Minsky, Marvin (1974): A framework for Representing Knowledge. Präsentiert auf: 1974, *MIT-AI Laboratory Memo 306, June 1974.*, Cambridge: Mass. Text abrufbar unter: web.media.mit.edu/~minsky/papers/frames/frames.html. (Zugriff am 13.7.2019).

Miyake, Akira/Friedman, Naomi P./Emerson, Michael J./Witzki, Alexander H./Howerter, Amy/Wager, Tor D. (2000): The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex "Frontal Lobe" Tasks: A Latent Variable Analysis. In: *Cognitive Psychology*, 41 (1), 49–100.

Molina-Azorin (2011): The use and added value of mixed methods in management research. In: *Journal of Mixed Methods Research*, 5 (1), 7–24.

Montoya, Liliana (1994): *Code-Switching in L2 Spanish: A Comparison of French and English Learners*. The University of Western Ontario: Dissertation. Text abrufbar über: <https://ir.lib.uwo.ca/etd/7263/>. (Zugriff am 2.1.2021).

Montrul, Silvina (2016): Age of Onset of Bilingualism Effects and Availability of Input in First Language Attrition. In: Nicoladis, Elena/Montanari, Simona (Hrsg.), *Bilingualism across the Lifespan: Factors Moderating Language Proficiency*. Washington: American Psychological Association, 141–161.

Moore, Danièle/Py, Bernard (2008): Introduction : discours sur les langues et représentations sociales. In: Zarate, Geneviève/Lévy, Danielle/Kramersch, Claire J. (Hrsg.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des archives contemporaines, 270–280.

Morawetz, Carmen/Riedel, Michael C./Salo, Taylor/Berboth, Stella/Eickhoff, Simon B./Laird, Angela R./Kohn, Nils (2020): Multiple Large-Scale Neural Networks Underlying Emotion Regulation. In: *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 116, 382–395.

Moreau, Elodie-Elsy (2017): Crèche : les experts partagés sur les bienfaits pour Bébé. PARENTS.fr. Text abrufbar unter: <https://www.parents.fr/bebe/mode-de-garde/les-creches/creche-les-experts-partages-sur-les-bienfaits-pour-bebe-79557> (Zugriff am 24.8.2020).

Morfaux, Lou/Wendland, Jaqueline (2019): Le « doudou » à la crèche : pratiques et représentations. In: *Devenir*, 31 (4), 311.

Morgen, Daniel (2010): Témoignages d'instituteurs alsaciens. In: *Synergies. Pays germanophones*, 3, 119–148.

Morgen, Daniel (2014): *Mémoires retrouvées des enseignants alsaciens en Bade, des enseignants badois en Alsace : Umschulung 1940-1945*. Colmar: Jérôme Do Bentzinger Éditeur.

Morgenstern, Aliyah (2014): 7. Children's Multimodal Language Development. In: Fäcke, Christiane (Hrsg.), *Manual of Language Acquisition*. Berlin, Boston: DE GRUYTER, 123–142.

Morin, Edgar (1988): Le défi de la complexité (en ligne). In: *Revue Chimères*, 1 (5-6), 1-18.

Morin, Edgar (1990): *Science avec conscience*. Paris: Le Seuil-Points.

Morin, Edgar (1992): Das Problem des Erkennens des Erkennens. In: Fischer, Hans Rudi/Retzer, Arnold/Schweitzer, Jochen (Hrsg.), *Das Ende der grossen Entwürfe*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 99–108.

Morin, Edgar (2014): *La méthode*, Bd. 3: *La connaissance de la connaissance : anthropologie de la connaissance*. Paris: Édition du Seuil.

Morris, Michael/Nadler, Janice/Kurtzberg, Terri/Thompson, Leigh (2002): Schmooze or Lose: Social Friction and Lubrication in e-Mail Negotiations. In: *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 6 (1), 89–100.

Mosbach, Silke (2015): *Tablet-Computer im Klassenzimmer. Eine kommunikationswissenschaftliche Perspektive auf den Einsatz von Tablet-Computern im Unterricht*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. Universität Mannheim: Master Thesis. Text abrufbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-201504152409> (Zugriff am 13.8.2019).

Mosch, Heidi (2019): 2019 09 16 Vertragsunterzeichnung Gute Kita Gesetz. Text abrufbar unter: <https://km->

bw.de/,Lde/Startseite/Service/2019+09+16+Vertragsunterzeichnung+Gute+Kita+Gesetz
(Zugriff am 18.2.2020).

Moscovici, Serge (1989): Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. In: Jodelet, Denise (Hrsg.), *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 79–103.

Moser, Urs/Studer, Carole (2013): Bildungsstatistik und Bildungsmonitoring. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 875–885.

Moulin, Jean-François (2004): Le discours silencieux du corps enseignant: La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. In: *Carrefours de l'éducation*, 17 (1), 142–159.

Moyles, Janet R. (1989): *Just playing? the role and status of play in early childhood education*. Milton Keynes [England]; Philadelphia: Open University Press.

Mozère, Liane (1998): Les métiers de la crèche. Entre compétences féminines et savoirs spécialisés. In: *Cahiers du GEDISST (Groupe d'étude sur la division sociale et sexuelle du travail)*, 22, 105–123.

Mrad, Nidaa ABOU/Maatouk, Toufic (2018): L'enfant aux deux langues musicales. In: *Revue des traditions musicales*, 11, 83-116.

Mucchielli, Alex (Hrsg.) (1996): *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.

Mueller Gathercole, Virginia C. (2016): Factors Moderating Proficiency in Bilingual Speakers. In: Nicoladis, Elena/Montanari, Simona (Hrsg.), *Bilingualism across the Lifespan: Factors Moderating Language Proficiency*. Washington: American Psychological Association, 123–140.

Muhonen, Heli/Rasku-Puttonen, Helena/Pakarinen, Eija/Poikkeus, Anna-Maija/Lerkkanen, Marja-Kristiina (2016): Scaffolding through Dialogic Teaching in Early School Classrooms. In: *Teaching and Teacher Education*, 55, 143–154.

Muhonen, Heli/Rasku-Puttonen, Helena/Pakarinen, Eija/Poikkeus, Anna-Maija/Lerkkanen, Marja-Kristiina (2017): Knowledge-Building Patterns in Educational Dialogue. In: *International Journal of Educational Research*, 81, 25–37.

Müller, Natascha/Gil, Laia Arnaus/Eichler, Nadine/Geveler, Jasmin/Hager, Malin/Jansen, Veronika/Patuto, Marisa/Repetto, Valentina/Schmeißer, Anika (2015): *Code-Switching: Spanisch, Italienisch, Französisch. Eine Einführung*. 1. Edition. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Müller, Stefanie (2006): *Theoretische und praktische Implementierung der bilingualen Bildung im Kindergarten – Konzeption einer lebensbezogenen bilingualen Didaktik*. Hamburg: Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Münscher, Robert/Hormuth, Julia (2013): Umgangsformen und Facework. In: *Vertrauensfallen im internationalen Management*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 257–280.

Murakami-Giroux, Sakaé/Fujita, Masakatsu/Fermaud, Virginie (2021): *Ma et Aida - Des possibilités de la pensée et de la culture*. PICQUIER.

- Muysken, Pieter (2000): *Bilingual speech: A typology of code-mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myers-Scotton, Carol (1993): Common and Uncommon Ground: Social and Structural Factors in Codeswitching. In: *Language in Society*, 22 (4), 475–503.
- Myers-Scotton, Carol (2002): Frequency and Intentionality in (Un)Marked Choices in Codeswitching: “This Is a 24-Hour Country”. In: *International Journal of Bilingualism*, 6 (2), 205–219.
- Näcke, Thomas (2010): L’Union européenne et la co-opération transfrontalière. Präsentiert auf: *Colloque de la section suisse du Conseil des communes et régions d’Europe (ASCCRE), avril 2010, Montreux*. Online, 1–8.
- Nagelschmidt, Martin (2005): Les systèmes à niveaux multiples dans les régions transfrontalière en Europe. Le cas du Rhin supérieur et des nouvelles coopérations à la frontière est de la RFA. In: *Revue internationale de politique comparée*, 12 (2), 223.
- Nagy, Emese/Molnar, Peter (2004): Homo Imitans or Homo Provocans? Human Imprinting Model of Neonatal Imitation. In: *Infant Behavior and Development*, 27 (1), 54–63.
- Nakamura, Janice (2016): Hidden Bilingualism: Ideological Influences on the Language Practices of Multilingual Migrant Mothers in Japan. In: *International Multilingual Research Journal*, 10 (4), 308–323.
- Nandi, Jacinta (2021): Neues Buch über das Muttersein: Perfektionismus deutscher Mütter. In: *Die Tageszeitung: taz*, 21. April 2021. Text abrufbar unter: <https://taz.de/!5762202/> (Zugriff am 11.9.2021).
- Nantes, Véronique (2011): *Il y a bilinguisme et bilinguisme. Représentations du bilinguisme dans un échantillon d’enseignants de la région grenobloise*. Grenoble: Université Stendhal: Master Thesis.
- Naumann, Johannes (2004): *Unterschiede zwischen kognitionsbasierten und affektbasierten Einstellungen*. Köln: Universität zu Köln.
- Nederveen Pieterse, Jan (1998): Der Melange-Effekt. Globalisierung im Plural. In: Beck, Ulrich (Hrsg.), *Perspektiven der Weltgesellschaft*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp, 87–124.
- Nelson, Charles A./Westerlund, Alissa/McDermott, Jennifer Martin/Zeanah, Charles H./Fox, Nathan A. (2013): Emotion Recognition Following Early Psychosocial Deprivation. In: *Development and Psychopathology*, 25 (2), 517–525.
- Nelunova, Elena Denisovna/Grigoreva, Victoriya V./Okhlopkova (2016): Problems of inculturation and acculturation of a person in multilingual polycultural environment. In: *Russian Linguistic Bulletin*, 1: 5, 12–14.
- Nenonen, Sari/Shestakova, Anna/Huutilainen, Minna/Näätänen, Risto (2003): Linguistic Relevance of Duration within the Native Language Determines the Accuracy of Speech-Sound Duration Processing. In: *Cognitive Brain Research*, 16 (3), 492–495.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Großmaß, Ruth (2017): Kinder als Forschungssubjekte - von den rechtlichen und forschungsethischen Grundlagen zur forschungspraktischen Realisierung. In: Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik*. 10:

Zehn Jahre fröhpädagogische Forschung - Bilanzierungen und Reflexionen. Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre, 209–228.

Nevárez-La Torre, Aida A. (2014): Necessary Paradigm Shifts in Bilingual Education: Rethinking Multilingual Literacy. In: *Journal of Multilingual Education Research*, 5, 5–10.

New Zealand Government (o. J.): *Childcare and Preschool in New Zealand* | New Zealand Now. Text abrufbar unter: <https://www.newzealandnow.govt.nz/living-in-nz/education/childcare-preschool> (Zugriff am 6.6.2020).

New Zealand/Ministry of Education (2017): *Te Whāriki: He Whāriki Mātauranga Mō Ngā Mokopuna o Aotearoa = Early Childhood Curriculum Guidelines.*

Nex, Flora (2011): *Développement du langage bilingue chez les enfants de famille migrante. Proposition d'une action de prévention autour du conte bilingue et élaboration d'un livret destiné aux parents.* Nancy: Université de Nancy: Diplomarbeit.

NICHD Early Child Care Research Network (2002): Early Child Care and Children's Development Prior to School Entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care. In: *American Educational Research Journal*, 39 (1), 133–164.

Nicholas, Howard/Lightbown, Patsy M. (2008): Defining second child language acquisition, defining roles for L2 instruction. In: Philp, Jenefer/Oliver, Rhonda/Mackey, Alison (Hrsg.), *Second Language Acquisition and the Younger Learner: Child's Play?* Amsterdam: John Benjamins Publishing, 25–51.

Nichols, Emily S./Joanisse, Marc F. (2019): Individual Differences Predict ERP Signatures of Second Language Learning of Novel Grammatical Rules. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 22 (1), 78–92.

Nickel, Sven (2013): Der Erwerb von Schrift in der frühen Kindheit. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung.* Wiesbaden: Springer VS, 501–513.

Nickel, Sven (2014): Sprache und Literacy im Elementarbereich. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit.* Opladen Berlin Toronto: Barbara Budrich, 645–657.

Nicoladis, Elena (2016): Bilingual Speakers' Cognitive Development in Childhood. In: Nicoladis, Elena/Montanari, Simona (Hrsg.), *Bilingualism across the Lifespan: Factors Moderating Language Proficiency.* Washington: American Psychological Association, 269–284.

Nicoladis, Elena/Montanari, Simona (Hrsg.) (2016): *Bilingualism across the Lifespan: Factors Moderating Language Proficiency.* Washington: American Psychological Association.

Nicoladis, Elena/Palmer, Andrea/Marentette, Paula (2007): The Role of Type and Token Frequency in Using Past Tense Morphemes Correctly. In: *Developmental Science*, 10 (2), 237–254.

Nicoladis, Elena/Paradis, Johanne (2012): Acquiring Regular and Irregular Past Tense Morphemes in English and French: Evidence from Bilingual Children: Acquiring Past Tense Morphemes. In: *Language Learning*, 62 (1), 170–197.

- Niedenthal, Paula/Auxiette, Catherine/Nugier, Armelle/Dalle, Nathalie/Bonin, Patrick/Fayol, Michel (2004): A Prototype Analysis of the French Category “Émotion”. In: *Cognition & Emotion*, 18 (3), 289–312.
- Niesel, Renate/Griebel, Wilfried (2013): Transitionen in der frühkindlichen Bildungsforschung. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 285–296.
- Niethammer, Lutz (Hrsg.) (1985): *Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis: die Praxis der „Oral history“*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ning, Siqui/Hayakawa, Sayuri/Bartolotti, James/Marian, Viorica (2020): On Language and Thought: Bilingual Experience Influences Semantic Associations. In: *Journal of Neurolinguistics*, 56 (100932), 1-16.
- Niwano, Katsuko (2019): The Functional Uses of Infant-Directed Speech of Fathers and Mothers: A Comparison Study. Online. Text abrufbar unter: <http://hdl.handle.net/2115/25353>. (Zugriff am 4.8.2020).
- Nocus, I./Guimard, P./Florin, A. (2018): Maîtrise de l’oral et de l’écrit en français et en tahitien : une étude longitudinale du CP au CM2 en Polynésie française. In: *Psychologie Française*, 63 (4), 357–377.
- Nodari, Claudio/Rosa, Raffaele De (2006): *Mehrsprachige Kinder*. 2. edition. Bern: Haupt Verlag.
- Noguchi, Mary Goebel (1996): The bilingual parent as model for the bilingual child. In: *Policy Science*, March 1996, 245-261.
- Noguchi, Mary Goebel (2001): Bilinguality and bilingual children in Japan: A pilot survey of factors linked to active English-Japanese bilingualism. In: Noguchi, Mary Goebel/Fotos, Sandra (Hrsg.), *Studies in Japanese Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 234–271.
- Nohl, Arnd-Michael (2011): Komparative Analyse. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 3. Aufl. Opladen&Farmington Hills, MI: Barbara Budrich, 100–101.
- Nora, Pierre (o. J.): Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire. In: *Representations*, No. 26, Special Issue: *Memory and Counter-Memory*, (Spring, 1989), 7-24.
- O. A. (2010a): *Code de la santé publique - Article L2324-2. Code de la santé publique*,.
- O. A. (2010b): *Code de la santé publique - Article L2324-3. Code de la santé publique*,.
- O. A. (2012): *LOI no 2012-300 du 5 mars 2012 relative aux recherches impliquant la personne humaine (1)*. Text abrufbar unter: https://www.unistra.fr/fileadmin/upload/unistra/recherche/Comite_Ethique_Recherche/Loi_JA_RDE_2012-300_du_5_mars_2012.pdf. (Zugriff am 18.7.2019).
- Oatley, Keith/Johnson-Laird, P. N. (1987): Towards a Cognitive Theory of Emotions. In: *Cognition & Emotion*, 1 (1), 29–50.
- Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge (2010): *Kita-Fachpersonal in Europa: Ausbildungen und Professionsprofile*. Barbara Budrich. Google-Books-ID: 5I5fArFBgTIC.

Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge (2017a): SEEPRO-R: Deutschland. Frühpädagogisches Personal - Ausbildungen, Arbeitsfelder, Arbeitsbedingungen. online. Text abrufbar unter: http://www.seeepro.eu/Deutsch/Pdfs/DEUTSCHLAND_Fruehpaedagogisches%20Personal.pdf f. (Zugriff am 27.8.2020).

Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge (2017b): SEEPRO-R: Deutschland. Kontextuelle Schlüsseldaten. online. Text abrufbar unter: http://www.seeepro.eu/Deutsch/Pdfs/DEUTSCHLAND_Schlusseldaten.pdf. (Zugriff am 27.8.2020).

Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge (2017c): SEEPRO-R: Frankreich. Kontextuelle Schlüsseldaten. online. Text abrufbar unter: http://www.seeepro.eu/Deutsch/Pdfs/FRANKREICH_Schlusseldaten.pdf. (Zugriff am 27.8.2020).

Obler, Loraine K. (1983): *La neuropsychologie du bilinguisme*. In: *Langages*, 18 (72), 33-43.

Ochsner, Kevin N./Gross, James J. (2007): The Neural Architecture of Emotion Regulation. In: Gross, James J. (Hrsg.), *Handbook of Emotion Regulation*. 1. Aufl. New York: Guilford Press, 87–109. Google-Books-ID: Jh81IZKqFH8C.

O'Connor, Erin E./Dearing, Eric/Collins, Brian A. (2011): Teacher-Child Relationship and Behavior Problem Trajectories in Elementary School. In: *American Educational Research Journal*, 48 (1), 120–162.

O'Dowd, Liam/Wilson, Thomas M. (1996): Frontiers of Sovereignty in the New Europe. In: *Borders, Nations and States: Frontiers of Sovereignty in the New Europe*. Aldershot: Avebury, 1–17.

OECD (2004): *Note par pays de l'OECD. La politique d'éducation et d'accueil des jeunes enfants en France*. Online. Text abrufbar unter: <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/34391975.pdf>. (Zugriff am 25.8.2019).

OECD (2016): *Petite enfance - grands défis IV. Note relative au suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants*. France. Text abrufbar unter: <http://www.oecd.org/education/school/ECECMN-France-French.pdf>. (Zugriff am 12.2.2020).

Oevermann, Ulrich (2001b): Die Struktur sozialer Deutungsmuster - Versuch einer Aktualisierung. In: *Sozialer Sinn*, 2, 35–81.

Ogien, Albert (2010): Normativité sociale et normativité neuronale: La découverte des « neurones miroirs » et ses usages en sociologie. In: *Revue française de sociologie*, 51 (4: OCTOBRE-DÉCEMBRE 2010), 667–691.

Oller, D Kimbrough (2005): The Distributed Characteristic in Bilingual Learning. In: Cohen, James/McAlister, Kara T./Rolstad, Kellie/MacSwan, Jeff (Hrsg.), *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 1744–1749. Text abrufbar unter: <http://www.lingref.com/isb/4/137ISB4.PDF>. (Zugriff am 25.10.2020).

Oller, D. Kimbrough/Pearson, Barbara Z./Cobo-Lewis, Alan B. (2007): Profile Effects in Early Bilingual Language and Literacy. In: *Applied Psycholinguistics*, 28 (2), 191–230.

Oller/Pearson, Barbara Zurer (2002): *Assessing the Effects of Bilingualism: A Background*. In: *Language and Literacy in Bilingual Children*. Clevedon: Bilingual Matters, 3–21.

- Ontariocolleges.ca (2020): *Early Childhood Education* | ontariocolleges.ca. Text abrufbar unter: <https://www.ontariocolleges.ca/en/programs/education-community-and-social-services/early-childhood-education> (Zugriff am 7.6.2020).
- Onwuegbuzie, Anthony J./Johnson, R. Burke (2006): The Validity Issue in Mixed Research. In: *RESEARCH IN THE SCHOOLS*, 13 (1), 48–63.
- Ortiz, Fernando (1940): *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar. (Advertencia de sus contrastes agrarios, económicos, históricos y sociales, su etnografía y su transculturación)*. La Habana: Máximo Gómez 56.
- Ortner, Heike (2014): *Text und Emotion: Theorie, Methode und Anwendungsbeispiele emotionslinguistischer Textanalyse*. 1. Edition. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Ortony, Andrew/Clore, Gerald L./Collins, Allan (1999): *The Cognitive Structure of Emotions. Reprinted*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Otheguy, Ricardo/García, Ofelia/Reid, Wallis (2015): Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages: A Perspective from Linguistics. In: *Applied Linguistics Review*, 6 (3), 281–307.
- Otheguy, Ricardo/Otto, Ruth (1980): The Myth of Static Maintenance in Bilingual Education. In: *The Modern Language Journal*, 64 (3), 350–356.
- O'Toole, Linda (2014): Well-being as wholeness: The perspective, process, and practice of learning for well-being. In: Matthes, Michiel/Pulkkinen, Lea/Pinto, Luis Manuel/Clouder, Christopher (Hrsg.), *Improving the Quality of Childhood in Europe*, Bd. 5. Alliance for Childhood European Network Foundation, Belgium: online, 22–35. Text abrufbar unter: <https://www.learningforwellbeing.org/wp-content/uploads/QoC-Book-4-Chapter-2-Well-being-as-Wholeness-QoC-V4-Ch02.pdf>. (Zugriff am 27.2.2021).
- O'Toole, Linda/Kropf, Daniel (2010): Learning for Well-being: Changing Paradigms, Sharing our Hearts, Beginning a Dialogue. Brussels: Universal Education Foundation. Text abrufbar unter: <https://www.learningforwellbeing.org/wp-content/uploads/L4WB-Changing-Paradigms2012.pdf>. (Zugriff am 27.2.2021).
- Otsuji, Emi/Pennycook, Alastair (2010): Metrolingualism: Fixity, Fluidity and Language in Flux. In: *International Journal of Multilingualism*, 7 (3), 240–254.
- Ozanska-Ponikwia, Katarzyna (2012): What Has Personality and Emotional Intelligence to Do Wit. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Routledge, 15 (2), 217–234.
- Padilla, Amado M. (1978): The Acquisition of Fourteen English Grammatical Morphemes in the Speech of Bilingual Children. In: *Bilingual Review / La Revista Bilingüe*, 5 (3), 163–168.
- pädquis gGmbH (o. J.): *Kindergarten-Skala (KES-RZ), 2017. BIFIE (Federal Institute for Education Research, Austria)*. Text abrufbar unter: <https://www.paedquis.de/index.php/ueber-paedquis/publikationen>. (Zugriff am 24.2.2020).
- Páez, Dario/Rimé, Bernard/Basabe, Nekane/Wlodarczyk, Anna/Zumeta, Larraitz (2015): Psychosocial Effects of Perceived Emotional Synchrony in Collective Gatherings. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 108 (5), 711–729.

- Paillé, Pierre (1994b): L'analyse par théorisation ancrée. In: *Cahiers de recherche sociologique*, DOI: 10.7202/1002253ar.
- Pallier, Christophe/Argenti, Anne-Marie (2002): Imagerie cérébrale du cerveau bilingue. Orsay. Text abrufbar unter: https://www.researchgate.net/publication/228781260_Imagerie_cerebrale_du_cerveau_bilingue. (Zugriff am 9.4.2019).
- Pallini, Susanna/Laghi, Fiorenzo (2012): Attention and Attachment Related Behavior Toward Professional Caregivers in Child Care Centers: A New Measure for Toddlers. In: *The Journal of Genetic Psychology*, 173 (2), 158–174.
- Palviainen, Åsa/Boyd, Sally (2013): Unity in Discourse, Diversity in Practice: The One Person One Language Policy in Bilingual Families. In: Schwartz, Mila/Verschik, Anna (Hrsg.), *Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction*. Dordrecht: Springer Netherlands, 223–248.
- Panagiotopoulou, Argyro (2013): Ethnographische Zugänge in der frühkindlichen Bildungsforschung. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 771–786.
- Panelli, Cosima (2020): *L'éveil aux langues: un approccio Umanistico-Affettivo per la competenza plurilingue*. Pisa: Università di Pisa: Dissertation.
- Papoušek, Hanus/Papoušek, Mechthild (1987): Intuitive parenting: A dialectic counterpart to the infant's integrative competence. In: Osofsky, Joy D. (Hrsg.), *Handbook of Infant Development*. 2. Aufl. New York: Wiley, 669–720.
- Papoušek, Hanus/Papoušek, Mechthild (1990): Intuitive elterliche Früherziehung in der vorsprachlichen Kommunikation. In: Osofsky, Joy D. (Hrsg.), *Sozialpädiatrie in Klinik und Praxis*, 12, 521–527.
- Papoušek, Mechthild (1994): *Vom ersten Schrei zum Wort*. Bern & Göttingen: Hans Huber.
- Paradowski, Michał B./Bator, Aleksandra (2018): Perceived Effectiveness of Language Acquisition in the Process of Multilingual Upbringing by Parents of Different Nationalities. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21 (6), 647–665.
- Patterson, Janet L. (1999): What Bilingual Toddlers Hear and Say: Language Input and Word Combinations. In: *Communication Disorders Quarterly*, 21 (1), 32–38.
- Patton, Michael Quinn (1990): *Designing Qualitative Studies: Purposeful Sampling*. In: *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills: Sage, 169–186.
- Patton, Michael Quinn (2015): *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. 4. Aufl. Thousand Oaks: Sage.
- Patuto, Marisa (2012): *Der Erwerb des Subjekts in (Nicht-)Nullsubjektsprachen: die Rolle des Spracheneinflusses und der Sprachdominanz bei bilingual deutsch-italienisch, deutsch-spanisch und französisch-italienisch aufwachsenden Kindern*. Tübingen: Narr Verlag.
- Paulmann, Silke/Uskul, Ayse K. (2014): Cross-Cultural Emotional Prosody Recognition: Evidence from Chinese and British Listeners. In: *Cognition and Emotion*, 28 (2), 230–244.

Paulsrud, BethAnne/Straszer, Boglárka (2018): "We Know the Same Languages and Then We Can Mix Them": A Child's Perspectives on Everyday Translanguaging in the Family. In: Mazzaferro, Gerardo (Hrsg.), *Translanguaging as Everyday Practice*, Bd. 28. Cham: Springer International Publishing, 49–68.

Pavlenko, Aneta (2005): *Emotions and multilingualism*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.

Pavlenko, Aneta (2008a): Structural and Conceptual Equivalence in the Acquisition and Use of Emotion Words in a Second Language. In: *The Mental Lexicon*, 3 (1), 92–121.

Pavlenko, Aneta (2008b): Emotion and Emotion-Laden Words in the Bilingual Lexicon. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 11 (2), 147–164.

Pavlenko, Aneta (Hrsg.) (2009): *The Bilingual Mental Lexicon: Interdisciplinary Approaches*. Bristol, UK ; Buffalo, NY: Multilingual Matters.

Pearson, Barbara Zurer/Fernández, Sylvia C./Oller, D. Kimbrough (1993): Lexical Development in Bilingual Infants and Toddlers: Comparison to Monolingual Norms. In: *Language Learning*, 43 (1), 93–120.

Pederson, David R./Moran, Greg (1995): A Categorical Description of Infant-Mother Relationships in the Home and Its Relation to Q-Sort Measures of Infant-Mother Interaction. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (2–3), 111–132.

Peltola, Mikko J./Leppänen, Jukka M./Mäki, Silja/Hietanen, Jari K. (2009): Emergence of Enhanced Attention to Fearful Faces between 5 and 7 Months of Age. In: *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 4 (2), 134–142.

Peña-Sarrionandia, Ainize/Mikolajczak, Moira/Gross, James J. (2015): Integrating Emotion Regulation and Emotional Intelligence Traditions: A Meta-Analysis. In: *Frontiers in Psychology*, 6, 1-27.

Penfield, Wilder/Roberts, Lamar (1959): *Speech and Brain Mechanisms*. Place of publication not identified. Princeton: University Press.

Pérez, Alejandro/Carreiras, Manuel/Duñabeitia, Jon Andoni (2017): Brain-to-Brain Entrainment: EEG Interbrain Synchronization While Speaking and Listening. In: *Scientific Reports*, 7 (1).

Pernet, Fabien (2008): Présentation: « Il faut étudier l'homme sur son terrain si on ne veut pas avoir à le penser comme un chaos ». In: *Anthropologie et Sociétés*, 32, 4–10.

Perregaux, Christiane (2017): Et si on jouait avec les langues ? L'éveil aux langues dans les institutions de la petite enfance. In: Seele, Claudia (Hrsg.), *Pädagogische Handreichung. Frühe mehrsprachige Bildung in der Luxemburger Kindertagesbetreuung*. Online: Éditeur Service National de la Jeunesse, 21–25.

Peshkin, Alan (1988): In search of subjectivity - one's own. In: *Educational Research*, 7, 17–22.

Pessoa, Luiz (2019): Embracing Integration and Complexity: Placing Emotion within a Science of Brain and Behaviour. In: *Cognition and Emotion*, 33 (1), 55–60.

Petit, Jean (2001): *L'immersion, une révolution*. Colmar: Jérôme Do Bentzinger Éditeur. Text abrufbar unter: <http://www.mediathèque-cambolesbains.fr/Default/doc/SYRACUSE/267094/l-immersion-une-revolution-jean-petit> (Zugriff am 15.9.2020).

Philipp, Andrea M./Kalinich, Claudia/Koch, Iring/Schubotz, Ricarda I. (2008): Mixing Costs and Switch Costs When Switching Stimulus Dimensions in Serial Predictions. In: *Psychological Research*, 72 (4), 405–414.

Piaget, Jean (1952): *The Language and Thought of the Child*. London: Routledge&Kegan Paul.

Piaget, Jean (1975): *L'équilibration des structures cognitives: problème central du développement*. Paris: Presses Universitaires de France.

Pianta, Robert C. (1999): *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. Washington: American Psychological Association.

Pianta, Robert C./Hamre, Bridget K./Hayes, Latisha/Mintz, Susan L./La Paro, Karen M. (2008): *Classroom Assessment Scoring System—Secondary (CLASS-S)*. Charlottesville: University of Virginia.

Pianta, Robert C./Hamre, Bridget K./Stuhlman, Megan (2003): Relationships Between Teachers and Children. In: Reynolds, William M./Miller, Gloria E. (Hrsg.), *Handbook of Psychology, Educational Psychology*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons Inc, 199–234.

Piccardo, Enrica/Grenoble-Alpes, Université/Germain-Rutherford, Aline/D'Ottawa, Université/Townend, Nicola (2018): LINCIRE : une approche actionnelle pour des compétences plurilingues et pluriculturelles. In: *Langues modernes*, 1, 67–76.

Pierson, Rita (2013): Every Kid Needs a Champion. TED Talks Education. Text abrufbar unter: https://www.ted.com/talks/rita_pierson_every_kid_needs_a_champion (Zugriff am 21.2.2021).

de Pietro, Jean-François/Matthey, Marinette (2001): L'éveil aux langues: des outils pour travailler la différence. In: *Langage & pratiques*, 28, 31–44.

Piller, Ingrid/Gerber, Livia (2018): Family Language Policy between the Bilingual Advantage and the Monolingual Mindset. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, DOI: 10.1080/13670050.2018.1503227.

Pinero-Pinto, Elena/Pérez-Cabezas, Verónica/De-Hita-Cantalejo, Concepción/Ruiz-Molinero, Carmen/Gutiérrez-Sánchez, Estanislao/Jiménez-Rejano, José-Jesús/Sánchez-González, José-María/Sánchez-González, María Carmen (2020): Vision Development Differences between Slow and Fast Motor Development in Typical Developing Toddlers: A Cross-Sectional Study. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17 (10), 3597.

Pinto, Maria Antonietta/El Euch, Sonia (2017): Développement métalinguistique chez de jeunes enfants bilingues comparés à des monolingues. In: *OLBI Working Papers*, 8.

Pivelin, Paula (2013): *Le développement du français précoce dans une école bilingue franco-finlandaise. Une étude de cas*. Tampere: Université de Tampere: Master Thesis.

Plantin, Christian/Tersis, Nicole (2017): Les émotions dans la langue et les chants inuit. In: Tersis, Nicole/Boyeldieu, Pascal (Hrsg.), *Le langage de l'émotion : Variations linguistiques et culturelles*. Leuven: Peeters, 93–122.

- Plautus, Titus Maccius (1829): *M. Accii Plauti Comœdiæ*. London: Cubrante et imprimente A. J. Valpy. Google-Books-ID: BuAAAAAYAAJ.
- Pliatsikas, Christos/DeLuca, Vincent/Moschopoulou, Elisavet/Saddy, James Douglas (2017): Immersive Bilingualism Reshapes the Core of the Brain. In: *Brain Structure and Function*, 222 (4), 1785–1795.
- Plunkett, Kim (1993): Lexical Segmentation and Vocabulary Growth in Early Language Acquisition. In: *Journal of Child Language*, 20 (1), 43–60.
- Poeste, Meike/Müller, Natascha/Arnaus Gil, Laia (2019): Code-Mixing and Language Dominance: Bilingual, Trilingual and Multilingual Children Compared. In: *International Journal of Multilingualism*, 16 (4), 459–491.
- Poisson, Benoît/Poisson, Marianne (2018): Des premières émotions à la construction de la personnalité: quel impact sur els conflits? In: Breugnot, Jacqueline/Dudreuilh, Thierry/Schlemminger, Gérald (Hrsg.), *Communication, tensions, conflits. Disciplines, contextes, éducation*, DOI: 10.17184/eac.9782813002631.
- Pollock, David C./Reken, Ruth E. Van/Pollock, Michael V. (2010): *Third Culture Kids: The Experience of Growing Up Among Worlds: The Original*, Classic Book on TCKs. 2nd Edition. Nicholas Brealey Publishing.
- Pomerleau, Andrée/Malcuit, Gérard (1983): *L'enfant et son environnement. Une étude fonctionnelle de la première enfance*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Poncet, Fanny (2019): *Discrimination des expressions faciales et environnement olfactif – Corrélats cérébraux en électroencéphalographie (EEG) chez l'adulte*. Dijon: Université Bourgogne Franche-Comté: Dissertation.
- Poole, Marshall Scott/Folger, Joseph P./Hewes, Dean (1987): Analyzing interpersonal interaction. In: Roloff, Michael E./Miller, Gerald (Hrsg.), *Sage annual reviews of communication research*, Bd. 14: *Interpersonal processes: New directions in communication research*. SAGE, 220–256.
- Poplack, Shana (1978): Dialect acquisition among Puerto Rican bilinguals. In: *Language in Society*, 7 (1), 89–103.
- Poplack, Shana (1980): Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: Toward a typology of code-switching. In: *Linguistics*, 18, 581–618.
- Poplack, Shana (1981): Syntactic structure and social function of code-switching. In: Durán, Richard P. (Hrsg.), *Latino Language and Communicative Behaviour*. Nowood, New Jersey: Ablex, 169–184.
- Porcher, Louis/Groux, Dominique (2003): *L'apprentissage précoce des langues*. 2. éd., 7. mille. Paris: Presses Univ. de France.
- Portmann, Adolf F. (1951): *Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen*. 2. Aufl. Basel: Schwabe.
- Posada, German/Lu, Ting/Trumbell, Jill/Kaloustian, Garene/Trudel, Marcel/Plata, Sandra J./Peña, Paola P./Perez, Jennifer/Tereno, Susana/Dugravier, Romain/et al. (2013): Is the Secure Base Phenomenon Evident Here, There, and Anywhere? A Cross-Cultural Study of Child Behavior and Experts' Definitions. In: *Child Development*, 84 (6), 1896–1905.

- Prat, Régine (2013): Prendre une voix dans ses bras. In: *Enfances & Psy*, 58 (1), 29–39.
- Pratt, Michael W/Kerig, Patricia/Cowan, Philip A/Cowan, Carolyn Pape (1988): Mothers and Fathers Teaching 3-Year-Olds: Authoritative Parenting and Adult Scaffolding of Young Children's Learning. In: *Developmental Psychology*, 24 (6), 832–839.
- Prax-Dubois, Pascale (2018): *Comment construire une éducation plurilingue ?* Strasbourg: Université de Strasbourg: Dissertation.
- Prehn, Kristin/Taud, Benedikt/Reifegerste, Jana/Clahsen, Harald/Flöel, Agnes (2018): Neural Correlates of Grammatical Inflection in Older Native and Second-Language Speakers. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 21 (1), 1–12.
- Price, June (1996): Snakes in the Swamp: Ethical Issues in Qualitative Research. In: dies. (Hrsg.): *Ethics and Process in the Narrative Study of Lives*. 2455 Teller Road, Thousand Oaks California 91320 United States: SAGE Publications, Inc., 207–215.
- Probyn, Margie (2009): 'Smuggling the Vernacular into the Classroom': Conflicts and Tensions in Classroom Codeswitching in Township/Rural Schools in South Africa. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12 (2), 123–136.
- Prochnow, Annette/Erlandsson, Soly/Hesse, Volker/Wermke, Kathleen (2019): Does a 'Musical' Mother Tongue Influence Cry Melodies? A Comparative Study of Swedish and German Newborns. In: *Musicae Scientiae*, 23 (2), 143–156.
- Pruitt, Dean G. (2001): Conflict and Conflict Resolution, Social Psychology of. *International Encyclopedia of the Social & Behavioural Sciences*, Amsterdam et al.: Elsevier.
- Psathas, George (1972): Verstehen, Ethnomethodologie und Phänomenologie. In: Bühl, Walter L. (Hrsg.), *Verstehende Soziologie*. München: Nymphenburger, 284–303.
- Pungier, Marie-Françoise (2017): Apprentissage linguistique et objet langue dans une expérience de mobilité entre le Japon et la France Pungier. In: *Education Comparée*, 17, 13–31.
- Puren, Christian (2005): Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures. In: *Ela. Études de linguistique appliquée*, 140, 491–512.
- Putsche, Julia/Faucompré, Chloé (2017): Lehrkontext Grenzregion: Affekt und Kognition von FremdsprachenlehrerInnen der Nachbarsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 22 (2), 143-154. Text abrufbar unter: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>. (Zugriff am 12.9.2020).
- Py, Bernard (2004): Représentations métalinguistiques ordinaires et discours. In: *Langages*, 2004/2 (154), 6–19.
- Quay, Suzanne/Montanari, Simona (2016): Early Bilingualism: From Differentiation to the Impact of Family Language Practices. In: Nicoladis, Elena/Montanari, Simona (Hrsg.), *Bilingualism across the Lifespan: Factors Moderating Language Proficiency*. Washington: American Psychological Association, 23–42.
- Raasch, Albert (2008): Von Baden-Württemberg nach Europa und zurück Sprachenlernen und Sprachenlehren als sprachpolitisches Handeln. In.: *Synergies Pays germanophones*, n°1:

L'enseignement bi-plurilingue: Educations, compétences, stratégies d'apprentissage. Berlin: Avinus, 21-40.

Raithel, Kirsten (2010): *Musterhygieneplan für Kindertagesstätten.* 3. Aufl. online. Text abrufbar unter: <https://www.kita-gesundheit.de/wp-content/uploads/2013/06/weblinks-musterhygieneplan.pdf>. (Zugriff am 2.5.2020).

Rakoczy, Hannes/Warneken, Felix/Tomasello, Michael (2007): "This Way!", "No! That Way!"—3-Year Olds Know That Two People Can Have Mutually Incompatible Desires. In: *Cognitive Development*, 22 (1), 47–68.

Rämä, Pia/Leminen, Alina/Koskenoja-Vainikka, Satu/Leminen, Miika/Alho, Kimmo/Kujala, Teija (2018): Effect of Language Experience on Selective Auditory Attention: An Event-Related Potential Study. In: *International Journal of Psychophysiology*, 127, 38–45.

Ramge, Hans (2017): *Spracherwerb: Grundzüge der Sprachentwicklung des Kindes.* Tübingen: Max Niemeyer Verlag. Text abrufbar unter: <https://doi.org/10.1515/9783111634104> (Zugriff am 30.7.2020).

Ramírez-Esparza, Nairán/Gosling, Samuel D./Benet-Martínez, Verónica/Potter, Jeffrey P./Pennebaker, James W. (2006): Do Bilinguals Have Two Personalities? A Special Case of Cultural Frame Switching. In: *Journal of Research in Personality*, 40 (2), 99–120.

Ramognino, Nicole (2009): Pratiques de la recherche sociologique et éthique. In: *Cahiers de recherche sociologique*, 48, 45-63. DOI: 10.7202/039765ar.

Ramon-Casas, Marta/Swingley, Daniel/Sebastián-Gallés, Núria/Bosch, Laura (2009): Vowel Categorization during Word Recognition in Bilingual Toddlers. In: *Cognitive Psychology*, 59 (1), 96–121.

Raofi, Saeid/Hoon Tan, Bee/Heng Chan, Swee (2012): Self-Efficacy in Second/Foreign Language Learning Contexts. In: *English Language Teaching*, 5 (11), 60–73.

Raskin, Patricia M/Farber, Barry A/Brink, Debora (1998): *The Psychotherapy of Carl Rogers.: Cases and Commentary.* New York: Guilford Press.

Räty, Minttu (2014): The Multisensory Space - a New Learning Environment. Präsentiert auf: 2014, *ICERI2014 Proceedings, 7th International Conference of Education, Research and Innovation, 17-19 November2014, Seville, Spain*, online, 2880–2885.

Rauh, Hellgard (2008): Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie.* Weinheim/Basel: Beltz, 149–224.

Rauh, Hellgard/Ziegenhain, Ute/Müller, Bernd/Wijnroks, Lex (2000): Stability and change in infantmother attachment in the second year of life: Relations to parenting quality and varying degrees of day-care experience. In P. M. Crittenden & A. H. Claussen (Eds.), *The 29 organization of attachment relationships: Maturation, culture, and context* (pp. 251– 276). New York: Cambridge University Press. In: Crittenden, Patricia Mc Kinsey/Claussen, Angelica H. (Hrsg.), *Attachment Relationships. Maturation, Culture, and Context.* Cambridge: Cambridge University Press, 251–276.

Rayna, Sylvie (2017): *SEEPRO-R: Frankreich Frühpädagogisches Personal – Ausbildung, Arbeitsfelder, Arbeitsbereiche.* online. Text abrufbar unter: http://www.seeepro.eu/Deutsch/Pdfs/FRANKREICH_Fruehpaedagogisches_Personal.pdf. (Zugriff am 22.3.2020).

Reeb-Sutherland, Bethany C./Fifer, William P./Byrd, Dana L./Hammock, Elizabeth A.D./Levitt, Pat/Fox, Nathan A. (2011): One-Month-Old Human Infants Learn about the Social World While They Sleep: Infants Learn While They Sleep. In: *Developmental Science*, 14 (5), 1134–1141.

Rehbein, Boike/Saalmann, Gernot (2014): Habitus (habitus). In: Fröhlich, Gerhard/Rehbein, Boike (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, 110–111. Text abrufbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-476-01379-8_23. (Zugriff am 11.7.2019).

Reichertz, Jo (2011a): Abduktion. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 3. Aufl. Opladen&Farmington Hills, MI: Barbara Budrich, 11–14.

République française - Code du travail (2016): *Code du travail*.

République Française - Service-Public.fr (2020): *Accueil en crèche* | service-public.fr. Service-Public.fr. Text abrufbar unter: <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F607> (Zugriff am 25.8.2020).

République Française - Vie Publique (2021): Le congé paternité passe à 28 jours à compter du 1er juillet. Vie publique.fr. Text abrufbar unter: <https://www.vie-publique.fr/en-bref/280583-conge-paternite-28-jours-compter-du-1er-juillet-2021> (Zugriff am 4.8.2021).

Reuner, G./Pietz, J. (2006): Entwicklungsdiagnostik im Säuglings- und Kleinkindalter. In: *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 154 (4), 305–313.

Reynaud, Jean-Daniel (1997): *Les règles du jeu*. 3. Aufl. Paris: Armand Colin.

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*, 158 (3), 58.

Richter-Petersen, Eva (2016): *Multilokale Familien und das Doing Family: Die Gestaltung des Familienlebens bei räumlich getrennt lebenden Familien*. Hamburg: Hochschule Für Angewandte Wissenschaften Hamburg.

Ricoeur, Paul (2015): *Soi-même comme un autre*. Média Diffusion. Text abrufbar unter: <https://play.google.com/books/reader?id=NZUHCwAAQBAJ&hl=de&pg=GBS.PP1>. Google-Books-ID: NZUHCwAAQBAJ. (Zugriff am 13.2.2021).

Riehl, Claudia Maria (2013): Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt. In: Auer, Peter (Hrsg.), *Sprachwissenschaft. Grammatik- Interaktion- Kognition*. Weimar: Meltzer, 377–404.

Riguel, Emilie (2020): L'influence de l'espace dans l'acquisition du langage: le cas de l'acquisition des constructions verbe-particule dans le discours du jeune enfant anglophone. In: *PERFORMANTICA*, 3 (5-6), 11-46.

Rimé, Bernard (2005): *Le partage social des émotions*. Paris: Presses Universitaires de France.

Ringeval, Fabien (2011): *Ancrages et modèles dynamiques de la prosodie: application à la reconnaissance des émotions actées et spontanées. Traitement du signal et de l'image* [eess.SP]. Paris: Université Pierre et Marie Curie (UPMC) - Paris VI: Dissertation.

- Rizzolatti, Giacomo/Cattaneo, Luigi/Fabbri-Destro, Maddalena/Rozzi, Stefano (2014): Cortical Mechanisms Underlying the Organization of Goal-Directed Actions and Mirror Neuron-Based Action Understanding. In: *Physiological Reviews*, 94 (2), 655–706.
- Rizzolatti, Giacomo/Fabbri-Destro, Maddalena (2008): The Mirror System and Its Role in Social Cognition. In: *Current Opinion in Neurobiology*, 18 (2), 179–184.
- Rizzolatti, Giacomo/Fadiga, Luciano/Gallese, Vittorio/Fogassi, Leonardo (1996): Premotor Cortex and the Recognition of Motor Actions. In: *Cognitive Brain Research*, 3 (2), 131–141.
- Robertson, Roland (1995): Glocalization. Time-Space And Homogeneity-Heterogeneity. In: Robertson, Roland/Featherstone, Mike/Lash, Scott (Hrsg.), *Global Modernities*. London: SAGE, 15–30.
- de Robillard, Didier (2007): La linguistique autrement : altérité, expérenciation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas. In: Blanchet, Philippe/Calvet, Louis-Jean/Robillard, Didier de (Hrsg.), *Un siècle après le Cours de Saussure: la Linguistique en question*. Paris: L'Harmattan, 81–228.
- Robinson, Byron F./Mervis, Carolyn B. (1998): Disentangling Early Language Development: Modeling Lexical and Grammatical Acquisition Using and Extension of Case-Study Methodology. In: *Developmental Psychology*, 34 (2), 363–375.
- Rocque, Jules (2011): Le phénomène des couples mixtes et l'école de langue française en milieu francophone minoritaire dans l'Ouest canadien. In: *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21 (1–2), 249–303.
- Rogers, Matt (2012): Contextualizing Theories and Practices of Bricolage Research. In: *The Qualitative Report*, 17 (48), 1–17.
- Romaine, Suzanne (1995): *Bilingualism*. 2nd ed. Oxford, UK ; Cambridge, Mass., USA: Blackwell.
- Ronjat, Jules (1913): *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Édouard Champion.
- Roorda, Debora L./Koomen, Helma M. Y./Spilt, Jantine L./Oort, Frans J. (2011): The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. In: *Review of Educational Research*, 81 (4), 493–529.
- de Rosa, Annamaria (o. J.): Sur l'usage des associations libres dans l'étude des représentations sociales de la maladie mentale. In: *Connexions*, 51, 27–50.
- Rosa, Hartmut (2016): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosen, Karen Schneider/Burke, Patricia B (1999): Multiple Attachment Relationships Within Families: Mothers and Fathers With Two Young Children. In: *Developmental Psychology*, 35 (2), 436–444.
- Rosoux, Valérie (2007): La réconciliation franco-allemande : crédibilité et exemplarité d'un « couple à toute épreuve » ? In: *Les cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 100, 23–26.
- Roth, Gerhard/Heinz, Andreas/Walter, Henrik (Hrsg.) (2020): *Psychoneurowissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

- Rothmann, Sebastiaan/Steyn, Laurinda/Mostert, Karina (2005): Job Stress, Sense of Coherence and Work Wellness in an Electricity Supply Organisation. In: *South African South African Journal of Business Management*, 36: 1, 55–63.
- Rousseau, Jean Jacques (1755): Économie politique. *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers*, Paris: Briasson, David l'ainé, Le Breton, Durand.
- Rousseau, Jean Jacques (1780): *Du contrat social, ou principes du droit politique*. Genève: Édition en ligne www.rousseauonline.ch. Text abrufbar unter: <https://www.rousseauonline.ch/pdf/rousseauonline-0004.pdf>. (Zugriff am 9.8.2020).
- Roux, Susanna/Tietze, Wolfgang (2007): Effekte und Sicherung von (Bildungs-)Qualität in Kindertageseinrichtungen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation/Journal for Sociology of Education and Socialization*, 27 (4), 367–384.
- Rubin, Jeffrey Z./Pruitt, Dean G./Kim, Sung Hee (1994): *Social conflict: escalation, stalemate, and settlement*. 2. Aufl. New York: McGraw-Hill.
- Rudasill, Kathleen Moritz/Rimm-Kaufman, Sara E. (2009): Teacher-Child Relationship Quality: The Roles of Child Temperament and Teacher–Child Interactions. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 24 (2), 107–120.
- Russell, James A. (1980): A Circumplex Model of Affect. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 39 (6), 1161–1178.
- Russell, James A (1991): Culture and the Categorization of Emotions. In: *Psychological Bulletin*, 110 (3), 426–450.
- Russell, James A./Barrett, Lisa Feldman (1999): Core Affect, Prototypical Emotional Episodes, and Other Things Called Emotion: Dissecting the Elephant. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (5), 805–819.
- Rutherford, Jonathan (1990): The Third Space. Interview with Homi Bhabha. In: ders., *Identity: Community, Culture, Difference*. London: Lawrence and Wishart, 207–221.
- Ruzek, Erik A./Hafen, Christopher A./Allen, Joseph P./Gregory, Anne/Mikami, Amori Yee/Pianta, Robert C. (2016): How Teacher Emotional Support Motivates Students: The Mediating Roles of Perceived Peer Relatedness, Autonomy Support, and Competence. In: *Learning and Instruction*, 42, 95–103.
- Ryan, Allison M/Patrick, Helen/Shim, Sung-Ok (2005): Differential Profiles of Students Identified by Their Teacher as Having Avoidant, Appropriate, or Dependent Help-Seeking Tendencies in the Classroom. In: *Journal of Educational Psychology*, 97 (2), 275–285.
- Ryan, Joanna (1974): *Early language development: Towards a communicational analysis*. In: Richards, Martin P. M. (Hrsg.), *The integration of a child into a social world*. New York, NY, US: Cambridge University Press, 185–213.
- Ryan, Richard M/Deci, Edward L (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. In: *American Psychologist*, 55 (1), 68–78.
- Sabol, Terri J./Pianta, Robert C. (2012): Recent Trends in Research on Teacher–Child Relationships. In: *Attachment & Human Development*, 14 (3), 213–231.

- Sacks, Harvey (1972a): An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology. In: Sudnow, David (Hrsg.), *Studies in Social Interaction*. New York: Free Press, 31–74.
- Sacks, Harvey (1972b): On the analyzability of stories by children. In: Gumperz, John J/Hymes, David (Hrsg.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 325–345.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: *Language*, 40, 696–735.
- Salès-Wuillemin, Édith/Galand, Charles/Cabello, Sophia/Folcher, Viviane (2011): "Validation d'un modèle tri-composantiel pour l'étude des représentations sociales à partir de mesures issues d'une tâche d'association verbale? In: *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, Numéro 91 (3), 231.
- von Salisch, Maria/Hänel, Martha/Ayers Denham, Susanne A. (2015a): Emotionswissen, exekutive Funktionen und Veränderungen bei Aufmerksamkeit von Vorschulkindern. In: *Kindheit und Entwicklung*, 24 (2), 78–85.
- von Salisch, Maria/Hänel, Martha/Ayers Denham, Susanne A. (2015b): Self-Regulation, Language Skills, and Emotion Knowledge in Young Children from Northern Germany. In: *Early Education and Development*, 26, 792–806.
- Samel, Alisa/Wedlich, Kurt (2018): Zuwendung und ihre Konsequenz für Kinder in Kinderkrippen – Ergebnisse einer psychologischen Pilotstudie zur pädagogischen Grundsituation. In: Sulz, Serge K. D (Hrsg.), *Risiken der Betreuung in Kinderkrippen - neue empirische Studien*. München: CIP Medien, 21-50 [139-168 im Original].
- Sandra (2018): Ich bin Vollzeitmutter und will mich dafür nicht entschuldigen – Teil 1. *kleines bisschen*, Text abrufbar unter: <https://www.kleinesbisschen.de/aussagen-die-ich-als-vollzeitmama-echt-daneben-finde-teil-1/> (Zugriff am 28.8.2020).
- Sansanwal, Shallu (2019): A Conceptual Framework for Teacher-Child Relationships in Early Childhood. In: *Journal of Cultural and Religious Studies*, 7 (6), 279–305.
- Saunders, George (1983): *Bilingual Children: Guidance for the Family*. Michigan: Multilingual Matters. Google-Books-ID: OJdhAAAAMAAJ.
- Schaffranek, Gerald (1984): *Alltagswissen, Intuition und Sprachanalyse: Ein Beitrag zur wissenschaftstheoretischen Fundierung der ethnomethodologischen Konversationsanalyse*. Essen: Unser Kopierladen.
- Schank, Roger C./Abelson, Robert P. (1975): Scripts, Plans and Knowledge. In: *IJCAI: 75 Proceedings of the 4th international joint conference on Artificial intelligence*, 1, 151–157.
- Scharun, Fränze (2013): „Sprachförderung und sprachliche Bildung beginnen im eigenen Kopf“: Subjektive Theorien von ErzieherInnen zu Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung – Eine qualitative Studie in der bilingualen Kita der TU Darmstadt. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 24 (1), 51–70.
- Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail/Sacks, Harvey (1977): The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. In: *Language*, 53 (2), 361–382.

- Scheiner, Joachim (2000): *Eine Stadt – Zwei Welten? Ein Beitrag zur Aktionsraumforschung und Wahrnehmungsgeographie im vereinten Berlin*. Berlin: Reimer Verlag.
- Scherer, Klaus R. (2005): What Are Emotions? And How Can They Be Measured? In: *Social Science Information*, 44 (4), 695–729.
- Scherer, Thomas M. (2000): *Stimme, Emotion und Psyche: Untersuchungen zur emotionalen Qualität der menschlichen Stimme*. Frankfurt am Main: T. M. Scherer.
- Schieffelin, Bambi B./Ochs, Elinor (1986): Language Socialization. In: *Annual Review of Anthropology Language and Agency*, 15, 163–191.
- Schier, Michaela (2016): Everyday Practices of Living in Multiple Places and Mobilities: Transnational, Transregional, and Intra-Communal Multi-Local Families. In: Kilkey, Majella/Palenga-Möllenbeck, Ewa (Hrsg.), *Family Life in an Age of Migration and Mobility*. London: Palgrave Macmillan UK, 43–69.
- Schleicher, Hans/Nothhafft, Susanne (2016): Elterliche Sorge - Teil 1: Rechtliche Definition von Familie. Text abrufbar unter: <https://www.familienhandbuch.de/familie-leben/recht/ehe-familie/ElterlicheSorgeRechtlicheDefinition.php> (Zugriff am 21.8.2020).
- Schlemminger, Gérald (2011): L'enseignement d'une discipline dans une autre langue. Le dit «enseignement bilingue», une tour de Babel terminologique? In: Schowalter, Christine/Schäfer, Patrick (Hrsg.), *In mediam linguam: Mediensprache, Redewendungen, Sprachvermittlung: Festschrift für Heinz-Helmut Lüger zum 65. Geburtstag*. BoD – Books on Demand, 303–317. Google-Books-ID: 05vyE061ZAUC.
- Schmid, Monika S. (2011): *Language Attrition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmid, Monika S. (2013): First language attrition. In: *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 3 (1), 1–14.
- Schmid, Monika S./Köpke, Barbara (2007): Bilingualism and Attrition. In: Köpke, Barbara/Schmid, Monika S./Keijzer, Merel/Dostert, Susan (Hrsg.), *Language Attrition. Theoretical Perspectives*, Bd. 33. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1–7.
- Schmidt-Mackey, Ilonka (1971): Language Strategies of the Bilingual Family. Präsentiert auf: „*Conference on Child Language*,“ *preprints of papers presented at the Conference, Chicago, Illinois, November 22-24, November 1971*, 85–118. Text abrufbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED060740.pdf>. (Zugriff am 28.2.2021).
- Schmitt, François (2011): Méthodologie : l'entretien ethnographique au service de l'étude des civilisations pour une analyse comparée des cultures française et slovaque. In: *Romanica Olomucensia*, 23 (1), 83–90.
- Schneider, David M. (1976): Notes toward a Theory of Culture. In: Basso, Keith H./Selby, Henry A. (Hrsg.), *Meaning in Anthropology*. Albuquerque: University of New Mexico Press, 197–220.
- Schneider, Henriette (2019): *Ausdruck von Emotionen in der Zweitsprache: Möglichkeiten und Grenzen*. Berlin: Frank & Timme, Verlag für wissenschaftliche Literatur.
- Schneider, Norbert F./Limmer, Ruth/Ruckdeschel, Kerstin (2002): *Mobil, flexibel, gebunden: Familie und Beruf in der mobilen Gesellschaft*. 1. Aufl. Frankfurt/Main; New York: Campus Verlag.

- Schneuwly, Bernard (1995): De l'importance de l'enseignement pour le développement. Vygotsky et l'école. In: *Psychologie et éducation*, 21, 25-37.
- Schultz, Helga (2009): Twin towns on the border as laboratories of European integration. In: *Isig Journal*, 18 (3-4), 157-166.
- Schulz, Marc (2018): Qualitative Forschung. In: Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (Hrsg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Münster/New York: Waxmann, 23-40.
- Schulz, Petra (2007): II. Bereichsspezifische Diagnostik - (1) Sprach- und Schriftspracherwerb. In: Graf, Ulrike/Opitz Moser, Elisabeth (Hrsg.), *Diagnostik am Schulanfang*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 65-85.
- Schulz von Thun, Friedemann (2010): *Miteinander Reden 1: Störungen und Erklärungen*. 48. Aufl. Reinbeck: Rowohlt.
- Schulz, Wolfgang/Wulfes, Nele (2018): Der Einfluss außerfamiliärer Betreuung von Kindern unter drei Jahren 3 auf die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten im Jugendalter Forschungsstand und erste Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: Sulz, Serge K. D (Hrsg.), *Risiken der Betreuung in Kinderkrippen - neue empirische Studien*. München: CIP Medien, 3-20 [121-138 im Original].
- Schumann, John H. (1994): Where Is Cognition?: Emotion and Cognition in Second Language Acquisition. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 16 (2), 231-242.
- Schupp, W./Boisserée, W. (2016): Neuroanatomische Grundlagen des kranio-mandibulären Systems: Die Basalganglien. In: *Manuelle Medizin*, 54 (4), 205-211.
- Schütz, Alfred (1932): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Schutz, Alfred (1962): On multiple realities. In: *Collected papers I: The problem of social reality*. Den Haag: Martinus Nijhoff, 207-259. Text abrufbar unter: https://doi.org/10.1007/978-94-010-2851-6_9. (Zugriff am 18.11.2018).
- Schütz, Alfred (1971): Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: *Gesammelte Aufsätze*, Bd. 1: *Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Nijhoff. Original: (1962): *Collected Papers*. Vol. 1: *The Problem of Social Reality*. Den Haag].
- Schütz, Alfred (1972a): Der Fremde - Ein Sozialpsychologischer Versuch. In: ders.: *Gesammelte Aufsätze*, Bd. 2. Den Haag: Nijhoff, 53-69.
- Schütz, Alfred (1972b): Über die mannigfaltigen Wirklichkeiten. In: ders.: *Gesammelte Aufsätze*, Bd. 1. Den Haag: Nijhoff, 237-298.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1979): *Strukturen der Lebenswelt*, Bd. 1. Frankfurt a. Main: UTB.
- Schütze, Fritz (1987): *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: Erzähltheoretische Grundlagen*. Hagen: Fernuniversität.
- Schütze, Fritz (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. In: Grodeck, Norbert/Schumann, Michael (Hrsg.), *Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion*. Freiburg: Lambertus, 189-288.

Schwarzer, Gudrun/Degé, Franziska (2014a): Theorien der Wahrnehmungsentwicklung. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie*. Berlin Heidelberg: Springer VS, 94–121.

Schwarzer, Gudrun/Degé, Franziska (2014b): Theorien der Wahrnehmungsentwicklung. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie*. Berlin Heidelberg: Springer VS, 94–106.

Schwarz-Friesel, Monika (2013): *Sprache und Emotion*. 2. Aufl. Tübingen: UTB GmbH.

Schwarz-Friesel, Monika/Reinharz, Jehuda (2012): *Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert*. 1. Edition. Berlin ; Boston: De Gruyter.

Schwentesius, Anja (2017): Schlafen, Mahlzeiten und Sauberkeitserziehung Zum kultursensitiven Umgang mit Grundbedürfnissen in der Kita. In: Lamm, Bettina/Niedersächsisches Institut für Frühkindliche Bildung und Entwicklung (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kompetenz: kultursensitive Arbeit in der Kita*. Freiburg Basel Wien: Herder, 170–179.

Schwinn, Lisa (2011): Kindliche, elterliche, familiäre und (sozio-)kulturelle Einflüsse auf die triadische Familieninteraktion. Heidelberg: Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg: Dissertation. Text abrufbar unter: <https://core.ac.uk/download/pdf/32582881.pdf>. (Zugriff am 4.8.2021).

Scott, James Wesley/Liikanen, Ilkka (2010): Civil Society and the 'Neighbourhood' — Europeanization through Cross-Border Cooperation? In: *Journal of European Integration*, 32 (5), 423–438.

Seager, Emily/Mason-Apps, Emily/Stojanovik, Vesna/Norbury, Courtenay/Bozicevic, Laura/Murray, Lynne (2018): How Do Maternal Interaction Style and Joint Attention Relate to Language Development in Infants with Down Syndrome and Typically Developing Infants? In: *Research in Developmental Disabilities*, 83, 194–205.

Sebastián-Gallés, Núria (2010): Bilingual Language Acquisition: Where Does the Difference Lie? In: *Human Development*, 53 (5), 245–255.

Sebastián-Gallés, Núria/Albareda-Castellot, Bàrbara/Weikum, Whitney M./Werker, Janet F. (2012): A Bilingual Advantage in Visual Language Discrimination in Infancy. In: *Psychological Science*, 23 (9), 994–999.

Seele, Claudia (2016): „*Doing Education*“ between Monolingual Norms and Multilingual Realities: An Ethnography of Multilingualism in Early Childhood Education and Care. S.l.: E&E PUBLISHING.

Seele, Claudia (2017): Frühe mehrsprachige Bildung in Luxemburg – Erfahrungen während einer Pilotphase. In: Seele, Claudia (Hrsg.), *Pädagogische Handreichung. Frühe mehrsprachige Bildung in der Luxemburger Kindertagesbetreuung*. Online: Éditeur Service National de la Jeunesse, 28–37.

el Sehity, Tarek Josef/Kirchler, Erich (2019): soziale Repräsentationen. *Dorsch Lexikon der Psychologie*, online: Hogrefe. Text abrufbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/soziale-repraesentationen> (Zugriff am 19.8.2020).

Seidel, Juliane (2012): *Das Potenzial der Kompetenz „Sprachmittlung“ zur Förderung der interkulturellen Kompetenz im Italienischunterricht*. Berlin: Freie Universität Berlin.

- Seifert, Heidi (2016): *Früher Fremdsprachenerwerb im Elementarbereich: Eine empirische Videostudie zu Erzieherin-Kind-Interaktionen in einer deutsch-englischen Krippeneinrichtung*. Tübingen: Narr.
- Seifert, Irmgard/Schnellbacher, Thomas/Buchmann, Johannes (2017): *Praxis der Manuellen Medizin bei Säuglingen und Kindern*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Seligman, Martin D.P. (1975): *Helplessness: On Depression, Development and Death*. San Francisco: Freeman and Comp.
- Selting, Margret (1992): Phonologie der Intonation. Probleme bisheriger Modelle und Konsequenzen einer neuen interpretativ-phonologischen Analyse. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 11 (1), 99–138.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia/Birkner, Karin/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Deppermann, Arnulf/Gilles, Peter/Günthner, Susanne/et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402.
- Sene, Elisabeth (1990): Des livres à l'école maternelle. Pour aimer lire, avant de savoir lire. In: *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 3 (1), 85–94.
- Service-Public.fr - Allocations familles (2020): *Allocations destinées aux familles* | service-public.fr. République française. Text abrufbar unter: <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/N156> (Zugriff am 30.8.2020).
- Service-Public.fr - Congé paternité (o. J.): *Congé de paternité et d'accueil de l'enfant d'un salarié du secteur privé* | service-public.fr. Text abrufbar unter: <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F3156> (Zugriff am 31.8.2020).
- Shairi, Hamid Reza/Momtaz, Hamideh (2010): Place du Savoir-faire et du Savoir-être dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. In: *Plume (Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises)*, 11 (printemps-été 2010), 105–128.
- Shams, Ladan/Seitz, Aaron R. (2008): Benefits of Multisensory Learning. In: *Trends in Cognitive Sciences*, 12 (11), 411–417.
- Shohamy, Elana (2006): *Language Policy: Hidden agendas and new approaches*. New York: Routledge.
- Shonkoff, J. P./Garner, A. S./The committee on psychosocial aspects of child and family health, committee on early childhood, adoption, and dependent care, and section on developmental and behavioral pediatrics (2012): The Lifelong Effects of Early Childhood Adversity and Toxic Stress. In: *PEDIATRICS*, 129 (1), e232–e246.
- Shore, Bradd (1996): *Culture in mind: Cognition, culture, and the problem of meaning*. New York, NY, US: Oxford University Press.
- Shu, Lin/Xie, Jinyan/Yang, Mingyue/Li, Ziyi/Li, Zhenqi/Liao, Dan/Xu, Xiangmin/Yang, Xinyi (2018): A Review of Emotion Recognition Using Physiological Signals. In: *Sensors*, 18 (7), 2074.
- Siebeck, Cornelia (2017): Erinnerungsorte, *Lieux de Mémoire*. In: Zentrum Für Zeithistorische Forschung Potsdam (Hrsg.), *Docupedia-Zeitgeschichte*, DOI: 10.14765/zzf.dok.2.784.v1.

- Siebert, Michaela (2002): *Die Bedeutung der Amygdala für Emotionsverarbeitung und Gedächtnis. Untersuchung an Urbach-Wiethe-Patienten*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Sigmund, Rosemarie (Hrsg.), (2007): Erlernte Hilflosigkeit. In: *Wörterbuch der Psychotherapie: Sonderausgabe*. Wien/New York: Springer Wien, 171–172.
- Simon, Éric (2007): La confiance dans tous ses états. In: *Revue française de gestion*, 33 (175), 83–94.
- Simon-Bogaers, Nicole/Rasse, Miriam (2006): La crèche, un lieu paisible de prévention: À propos des comportements violents et de retrait. In: *Spirale*, 38 (2), 111.
- Simons, Helen/Usher, Robin (Hrsg.) (2000): *Situated ethics in educational research*. London; New York: Routledge.
- Sinner, Carsten (2001): Zur Terminologie in der Sprachkontaktforschung: Bilinguismus und Diglossie, Interferenz und Integration sowie tertiärer Dialekt. In: Haßler, Gerda (Hrsg.), *Sprachkontakt und Sprachvergleich*, Münster: Nodus, 125–152.
- Siraj-Blatchford, Iram/Sylva, Kathy (2004): Researching Pedagogy in English Pre-schools. In: *British Educational Research Journal*, 30 (5), 713–730.
- Siraj-Blatchford, Iram/Sylva, Kathy/Muttock, Stella/Gilden, Rose/Bell, Danny (Hrsg.) (2002): *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Slama, Serge (2017): Jus soli, jus sanguinis, principes complémentaires et consubstantiels de la tradition républicaine. In: *Pouvoirs*, 160 (1), 19–34.
- Slobin, Dan I. (1991): Learning to think for speaking: Native language, cognition and rhetorical style. In: *Pragmatics*, 1, 7–26.
- Slobin, Dan I. (1996): From 'thought to language' to 'thinking for speaking'. In: Gumperz, John J/Levinson, Stephen C. (Hrsg.), *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: Cambridge University, 70–96.
- Smeets, Onne/Young, Andrea/Mary, Latisha (2015a): Pour une approche pédagogique plurilingue: les enfants bilingues émergents en petite section. In: *Mélanges CRAPEL*, 36, 11–26.
- Smiley, Patricia/Huttenlocher, Janellen (1989): Young children's acquisition of emotion concepts. In: Saarni, Carolyn/Harris, Paul L. (Hrsg.), *Children's understanding of emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 27–49.
- Smith-Christmas, Cassie (2016): What Is Family Language Policy? In: Smith-Christmas, Cassie (Hrsg.), *Family Language Policy: Maintaining an Endangered Language in the Home*. London: Palgrave Macmillan UK, 1–19.
- Soeffner, Hans-Georg (1982): Prämissen einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. In: *Beiträge zu einer empirischen Sprachsoziologie*. Tübingen: Narr, 9–48.
- Soeffner, Hans-Georg (1995): The Art of Experienced Analysis: Anselm Strauss and His Theory of Action. In: *Mind, Culture and Activity*, 2 (1), 29–32.

- Sohn, Christophe (2017): Cartography of a Blind Spot: An Exploratory Analysis of European Border Cities. In: *Tijdschrift voor economische en sociale geografie*, 108 (4), 512–518.
- Soler, Josep/Zabrodskaia, Anastassia (2017): New Spaces of New Speaker Profiles: Exploring Language Ideologies in Transnational Multilingual Families. In: *Language in Society*, 46 (4), 547–566.
- Soos, Andreas/Tanner, David (2017): *Les renforcements positifs d'un enseignant d'EPS et la participation de ses élèves*. Lausanne: Haute École Pédagogique Vaud: Diplomarbeit.
- Sorter, Dorianne/Beebe, Beatrice/Rustin, Judith/Knoblauch, Steven (2003): A Comparison of Meltzoff, Trevarthen, and Stern. In: *Psychoanalytic Dialogues: The International Journal of Relational Perspectives*, 13 (6), 777–804.
- Soulé, Bastien (2007): Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. In: *Recherches qualitatives*, 27:1, 127–140.
- Soulé, Bastien/Richet, Cédric (2010): Moniteur sportif et sociologue: Récit d'une observation participante clandestine. In: *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 108 (1), 14–32.
- Sparrow, Glen (2002): San Diego–Tijuana: Not quite a binational city or region. In: *GeoJournal*, 54, 73–83.
- Spinoza, Baruch de (1965): *Éthique*. Paris: Flammarion.
- Spitzmüller, Jürgen/Warnke, Ingo H. (2011): *Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
- Spolsky, Bernard (2004): *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spradley, James P. (1980): *Participant Observation*. New York: Rinehart/Winston.
- Sprengelmeyer, Reiner/Calder, Andrew/Ekman, Paul/Young, Andy/Perrett, David (2002): *Facial expressions of emotion: Stimuli and tests (FEEST)*. Psychology manual v1.0 Thames Valley Test Company (PDF). Bury St Edmunds, England: <http://www.tvtc.com>. Text abrufbar unter: https://www.academia.edu/33084043/Facial_expressions_of_emotion_Stimuli_and_tests_FEEST_. (Zugriff am 20.9.2019).
- Sprengelmeyer, Reiner/Young, Andrew W./Calder, Andrew J./Karnat, Anke/Lange, Herwig/Hömborg, Volker/Perrett, David I./Rowland, Duncan (1996): Loss of Disgust: Perception of Faces and Emotions in Huntington's Disease. In: *Brain*, 119 (5), 1647–1665.
- Stadler, Christina (2012): Störungen des Sozialverhaltens: Sind neue Erklärungsansätze eine Grundlage für eine evidenzbasierte Klassifikation und Behandlung? In: *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 40 (1), 7–19.
- Stadt Kehl (2016): *Trägerübergreifende Eckpunkte für die Kindertageseinrichtungen in Kehl*. online. Text abrufbar unter: https://www.kehl.de/media-stadt/docs/traegeruebergreifende_eckpunkte_kita.pdf Kindertageseinrichtungen in Kehl. (Zugriff am 9.2.2020).

Stadt Kehl (2017): *Leitbild der städtischen Kindertageseinrichtungen in Kehl*. online. Text abrufbar unter: <https://www.kehl.de/stadt/bildung/leitbild-staedtische-kita.pdf>. (Zugriff am 9.2.2020).

Stahm, Rechtsanwalt Maximilian (2018): Rückkehr an den Arbeitsplatz nach dem Mutterschutz. *Stahm Rechtsanwälte*, Text abrufbar unter: <https://www.stahm-rechtsanwaelte.de/2018/06/28/rueckkehr-an-den-arbeitsplatz-nach-dem-mutterschutz/> (Zugriff am 21.8.2020).

Stalfort, Jutta (2013): *Die Erfindung der Gefühle: eine Studie über den historischen Wandel menschlicher Emotionalität (1750-1850)*. Bielefeld: Transcript.

Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (2013): Zur pädagogischen Qualität frühkindlicher Bildungsprogramme: Eine Kritik an ihrer ethnozentrischen Perspektive. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 325–341.

Stanzel-Tischler, Elisabeth (2013): Frühkindliche Bildungsforschung in Österreich. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 197–209.

Stark, H./Bischof, A./Scheich, H. (1999): Increase of Extracellular Dopamine in Prefrontal Cortex of Gerbils during Acquisition of the Avoidance Strategy in the Shuttle-Box. In: *Neuroscience Letters*, 264 (1–3), 77–80.

Stark, Holger/Bischof, Andreas/Wagner, Thomas/Scheich, Henning (2000): Stages of Avoidance Strategy Formation in Gerbils Are Correlated with Dopaminergic Transmission Activity. In: *European Journal of Pharmacology*, 405 (1–3), 263–275.

Stark, Holger/Bischof, Andreas/Wagner, Thomas/Scheich, Henning (2001): Activation of the Dopaminergic System of Medial Prefrontal Cortex of Gerbils during Formation of Relevant Associations for the Avoidance Strategy in the Shuttle-Box. In: *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 25 (2), 409–426.

Statista - Alleinerziehende vs. Familien (2019): *Meinung - Alleinerziehender Elternteil genauso gut wie zwei Eltern nach Geschlecht 2017*. Statista. Text abrufbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/694415/umfrage/meinung-alleinerziehender-elternteil-genauso-gut-wie-zwei-eltern-nach-geschlecht/> (Zugriff am 28.8.2020).

Statista - Kindesleid bei erwerbstätiger Mutter (2019): *Lebensmodell und Kindererziehung - Zustimmung zu verschiedenen Aussagen in Deutschland 2017*. Statista. Text abrufbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/694544/umfrage/zustimmung-zu-verschiedenen-aussagen-bezueglich-verschiedener-lebensmodelle-und-kindererziehung-in-deutschland/> (Zugriff am 28.8.2020).

Statistisches Amt des Kantons Basel-Stadt (o. J.): Im Kanton am häufigsten gesprochene Sprachen - T01.7.01. Text abrufbar unter: <https://www.statistik.bs.ch/zahlen/tabellen/1-bevoelkerung/sprachen.html> (Zugriff am 5.3.2020).

Statistisches Bundesamt- Pressemitteilung Nr. 475 (2019): KORREKTUR: Jede fünfte Frau zwischen 45 und 49 Jahren war 2018 kinderlos. Statistisches Bundesamt. Text abrufbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/12/PD19_475_122.html (Zugriff am 21.8.2020).

Stebler, Rita (2010): Unterricht im Zweisprachigen Ausbildungsgang aus der Sicht von Lehrenden und Lernenden. In: Stebler, Rita/Merki, Katharina Maag (Hrsg.), *Zweisprachig lernen. Prozesse und Wirkungen eines immersiven Ausbildungsganges an Gymnasien*. Waxmann Verlag, 81–110. Google-Books-ID: FIHKSA0cLqIC.

Steen, Gerald (2009): Deliberate Metaphor Affords Conscious Metaphorical Cognition. In: *Cognitive Semiotics*, 5 (1–2), 179–197.

Stefanova, Elka/Dubljević, Olga/Herbert, Cornelia/Fairfield, Beth/Schroeter, Matthias L./Stern, Emily R./Urben, Sébastien/Derntl, Birgit/Wiebking, Christine/Brown, Carina/et al. (2020): Anticipatory Feelings: Neural Correlates and Linguistic Markers. In: *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 113, 308–324.

Steinke, Ines (1999): *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim, München: Juventa.

Steinlen, Anja K/Kersten, Kristin/Tiefenthal, Christine/Wippermann, Insa/Flyman Mattson, Anna (2013): Empfehlungen für die Verwendung der Fremdsprache in bilingualen Kindergärten. In: Steinlen, Anja K/Rohde, Andreas (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen*. Berlin: dohrmann, 79–93.

Stenger, Ursula (2012): Bildung der Gefühle in der frühen Kindheit. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (S1), 25–39.

Stern, Elsbeth/Grabner, Roland H. (2014): Die Erforschung menschlicher Intelligenz. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie*. Berlin Heidelberg: Springer VS, 174–201.

Stern, Hans Heinrich (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford ; New York: Oxford University Press.

Stieve, Claus (2013): Anfänge der Bildung. Bildungstheoretische Grundlagen der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 51–70.

Stone, Lynda D./Underwood, Charles/Hotchkiss, Jacqueline (2012): The Relational Habitus: Intersubjective Processes in Learning Settings. In: *Human Development*, 55 (2), 65–91.

Strasbourg.eu (o. J.): *Petite Enfance*. Text abrufbar unter: <https://www.strasbourg.eu/petite-enfance> (Zugriff am 7.6.2020).

Stratilaki, Sofia (2006): Representations of Plurilingual Competence and Language Use in Dynamic Trilingual Education: The Case of French-German Schools in Buc and Saarbrücken. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11 (1).

Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Streeck, Jürgen (1989): Methodologische Aspekte der linguistischen Analyse von Gesprächen. In: *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung (ZPSK)*, 42 (2), 192–207.

Stutz, Heidi/Bischof, Severin (2018): Kinder in multilokalen Familienkonstellationen – Sekundärdatenanalysen Grundlagenbericht. Grundlagenbericht. Bern: Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Text abrufbar unter:

https://www.mmi.ch/files/downloads/a261ad319f0083dea2f77d1cca622bc1/Stutz%20Bischof%202018_Vorstudie_Kinder%20in%20multilokalen%20Familienkonstellationen.pdf. (Zugriff am 12.9.20209).

Sulz, Serge K. D (2018): Arbeitsbedingungen von Kinderkrippen-ErzieherInnen in Bayern – was ErzieherInnen und Kindern Stress macht. In: Sulz, Serge K. D (Hrsg.), *Risiken der Betreuung in Kinderkrippen - neue empirische Studien*. München: CIP Medien, 51-64 [169-182 im Original].

Swain, Merrill (2006): Languaging, Agency and Collaboration in Advanced Second Language Learning. In: Byrnes, Heidi (Hrsg.), *Advanced Language Learning: The Contributions of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum, 95–108.

Sylva, Kathy/Melhuish, Edward/Sammons, Pam/Siraj-Blatchford, Iram/Taggart, Brenda (2004): *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Pre-school to end of Key Stage 1*. Sure Start – November 2004. Online. Text aufrufbar unter: <https://dera.ioe.ac.uk/8543/7/SSU-SF-2004-01.pdf>. (Zugriff am 1.3.2020).

Syssau, A./Monnier, C. (2012): L'influence de la valence émotionnelle positive des mots sur la mémoire des enfants. In: *Psychologie Française*, 57 (4), 237–250.

Szagan, Gisela (2004): Neurobiologische und entwicklungsmäßige Grundlagen des Spracherwerbs. In: *Sprache – Stimme – Gehör*, 28 (1), 8–14.

Szagan, Gisela (2013): *Sprachentwicklung beim Kind: ein Lehrbuch*. 5. vollständig überarbeitete. Weinheim Basel: Beltz.

Tadmor, Carmit T./Galinsky, Adam D./Maddux, William W. (2012): Getting the Most out of Living Abroad: Biculturalism and Integrative Complexity as Key Drivers of Creative and Professional Success. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 103 (3), 520–542.

tagesschau.de (o. J.): Bund gibt 300 Millionen für Erzieher-Azubis. tagesschau.de. Text abrufbar unter: <https://www.tagesschau.de/inland/kita-bund-101.html> (Zugriff am 23.2.2020).

Tannen, Deborah (1993): What's in a frame? Surface evidence for underlying expectations. In: Tannen, Deborah (Hrsg.), *Framing in discourse*. New York/Oxford: Oxford Univ. Press, 14–56.

Tardif, Twila/Fletcher, Paul/Liang, Weilan/Zhang, Zhixiang/Kaciroti, Niko/Marchman, Virginia A. (2008): Baby's first 10 words. In: *Developmental Psychology*, US: American Psychological Association, 44 (4), 929–938.

Tarni, Prasad (2019): *A Course in Linguistics*. 3. Aufl. PHI Learning Pvt. Ltd. Google-Books-ID: J7eoDwAAQBAJ.

Tashakkori, Abbas/Teddlie, Charles (2003): Major Issues and Controversies in the Use of Mixed Methods in Social and Behavioral Research. In: Tashakkori, Abbas/Teddlie, Charles (Hrsg.), *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage, 3–50.

Taumoepeau, Mele/Ruffman, Ted (2008): Stepping Stones to Others' Minds: Maternal Talk Relates to Child Mental State Language and Emotion Understanding at 15, 24, and 33 Months. In: *Child Development*, 79 (2), 284–302.

- Teddle, Charles/Tashakkori, Abbas (2006): A General Typology of Research Designs Featuring Mixed Methods. In: *RESEARCH IN THE SCHOOLS*, 13 (1), 12–28.
- Teinonen, Tuomas/Aslin, Richard N/Alku, Paavo/Csibra, Gergely (2008): Visual Speech Contributes to Phonetic Learning in 6-Month-Old Infants. In: *Cognition*, 108 (3), 850–855.
- Teinonen, Tuomas/Fellman, Vineta/Näätänen, Risto/Alku, Paavo/Huottilainen, Minna (2009): Statistical Language Learning in Neonates Revealed by Event-Related Brain Potentials. In: *BMC Neuroscience*, 10 (1), 1–8.
- Tereno, Susana/Tessier, Marine (2017): Perspective attachementiste dans la profession d'animateur pour enfants : réflexion basée sur une étude d'observation participative. In: *Devenir*, 29 (2), 125.
- Terlinden, Ulla (2010): *Soziologie und Räumliche Planung. Zur Notwendigkeit des Wissens über die gesellschaftliche Raumproduktion und Geschlechterkonstruktionen*. In: Harth, Annette/Scheller, Gitta/Tessin, Wulf (Hrsg.), *Soziologie in der Stadt- und Landschaftsplanung: Analysen, Bedeutung und Perspektiven*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 68–85.
- Theodotou, Evgenia (2017): Literacy as a Social Practice in the Early Years and the Effects of the Arts: A Case Study. In: *International Journal of Early Years Education*, 25 (2), 143–155.
- Therrien, Catherine (2009): Frontières du « proche » et du « lointain »: Pour une anthropologie de l'expérience partagée et du mouvement. In: *Anthropologie et Sociétés*, 32, 35–41.
- Thierry, Guillaume/Sanoudaki, Eirini (2012): Activation syntaxique non-sélective à la langue chez le bilingue précoce. In: *Revue française de linguistique appliquée*, XVII (2), 33–48.
- Tohle, Werner/Göbel, Sabrina/Milbradt, Björn (2013): Kinder und Kindheiten im Blick unterschiedlicher Fachkulturen. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 23–36.
- Thomas, Claire (2012): *Growing Up with Languages: Reflections on Multilingual Childhoods. Multilingual Matters*. Google-Books-ID: BFN1eNiuf1wC.
- Thomas, Stefan (2019): *Ethnografie: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Thommen, Evelyne/Châtelain, F/Rimbert, Guillaume (2004): L'interprétation d'indices non verbaux par les enfants. In: *Psychologie Française*, 49 (2), 145–160.
- Thompson, Ross A./Meyer, Sara (2007): Socialization of Emotion Regulation in the Family. In: Gross, James J. (Hrsg.), *Handbook of Emotion Regulation*. 1. Aufl. New York: Guilford Press, 249–268. Google-Books-ID: Jh81IZKqFH8C.
- Thorne, Brian/Lambers, Elke (1998): *Person-Centred Therapy: A European Perspective*. SAGE. Google-Books-ID: TG_aIFiKTJ8C.
- Tichy, Andrea (2018): Sie sind die Jüngsten in der Gesellschaft und von ihnen wird am meisten verlangt: ErzieherInnen berichten – Einblicke in den Krippenalltag. In: Sulz, Serge K. D (Hrsg.), *Risiken der Betreuung in Kinderkrippen - neue empirische Studien*. München: CIP Medien, 65-98 [183-216 im Original].

- Tickle-Degnen, Linda/Rosenthal, Robert (o. J.): Group rapport and nonverbal behavior. In: Hendrick, Clyde A. (Hrsg.), *Group processes and intergroup relations*. Beverly Hills: CA: Sage, 113–136.
- Tietze, Wolfgang (Hrsg.) (1998): *Wie gut sind unsere Kindergärten?: eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Tietze, Wolfgang (2008): Qualitätssicherung im Elementarbereich. In: Klieme, Eckhard/Tippelt, Rudolf (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen*. Weinheim et al.: Beltz, 16–35.
- Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit (2012): *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit: Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick*. Berlin: NUBBEK - Online.
- Tiittula, Lusa (1989): Gegenstand und empirische Basis der linguistischen Analyse von Gesprächen. In: *Zeitschrift für Phonetische Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung (ZPSK)*, Berlin 42 (2), 208–214.
- Titone, Renzo (1974): *Le bilinguisme precoce*. Bruxelles: Charles Dessart. [original italien, 1972, Bilinguismo precoce e educazione bilingue].
- Toda, Sueko/Fogel, Alan (1993): Infant Response to the Still-Face Situation at 3 and 6 Months. In: *Developmental Psychology*, 29 (3), 532–538.
- Todorov, Tzvetan (2013): *Nous et les Autres. La réflexion française sur la diversité humaine*. Média Diffusion. Google-Books-ID: 1XyBAAAQBAJ.
- Tomasello, Michael (1992): *First Verbs: A Case Study of Early Grammatical Development*, Bd. 21. Cambridge: Cambridge University Press. Text abrufbar unter: https://www.cambridge.org/core/product/identifier/S0305000900009557/type/journal_article (Zugriff am 3.8.2020).
- Tomasello, Michael (1998): The new psychology of language: Cognitive and functional approaches. Mahwah, NJ: Erlbaum. Text abrufbar unter: <https://laviedesidees.fr/Vers-une-juridicisation-des.html>. (Zugriff am 13.7.2019).
- Tomasello, Michael (2000): Do Young Children Have Adult Syntactic Competence? In: *Cognition*, 74 (3), 209–253.
- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA, US: Harvard University Press.
- Tomasello, Michael (2006): *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens: zur Evolution der Kognition*. 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tomasello, Michael (2008): *Origins of human communication*. Cambridge, MA, US: MIT Press.
- Toribio Almeida, Jacqueline (2001): On the emergence of bilingual code-switching competence. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 4 (3), 203–231.
- Traband, André (1970): *Grenzprobleme und Raumordnung am Oberrhein*. In: *Geographische Zeitschrift*, 58 (2), 124–137.

- Tracy, Rosemarie (2011): Mehrsprachigkeit: Realität, Irrtümer, Visionen. In: Steinle, Ludwig M./Plewnia, Albrecht/Steinle, Melanie (Hrsg.), *Sprache und Integration*. Tübingen: Narr Verlag, 69–100. Google-Books-ID: OyztBQAAQBAJ.
- Tracy, Rosemarie (2017): Spracherwerb und Mehrsprachigkeit. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Leverkusen: Budrich, 185–197.
- Trevarthen, Colwyn (1974): Conversations with a two-month-old. In: *New Scientist*, 2 (May), 230–235.
- Trevarthen, Colwyn (1979): Communication and co-operation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In: Bullova, Margaret (Hrsg.), *Before Speech: The Beginning of Interpersonal Communication*. Cambridge: Cambridge University Press, 321–347.
- Trevarthen, Colwyn (1998): The concept and foundations of infant intersubjectivity. In: Bråten, Stein (Hrsg.), *Studies in emotion and social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 15–46.
- Trevarthen, Colwyn (1999): Musicality and the Intrinsic Motive Pulse: Evidence from Human Psychobiology and Infant Communication. In: *Musicae Scientiae*, 3 (1_suppl. (Special Issue 1999-2000)), 155–215.
- Trevarthen, Colwyn (2002): Making Sense of Infants Making Sense. In: *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, 34 (1), 161–188.
- Trevarthen, Colwyn (2018): Conversations with a Two-Month-Old 1. In: Raphael-Leff, Joan (Hrsg.), *Parent-Infant Psychodynamics. Wild Things, Mirrors and Ghosts*. 1. Aufl. London: Routledge, 25–34.
- Trevarthen, Colwyn/Aitken, Kenneth J (2001): Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications. In: *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42 (1), 3–48.
- Trevarthen, Colwyn/Huble, Penelope (1978): Secondary Intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year. In: Lock, Andrew (Hrsg.), *Action, Gesture, and Symbol*. London: Academic Press, 183–229.
- Trim, J. L. M./Quetz, Jürgen/Schieß, Raimund/Schneider, Günther/Goethe-Institut Inter Nationes/Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland/Österreich (Hrsg.) (2009): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*; [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]. Nachdr. Berlin: Langenscheidt.
- Tsioumis, Constantin/Moumtzidou, Argyro (2008): Éducation Interculturelle et matériel pédagogique: L'éveil aux langues et aux cultures à l'âge précoce dans les maternelles grecques. In: *Synergies Sud-Est européen*, 1 (2008), 45-61.
- Tsunoda, Tadanobu (1982): Latéralité du système auditif central et langue maternelle. In: *Le Genre humain*, 1982/1 (3–4), 137–146.
- Tuominen, Anne (1999): Who Decides the Home Language? A Look at Multilingual Families. In: *International Journal of the Sociology of Language (IJSL)*, 140, 59–76.

- Tversky, Amos/Kahnemann, Daniel (1974): Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases. In: *Science*, 185: 4157, 1124–1131.
- Uddin, Lucina Q./Nomi, Jason S./Hébert-Seropian, Benjamin/Ghaziri, Jimmy/Boucher, Olivier (2017): Structure and Function of the Human Insula: In: *Journal of Clinical Neurophysiology*, 34 (4), 300–306.
- Uithol, Sebo/van Rooij, Iris/Bekkering, Harold/Haselager, Pim (2011): What Do Mirror Neurons Mirror? In: *Philosophical Psychology*, 24 (5), 607–623.
- Ulich, Michaela (2003): Literacy - sprachliche Bildung im Elementarbereich. *Kindergarten heute*.
- Ullman, Michael T. (2001): The Neural Basis of Lexicon and Grammar in First and Second Language: The Declarative/Procedural Model. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 4 (2), 105–122.
- Ullrich, Carsten G (2019): *Das Diskursive Interview: methodische und methodologische Grundlagen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ulova, Lenka (2005): Position de l'enfant en République Tchèque et problématique des crèches. In: Bergonnier-Dupuy, Geneviève (Hrsg.), *L'Enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*. Paris: Diffusion] Cairn.info, 169–181.
- UN (1989): Kinderrechtskonvention (Convention on the Rights of the Child, CRC). Text abrufbar unter: <https://www.kinderrechtskonvention.info/beruecksichtigung-der-meinung-des-kind-3518/>. (Zugriff am 16.7.2019).
- Underhill (1989): Process in humanistic education. In: *English Language Teaching Journal*, 43 (4), 250–260.
- UNESCO (Hrsg.) (2015): *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*. Paris: OECD.
- UNESCO Institute for Statistics (2012): *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*. Montreal, Quebec: UNESCO Institute for Statistics. Text abrufbar unter: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>. (Zugriff am 8.6.2020).
- UNICEF Southafrica (2019): *Education*. Text abrufbar unter: <https://www.unicef.org/southafrica/education> (Zugriff am 8.6.2020).
- Uvnäs-Moberg, Von Kerstin/Petersson, Maria (2020): Oxytocin, ein Vermittler von Antistress, Wohlbefinden, sozialer Interaktion, Wachstum und Heilung. In: *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie*, 51 (1), 1-25. Online. Text abrufbar unter: <https://doi.org/10.13109/zptm.2005.51.1.57>. (Zugriff am 25.7.2020).
- Vacharkulksemsuk, Tanya/Fredrickson, Barbara L. (2012): Strangers in Sync: Achieving Embodied Rapport through Shared Movements. In: *Journal of Experimental Social Psychology*, 48 (1), 399–402.
- Vagedes, Marita (2014): *In zwei Sprachen spielen*. Perpignan: Université de Perpignan.

- Valdesolo, Piercarlo/Ouyang, Jennifer/DeSteno, David (2010): The Rhythm of Joint Action: Synchrony Promotes Cooperative Ability. In: *Journal of Experimental Social Psychology*, 46 (4), 693–695.
- Valentim, Silvia (2016): *Between administration and education in early childhood in Brazil and France: Professional implications under pressure*. Université de Cergy Pontoise: Dissertation. Text abrufbar unter: <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01536338> (Zugriff am 13.2.2018).
- Vandenbroeck, Michel/Roets, Griet/Snoeck, Aïsa (2009): Immigrant Mothers Crossing Borders: Nomadic Identities and Multiple Belongings in Early Childhood Education. In: *European Early Childhood Education Research Journal*, 17 (2), 203–216.
- Vaniscotte, Francine (1994): L'éducation et la formation des enseignants en Europe. In: *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (2), 331–350.
- Vaniscotte, Francine (1996): *Les Écoles de l'Europe: systèmes éducatifs et dimension européenne*. Paris: INRP.
- Veneziano, Edy (2003): Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années. In: Kail, Michèle/Fayol, Michel (Hrsg.), *Le langage en émergence, de la naissance à 3 ans*. 2e édition corrigée. Paris: Presses Universitaires de France, 230–265.
- Veríssimo, Manuela/Torres, Nuno/Silva, Filipa/Fernandes, Carla/Vaughn, Brian E./Santos, António J. (2017): Children's Representations of Attachment and Positive Teacher–Child Relationships. In: *Frontiers in Psychology*, 8.
- Verkuyten, Maykel/Pouliasi, Katerina (2006): Biculturalism and Group Identification: The Mediating Role of Identification in Cultural Frame Switching. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37 (3), 312–326.
- Véronique, Georges-Daniel (2019): Qu'est-ce qui peut rester implicite dans l'apprentissage d'une langue? In: CNESCO (Hrsg.), *Conférence de consensus: De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères. Comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves? (Note des experts)*. online, 24–38. Text abrufbar unter: http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2019-04/190408_cclv_note_experts-1.pdf#page=49. (Zugriff am 21.9.2020).
- Vidard, Mathieu (2017): Le bilinguisme chez l'enfant. *La Terre au carré*, FranceInter. Text abrufbar unter: (<https://www.franceinter.fr/emissions/la-tete-au-carre-05-avril-2018>). (Zugriff am 8.9.2020).
- Vidich, Arthur J./Lyman, Stanford M. (2000): Qualitative Methods: Their History in Sociology and Anthropology. In: Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna (Hrsg.), *Handbook of qualitative research*. 2. Aufl. Thousand Oaks: Sage, 37–84.
- Viernickel, Susanne (2008): *Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung*. 2. Aufl. Remagen: Ibus-Verlag.
- Vihman, Marilyn May/Thierry, Guillaume/Lum, Jarrad/Keren-Portnoy, Tamar/Martin, Pam (2007): Onset of Word Form Recognition in English, Welsh, and English–Welsh Bilingual Infants. In: *Applied Psycholinguistics*, 28 (3), 475–493.
- Vinken, Barbara (2001): *Die deutsche Mutter: Der lange Schatten eines Mythos*. München: Verlag.

Violon, Margot (2018): La référence en crèche collective et multi-accueil: quels enjeux pour les enfants, les parents et les professionnelles? Paris: Université Sorbonne Paris: Dissertation.

Violon, Margot/Wendland, Anne (2018): Être référent d'un jeune enfant en crèche collective : une pratique à (re)conceptualiser ? In: *Devenir*, 30, 377–398.

Violon, Margot/Wendland, Jaqueline (2014): Les relations professionnels/enfants dans les pouponnières et foyers de l'enfance : la notion de référence. In: *La psychiatrie de l'enfant*, 57 (2), 581.

Violon, M./Tereno, S./Dias, P./Wendland, J. (2017): Validation française de l'échelle de Perception des Comportements d'Attachement à l'âge préscolaire – version Professeur des écoles. In: *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 65 (6), 381–387.

Virat, Mael (2014): *Dimension affective de la relation enseignant-élève: effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants*. Montpellier: Université Paul Valéry Montpellier III: Dissertation.

Viry, Gil/Widmer, Eric D/Kaufmann, Vincent (2010): Does It Matter for Us That My Partner or I Commute? In: *Zeitschrift für Familienforschung*, 22 (2), 149–170.

Viswamohan, Aysha (2004): Code-Mixing with a Difference. In: *English Today*, 20 (3), 34–36.

Vogt, Franziska/Löffler, Cordula/Haid, Andrea/Itel, Nadine/Schönfelder, Mandy/Zumwald, Andrea (2015b): Professionalisierung für alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindergarten, Kita und Spielgruppe: Videobasierte Analyse zur Veränderbarkeit von Handlungskompetenzen. In: *Empirische Pädagogik*, 29 (3), 414–443.

Vogt, Franziska/Löffler, Cordula/Haid, Andrea/Itel, Nadine/Schönfelder, Mandy/Zumwald, Bea/Reichmann, Elke (2015a): Sprachförderung im Alltag: Umsetzung in Kindergarten, Kita und Spielgruppe. Videobasierte Fallanalysen. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 37 (1), 93–111.

Vogt, Franziska/Nentwich, Julia/Tennhoff, Wiebke (2015): Doing und Undoing Gender in Kinderkrippen: Eine Videostudie zu den Interaktionen von Kinderbetreuenden mit Kindern. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 37, 227–247.

Vogt, Franziska/Zumwald, Andrea (2015): Erste Strategie: Im Dialog mit Kindern. In: Löffler, Cordula/Vogt, Franziska (Hrsg.), *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag. Mit 3 Abbildungen und 15 Tabellen*. München/ Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 42–49.

Voicu, Camelia Delia (2018): The Particularities of Teacher-Child Relationship That Supports Socio-Emotional Development of Preschool Children. In: *International Multidisciplinary Scientific Conference on the Dialogue between Sciences & Arts, Religion & Education*, 2 (2), 275–280.

Völkerling, Andrea (2017): *Ausführungsgesetze der Länder zu Tageseinrichtungen für Kinder (Kitagesetze)*. *Deutscher Bildungsserver*. Text abrufbar unter: <https://www.bildungsserver.de/Kitagesetze-der-Bundeslaender-1899-de.html> (Zugriff am 18.2.2020).

Völkerling, Andrea (2019): *Frühpädagogische Fachkraft werden – Ausbildung und Studium*. *Deutscher Bildungsserver*. Text abrufbar unter: <https://www.bildungsserver.de/Ausbildung-und-Studium-2405-de.html> (Zugriff am 20.2.2020).

Vygotskij, Lev S. (1964): *Denken und Sprechen*. Berlin: Akademie.

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

Vygotskij, Lev S. (1985): Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In: Schneuwly, Bernard/Bronckart, Jean-Paul (Hrsg.), *Vygotsky aujourd'hui*. Paris: Delachaux et Niestlé, 95–117.

Vygotskij, Lev S. (1994): The problem of the environment. In: Van de Veer, Renée/Valsiner, Jaan (Hrsg.), *The Vygotsky Reader*. Leiden: Blackwell Publishing, 338–355.

Vygotskij, Lev Semenovič (1990): *Pensiero e linguaggio: ricerche psicologiche*, edizione integrale a cura di L. Mecacci, Roma-Bari: Laterza.

Wackermann, Gabriel (2008): Démarches transfrontalières pionnières sur le Rhin supérieur - Une rétrospective des débuts du façonnement d'un paysage européen du savoir/ Pioneering cross-border approaches on the Upper Rhine/ Die ersten gemeinsamen Forschungsschritte als Grundlage der heutigen europäischen Wissenslandschaft am Oberrhein – Retrospektive der Pioniere. In: *Revue Géographique de l'Est*, 48 (3–4), 1–18.

Wagner, Robert/Bopp, Marie-Joseph (1955): L'enrôlement de force des Alsaciens dans la Wehrmacht et la SS. In: *Revue d'histoire de la Deuxième Guerre mondiale*, 4 (2), 33–42.

Wahl, Simone (2006): *Bildung von Anfang an /Les premiers pas: Ein deutsch-französischer Vergleich /Etude comparée franco-allemande*. 1. Aufl. Berlin: dohrmannVerlag.berlin.

Waldenfels, Bernhard (2006): *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Text abrufbar unter: https://www.amazon.de/Grundmotive-einer-Ph%C3%A4nomenologie-Fremden-Graue/dp/351858460X#reader_351858460X. (Zugriff am 2.1.2020).

Wang, Margaret C/Haertel, Geneva/Walberg, Herbert J. (1993): Toward a Knowledge Base for School Learning. In: *Review of Educational Research*, 63 (3), 249–294.

Wang, Xiaona (2020): www.wish.com-Plüschhirsch.wish. Text abrufbar unter: https://www.wish.com/product/59f29fd09f1f8e7305860a9b?hide_login_modal=true&from_ad=goog_shopping&_display_country_code=DE&_force_currency_code=EUR&pid=googleads_int&c=%7BcampaignId%7D&ad_cid=59f29fd09f1f8e7305860a9b&ad_cc=DE&ad_lang=DE&ad_curr=EUR&ad_price=6.00&campaign_id=1643927991&guest=true&gclid=Cj0KCQjw5eX7BRDQARIsAMhYLP-mle0h6Rs7KPXm1G84nPOenYGg94Sb2Vp11ONuFy-g3T-IMMg9wPsaAu-eEALw_wcB&share=web. (Zugriff am 10.10.2020).

Warneken, Felix/Tomasello, Michael (2006): Altruistic Helping in Human Infants and Young Chimpanzees. In: *Science*, 311 (5765), 1301–1303.

Waters, Everett/Deane, Kathleen E. (1985): Defining and Assessing Individual Differences in Attachment Relationships: Q-Methodology and the Organization of Behavior in Infancy and Early Childhood. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1/2), 41.

Weber, Arne M. (2017): *Die körperliche Konstitution von Kognition*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Weber, Max (1965): *Essais sur la théorie de la science*. Paris: Plon.

Wei, Li (2006): *The Bilingualism Reader*. London/New York: Routledge.

Wei, Li (2011): Moment Analysis and Translanguaging Space: Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain. In: *Journal of Pragmatics*, 43 (5), 1222–1235.

Wei, Li/Lin, Angel M. Y. (2019a): *Special Issue - Translanguaging Classroom Discourse*, Bd. 10, Issue 3-4, October-December. Online. Text abrufbar unter: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19463014.2019.1635032> (Zugriff am 18.3.2021).

Wei, Li/Lin, Angel M. Y. (2019b): Translanguaging Classroom Discourse: Pushing Limits, Breaking Boundaries. In: *Classroom Discourse*, 10 (3–4), 209–215.

Weinert, Sabine (2004): Wortschatzerwerb und kognitive Entwicklung. In: *Sprache – Stimme – Gehör*, 28 (1), 20–28.

Weinfeld, Nancy S./Sroufe, L. Alan/Egeland, Byron/Carlson, Elizabeth A. (1999): The nature of Individual Differences in Infant-Caregiver Attachment. In: Cassidy, Jude/Shaver, Phillip R. (Hrsg.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*. New York/London: Guilford Press.

Weinreich, Uriel (1953): *Languages in Contact, Findings and Problems* (1st Ed.). Linguistic Circle of New York. Google-Books-ID: 6h1ZAAAAMAAJ.

Weinreich, Uriel (1979): *Languages in Contact: Findings and Problems*. 9. Aufl. The Hague: Mouton de Gruyter.

Weitz, Martina/Pahl, Svenja/Flyman Mattson, Anna/Buyl, Aafke/Kalbe, Elke (2010): The Input Quality Observation Scheme (IQOS): The Nature of L2 Input and Its Influence on L2 Development in Bilingual Preschools. In: Kersten, Kristin/Rohde, Andreas/Schelleter, Christina/Steinlen, Anja K (Hrsg.), *Bilingual Preschools, Volume I: Learning and Development*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 5–44.

Welsch, Wolfgang (1997): Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Schneider, Irmela/Thomsen, Christian W. (Hrsg.), *Hybridkultur. Medien. Netze. Künste*. Köln: Wienand Verlag, 67–90.

Welsch, Wolfgang (2009): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Darowska, Lucyna/Machold, Claudia (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zu Kultur, Bildung und Differenz*. Bielefeld: Transcript, 39–66.

Welsch, Wolfgang (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Darowska, Lucyna/Lüttenberg, Thomas/Machold, Claudia (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. Bielefeld: Transcript.

Werker, Janet (2012): Perceptual Foundations of Bilingual Acquisition in Infancy: Perceptual Foundations of Bilingual Acquisition. In: *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1251 (1), 50–61.

Wermke, Kathleen/Haschemi, Asin Ahmad/Hesse, Volker/Robb, Michael P. (2018): Inspiratory Phonation in Baby Voice. In: *Journal of Voice*, 32 (2), 185–191.

Wermke, Kathleen/Ruan, Yufang/Feng, Yun/Dobnig, Daniela/Stephan, Sophia/Wermke, Peter/Ma, Li/Chang, Hongyu/Liu, Youyi/Hesse, Volker/et al. (2017): Fundamental Frequency

- Variation in Crying of Mandarin and German Neonates. In: *Journal of Voice*, 31 (2), 255.e25-255.e30.
- Wermke, Kathleen/Teiser, Johanna/Yovsi, Eunice/Kohlenberg, Paul Joscha/Wermke, Peter/Robb, Michael/Keller, Heidi/Lamm, Bettina (2016): Fundamental Frequency Variation within Neonatal Crying: Does Ambient Language Matter? In: *Speech, Language and Hearing*, 19 (4), 211–217.
- Whitehurst, G. J./Falco, F. L./Lonigan, C. J./Fischel, J. E./et al (1988): Accelerating Language Development through Picture Book Reading. In: *Developmental Psychology*, 24 (4), 552–559.
- Wierzbicka, Anna (1988): L'amour, la colère, la joie, l'ennui. La sémantique des émotions dans une perspective transculturelle. In: *Langages*, 23 (89), 97–107.
- Williams, Justin H G/Huggins, Charlotte F/Zupan, Barbra/Willis, Megan/Van Rheenen, Tamsyn E/Sato, Wataru/Palermo, Romina/Ortner, Catherine/Krippel, Martin/Kret, Mariska/et al. (2020): A Sensorimotor Control Framework for Understanding Emotional Communication and Regulation. In: *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 112, 503–518.
- Winkin, Yves (1997): L'observation participante est-elle un leurre? In: *Communication et organisation*, DOI: 10.4000/communicationorganisation.1983.
- Witzel, Andreas (1982): *Verfahren der qualitativen Sozialforschung - Überblick und Alternativen*. Frankfurt a. Main: Campus.
- Wlosowicz, Teresa Maria (2015): La compétence plurilingue et pluriculturelle : quels enjeux pour la didactique des langues et pour la recherche? In: *Synergies Espagne*, 8, 123–134.
- Wojcik, Eliza (2016): *Kitas interkulturell gedacht*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Wood, David/Bruner, Jerome S./Ross, Gail (1976): The Role of Tutoring in Problem Solving. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89–100.
- World Health Organization (2016): WHO | Early child development. WHO. World Health Organization. Text abrufbar unter: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/child/development/en/ (Zugriff am 8.6.2020).
- Yin, Robert K. (2014): *Case study research: design and methods*. Fifth edition. Los Angeles: SAGE.
- Young, Andrea (2017): Les démarches inclusives des langues et cultures familiales. Präsentiert auf: *Langues des élèves, langues de l'école*, 2017, *Actes du colloque interacadémique et interdegré: « Langues des élèves, langues de l'école »*, ADEB-CASNAV, 55–70.
- Young, Andrea/Hélot, Christine (2006): La diversité linguistique et culturelle à l'école: Comment négocier l'écart entre les langues et les cultures de la maison et celle(s) de l'école? In: Hélot, Christine/Scheidhauer, Marie-Louise/Hoffmann, Elisabeth (Hrsg.), *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre*. Frankfurt a. Main: Peter Lang, 207–226.
- Young, Andrea/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*, 73 (1), 75-94.

Young, Audrey/Luyster, Rhiannon J./Fox, Nathan A./Zeanah, Charles H./Nelson, Charles A. (2017): The Effects of Early Institutionalization on Emotional Face Processing: Evidence for Sparing via an Experience-Dependent Mechanism. In: *British Journal of Developmental Psychology*, 35 (3), 439–453.

Yow, W. Quin/Markman, Ellen M. (2011): Bilingualism and Children's Use of Paralinguistic Cues to Interpret Emotion in Speech. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 14 (4), 562–569.

Yow, W. Quin/Patrycia, Ferninda/Flynn, Suzanne (2016): Code-Switching in Childhood. In: Nicoladis, Elena/Montanari, Simona (Hrsg.), *Bilingualism across the Lifespan: Factors Moderating Language Proficiency*. Washington: American Psychological Association, 81–100.

Yow, W. Quin/Tan, Jessica S. H./Flynn, Suzanne (2018): Code-Switching as a Marker of Linguistic Competence in Bilingual Children. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 21 (5), 1075–1090.

Yu, Yiman (2020): The Role of Cross-Linguistic Influence in Bilingual Children's Grammar Acquisition: A Review of Recent Research Evidence. Präsentiert auf: *18th ROME -ITALY International Conference on Art History, Literature, Social Sciences and Education (AHLSE-20)*, 3. Februar 2020, Rom: Higher Education and Innovation Group, 11–19.

Yvon, Frédéric/Zinchenko, Yuri (2011): Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation: recueil de textes et commentaires. Moscou: Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou Lomonossov. Text abrufbar unter: https://www.unige.ch/fapse/leforcas/files/9214/2608/9943/Vygotsky_1-428.pdf. (Zugriff am 11.9.2019).

ZEIT online - Erziehermangel: Modellprojekt (2019): Erziehermangel: Modellprojekt finanziert Erziehern die Ausbildung | ZEIT ONLINE. Text abrufbar unter: <https://www.zeit.de/gesellschaft/2019-10/erzieherausbildung-franziska-giffey-gehalt-auszubildende-modellprojekt> (Zugriff am 19.2.2020).

Zettl, Evamaria (2019): *Mehrsprachigkeit und Literalität in der Kindertagesstätte: Frühe sprachliche Bildung in einem von Migration geprägten Stadtviertel*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Zevenbergen, Andrea A./Whitehurst, Grover J. (2003): Dialogic Reading: A Shared Picture Book Reading Intervention for Preschoolers. In: Kleeck, Anne van/Stahl, Steven A./Bauer, Eurydice B. (Hrsg.), *On Reading Books to Children: Parents and Teachers*. Mahwah, New Jersey/London: Routledge, 170–191. Google-Books-ID: ZCuRAgAAQBAJ.

Zhang, Dandan/He, Weiqi/Wang, Ting/Luo, Wenbo/Zhu, Xiangru/Gu, Ruolei/Li, Hong/Luo, Yue-jia (2014): Three Stages of Emotional Word Processing: An ERP Study with Rapid Serial Visual Presentation. In: *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 9 (12), 1897–1903.

Ziegenhain, Ute/Gebauer, Sigrid/Ziesel, Birgit/Künster, Anne-Kathrin/Fegert, Jörg M. (2009): *Die Chance der ersten Monate. Feinfühliges Eltern – gesunde Kinder*. 2. Aufl. Ulm: Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie.

Ziegenhain, Ute/Schöllhorn, Angelika/Künster, Anne-Kathrin/Hofer, Alexandra/König, Cornelia/Fegert, Jörg M. (2010): *Guter Start ins Kinderleben - Werkbuch Vernetzung*. Klinik für Kinder- und Jugend-psychiatrie/Psychotherapie, Universitätsklinikum Ulm. Text abrufbar unter:

https://www.fruehehilfen.de/fileadmin/user_upload/fruehehilfen.de/pdf/Werkbuch_Vernetzung__NZFH_2010_.pdf. (Zugriff am 28.6.2020).

Zimmermann, Peter/Çelik, Fatma/Iwanski, Alexandra (2013): Bindung, Erziehung und Bildung: Entwicklungsgrundlagen des Kompetenzaufbaus. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 407–422.

Zmyi, Norbert/Leyendecker, Birgit (2018): Förderung von Kleinkindern in der Tagesbetreuung. In: Schneider, Wolfgang/Lindenberger, Ulman (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. 7. Aufl. Basel: Beltz, 597–610.

Zucker, Lynne G. (1986): Production of trust: institutional sources of economic structure: 1840-1920. In: *Research in Organization Behaviour*, 8, 53–111.

Anhang I: Französische Unterlagen für die informierte Einwilligung

NOTE D'INFORMATION POUR LES DIRECTEURS/DIRECTRICES DE LA STRUCTURE SOUHAITANT PARTICIPER A L'ETUDE

Strasbourg, le / /

Chère Madame {nom de la directrice},

Je vous sollicite comme directrice du centre d'accueil de la petite enfance {nom de la structure} dans le cadre de ma thèse doctorale qui vise à étudier l'*acquisition de compétences interactionnelles linguistiques et culturelles dans les crèches bilingues franco-allemandes du Rhin supérieur*. Il s'agit d'une étude en sciences du langage qui est encadrée par Mme Anemone Geiger-Jaillet de l'Université de Strasbourg et par Mme Jacqueline Breugnot de l'Université Coblence-Landau. La responsable scientifique est Eva Feig (doctorante contractuelle à l'EA 1339 LiLPa et enseignante-chercheure à l'ESPE de l'Académie de Strasbourg).

Cette étude se propose d'identifier les analogies, les contenus complémentaires et les possibles divergences subjacentes entre les patrons communicatifs et interactionnels de la langue-culture française et de la langue-culture allemande. Ainsi, cette thèse

- se veut une contribution à la compréhension des enjeux bilingues/-culturels dans des centres d'accueil bilingues franco-allemands ;
- se propose une prise de conscience des stratégies opératoires et des défis encore à relever dans la pratique de l'accueil de la petite enfance bilingue/-culturelle.

Votre participation est précieuse car elle me permettra de mieux cerner ce que l'accueil d'un jeune enfant bilingue émergent implique pour ses éducateurs/éducatrices ou enseignant.e.s. Mieux connaître vos potentiels et défis permettra ensuite de revenir vers vous avec un retour constructif concernant les facteurs facilitateurs et inhibiteurs d'un accueil bilingue précoce et il contribuera à mieux former les enseignant.e.s (maternelle et primaire) ici à l'ESPE de Strasbourg.

Votre participation à ce programme sera anonyme et les informations recueillies confidentielles et utilisées dans le cadre strict de cette étude. Les résultats globaux vous seront communiqués avant de les intégrer dans ma thèse afin de vous permettre l'exclusion des contenus sensibles et afin de tenir compte de votre avis ou interprétation des données pour prendre en considération dûment votre perspective, c'est-à-dire, la vision des praticiens.

La collecte de données aura lieu dans le cadre d'un stage immersif de 2 semaines pendant lequel je souhaiterais accompagner vos employé.e.s dès l'accueil du matin jusqu'à l'accueil du soir, si vous estimez cette forme d'accompagnement faisable et non préjudiciable pour les enfants accueillis et les professionnels.

La documentation des données se réalisera par la prise de notes dans un cahier (journal de bord) et sera complétée par un enregistrement de 4 heures (maximum) par pédagogue formé si les parents des enfants, vous-même et votre équipe y consentez. A la fin du stage, j'aimerais bien vous interviewer pendant un maximum de 60 minutes sur le phénomène de l'accueil bilingue/biculturel et cet entretien serait enregistré sur mon smartphone. Par la suite, l'entretien sera transcrit et la transcription sera présentée à la personne concernée pour que des passages ambigus puissent être modifiés ou effacés.

Toutes les données récoltées seront sauvegardées sur une bibliothèque <https://seafire.unistra.fr/> qui est cryptée et sécurisée et les données respectives seront travaillées sous forme anonymisée.

Si vous êtes d'accord pour participer à cette recherche, merci de remplir la rubrique « consentement de la direction de la structure accueil de la petite enfance ». Je vous enverrai une copie du document pour que vous puissiez vous y référer à n'importe quel moment.

Je vous garantis que votre participation sera totalement anonyme et que ce projet a été évalué par une commission « informatique et libertés ».

Vous avez la possibilité de retirer votre consentement à tout moment sans avoir à donner de justification.

En espérant une réponse positive de votre part, je vous remercie de l'attention que vous porterez à ma demande.

Pour toutes informations relatives à ce programme, vous pouvez me contacter sous l'adresse suivante : eva.feig@etu.unistra.fr.

NOTE D'INFORMATION DU PROFESSIONNEL DE L'ACCUEIL DE LA PETITE ENFANCE CONCERNANT SA PARTICIPATION A L'ETUDE

Strasbourg, le / /

Chère Madame {nom de l'éducatrice}/Cher Monsieur {nom de l'éducateur},

Je vous sollicite comme professionnelle de l'accueil de la petite enfance travaillant dans {nom de la structure}. Je me dirige vers vous dans le cadre de ma thèse doctorale qui vise d'étudier *l'acquisition de compétences interactionnelles linguistiques et culturelles dans les crèches bilingues franco-allemandes du Rhin supérieur*. Il s'agit d'une étude en sciences du langage qui est encadrée par Mme. Anemone Geiger-Jaillet de l'Université de Strasbourg et par Mme. Jacqueline Breugnot de l'Université Coblence-Landau. La responsable scientifique est Eva Feig (doctorante contractuelle à l'EA 1339 LiLPA et enseignante-chercheuse à l'ESPE de l'Académie de Strasbourg).

Cette étude se propose d'identifier les analogies, les contenus complémentaires et les possibles divergences subjacentes entre les patrons communicatifs et interactionnels de la langue-culture française et de la langue-culture allemande. Ainsi, cette thèse

- se veut une contribution à la compréhension des enjeux bilingues/-culturels dans des centres d'accueil bilingues franco-allemands ;
- se propose une prise de conscience des stratégies opératoires et des défis encore à relever dans la pratique de l'accueil de la petite enfance bilingue/-culturelle.

Votre participation est précieuse car elle me permettra de mieux cerner ce que l'accueil d'un jeune enfant bilingue émergent implique pour ses éducateurs/éducatrices ou enseignant.e.s. Mieux connaître vos potentiels et défis permettra ensuite de revenir vers vous avec un retour constructif concernant les facteurs facilitateurs et inhibiteurs d'un accueil bilingue précoce et il contribuera à mieux former les enseignant.e.s (maternelle et primaire) ici à l'ESPE de Strasbourg.

Votre participation à ce programme sera anonyme et les informations recueillies confidentielles et utilisées dans le cadre strict de cette étude. Les résultats globaux vous seront communiqués avant de les intégrer dans ma thèse afin de vous permettre l'exclusion des contenus sensibles et afin de tenir compte de votre avis ou interprétation des données pour prendre en considération dûment votre perspective, c'est-à-dire, la vision des praticiens.

La collecte de données aura lieu dans le cadre d'un stage immersif de 2 semaines pendant lequel je souhaiterais accompagner vos employé.e.s dès l'accueil du matin jusqu'à l'accueil du soir, si vous estimez cette forme d'accompagnement faisable et non préjudiciable pour les enfants accueillis et pour vous.

La documentation des données se réalisera parmi la prise des notes dans un cahier (journal de bord) et sera complétée par un enregistrement de 3 cercles de matin (maximum) si les parents des enfants et vous-même y consentirez. A la fin du stage, j'aimerais bien vous interviewer pendant un maximum de 60 minutes sur le phénomène de l'accueil bilingue/biculturel et cet entretien serait enregistré dans mon smartphone. Après l'entretien sera transcrit et la transcription vous sera présentée pour que des passages ambigus puissent être modifiés ou effacés.

Toutes les données récoltées seront sauvegardées sur une bibliothèque <https://seafire.unistra.fr/> qui est cryptée et sécurisée et les données respectives seront travaillées sous forme anonymisée.

Si vous êtes d'accord pour participer à cette recherche, merci de remplir la rubrique « consentement du professionnel de l'accueil de la petite enfance ». Je vous enverrai une copie du document pour que vous puissiez vous y référer à n'importe quel moment.

Je vous garantis que votre participation sera totalement anonyme et que ce projet a été évalué par une commission « informatique et libertés ».

Vous avez la possibilité de retirer votre consentement à tout moment sans avoir à donner de justification.

En espérant une réponse positive de votre part, je vous remercie de l'attention que vous porterez à ma demande.

Pour toutes informations relatives à ce programme, vous pouvez me contacter sous l'adresse suivante : eva.feig@etu.unistra.fr.

CONSENTEMENT DE PARTICIPATION DU CÔTÉ DU DIRECTEUR/DE LA DIRECTRICE DE LA STRUCTURE SOUHAITANT PARTICIPER

M. /Mme (rayez la mention inutile)

Nom de naissance :

Prénom :

Date et lieu de naissance

Adresse :

Tél. :

Il m'a été proposé de participer avec la structure de l'accueil de la petite enfance que je gère comme directeur/directrice à une étude sur *l'acquisition de compétences interactionnelles linguistiques et culturelles dans les crèches bilingues franco-allemandes du Rhin supérieur*.

L'investigatrice *Éva Feig* m'a précisé que je suis libre d'accepter ou de refuser et m'a indiqué tous les paramètres et conditions qui détermineront le parcours de cette étude.

J'ai présenté le projet aux parents des enfants et à mon équipe de professionnels de l'accueil de la petite enfance et j'ai reçu leur consentement oral.

Afin d'éclairer ma décision, j'ai reçu et compris les informations suivantes :

- 1) Je pourrai à tout moment interrompre ma participation si je le désire, sans avoir à me justifier.
- 2) Tout parent le souhaitant pourra m'informer à tout moment de sa décision de demander l'exclusion de son enfant de cette étude.
- 3) Tout employé le souhaitant pourra m'informer à tout moment de sa décision de demander l'exclusion de ses interactions de la liste des observations de cette étude.
- 4) Je pourrai prendre connaissance des résultats de l'étude dans sa globalité lorsqu'elle sera achevée.
- 5) Mes employés pourront également prendre connaissance des résultats de l'étude dans sa globalité lorsqu'elle sera achevée.
- 6) Conformément aux dispositions de la loi Informatique et Libertés, moi-même ou les professionnels de l'accueil de la petite enfance travaillant dans cette structure pourront exercer leurs droits d'accès, de rectification ou suppression auprès du responsable scientifique du projet. Ce droit s'applique également à la publication des observations faites dans notre structure qu'aux faits documentés pendant des situations concrètes.
- 7) Les données recueillies seront anonymisées (coordonnées et noms de la personne) et sauvegardées sur une bibliothèque <https://seafife.unistra.fr/> qui est encryptée et sécurisée. Les données respectives demeureront strictement confidentielles et ne seront analysées et interprétées que sous forme anonymisée.
- 8) Les données seront effacées après dix ans à moins qu'un des impliqués souhaite un effacement prématuré.

Compte-tenu des informations qui m'ont été transmises :

J'accepte librement et volontairement de participer avec ma structure à la recherche sur la *transmission de compétences interactionnelles linguistiques et culturelles dans les crèches bilingues franco-allemandes du Rhin supérieur*

et j'accepte également librement et volontairement de participer comme personne à l'entretien et l'observation participante de la doctorante *Éva Feig*.

Cocher les cases appropriées en fonction de votre volonté :

OUI

Non

Date : □□□ □□□□□□

Signature du participant :

Date :

Signature de la chercheuse:

.....
.....

Signature en double exemplaire.

Pour toute sorte de questions adressez-vous s.v.p. à eva.feig@etu.unistra.fr.

CONSENTEMENT DE PARTICIPATION DU CÔTÉ DU PROFESSIONNEL DE L'ACCUEIL DE LA PETITE ENFANCE DE LA STRUCTURE SOUHAITANT PARTICIPER

M. /Mme (rayez la mention inutile)

Nom de naissance :

Prénom :

Date et lieu de naissance

Adresse :.....

Tél. :

Il m'a été proposé de participer à une étude sur l'*acquisition de compétences interactionnelles linguistiques et culturelles dans les crèches bilingues franco-allemandes du Rhin supérieur*.

L'investigatrice *Éva Feig* m'a précisé que je suis libre d'accepter ou de refuser et m'a indiqué tous les paramètres et conditions qui détermineront le parcours de cette étude.

J'ai dûment pris connaissance des politiques de protection de ma vie privée et de mes coordonnées.

Afin d'éclairer ma décision, j'ai reçu et compris les informations suivantes :

- 1) Je pourrai à tout moment interrompre ma participation si je le désire, sans avoir à me justifier.
- 2) Je pourrai prendre connaissance des résultats de l'étude dans sa globalité lorsqu'elle sera achevée.
- 3) Conformément aux dispositions de la loi Informatique et Libertés, je pourrai exercer mes droits d'accès, de rectification ou suppression auprès du responsable scientifique du projet. Ce droit s'applique tantôt à la publication des observations faites auprès de moi, qu'aux faits documentés pendant des situations concrètes dans lesquelles j'ai été impliqué.e, soit que les observations étaient documentées sous forme de note de terrain, soit qu'elles se basent sur les enregistrements audio, respectivement sur les transcriptions faites a posteriori.
- 4) Les données recueillies seront anonymisées (coordonnées et noms de la personne) et sauvegardées sur une bibliothèque <https://seafire.unistra.fr/> qui est encryptée et sécurisée. Les données respectives demeureront strictement confidentielles et ne seront analysées et interprétées que sous forme anonymisée.
- 5) Les données seront effacées après dix ans à moins qu'un des impliqués souhaite un effacement prématuré.

Compte-tenu des informations qui m'ont été transmises :

J'accepte librement et volontairement de participer à la recherche sur l'*acquisition de compétences interactionnelles linguistiques et culturelles dans les crèches bilingues franco-allemandes du Rhin supérieur*

et j'accepte également librement et volontairement

a) de participer à l'entretien avec la doctorante *Éva Feig*.

b) que la doctorante *Éva Feig* fasse un enregistrement audio de mes interactions avec les enfants pendant une matinée (entre 2 et 4 heures).

Cocher les cases appropriées en fonction de votre volonté :

OUI

Non

Date : □□□ □□□□□□

Signature du participant :

.....
.....

Date :

Signature de la chercheuse:

Signature en double exemplaire.

Pour toute sorte de questions adressez-vous s.v.p. à eva.feig@etu.unistra.fr.

Anhang II: Deutsche Unterlagen für die informierte Einwilligung

INFORMATIONSSCHREIBEN FÜR DIE LEITER/INNEN DER EINRICHTUNGEN DER FRÜHKINDLICHEN BETREUUNG, DIE AN DER STUDIE TEILZUNEHMEN WÜNSCHEN
{Ort}, den / /

Sehr geehrte Frau ...,

Ich wende mich an Sie als Leiterin der frühkindlichen Betreuungseinrichtung {Name der Einrichtung} im Rahmen meiner Doktorarbeit, die die *Aneignung sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenz in deutsch-französischen Krippen am Oberrhein* erforschen will. Es handelt sich hierbei um eine sprachwissenschaftliche Studie unter der Leitung von Prof. Dr. Anemone Geiger-Jaillet der Université de Strasbourg sowie von PD Dr. habil. Jacqueline Breugnot der Universität Koblenz-Landau. Die wissenschaftliche Verantwortliche ist Éva Feig (Doktorandin unter Vertrag bei der Université de Strasbourg, Mitglied der Forschungsgruppe EA 1339 LiLPA sowie Dozentin am Lehrerbildungsinstitut ESPE der Académie de Strasbourg).

Diese Studie soll die Analogien, komplementären Inhalte sowie die möglichen unterschweligen Unterschiede bei den Kommunikations- und Handlungsmustern der französischen und deutschen Sprache-Kultur herausarbeiten. Auf diese Weise soll die Arbeit

- einen Beitrag zum besseren Verständnis der bilingualen/bikulturellen Herausforderungen der deutsch-französischen Betreuungseinrichtungen leisten ;
- dabei helfen, ein klareres Bewusstsein für die funktionierenden Strategien und die im Alltag zu lösenden Herausforderungen der bilingual/bikulturellen Betreuungseinrichtungen der frühen Kindheit zu entwickeln.

Ihre Teilnahme an dieser Studie ist sehr wertvoll für mich, erlaubt sie doch, besser zu begreifen, was eine bilinguale Betreuung für die ErzieherInnen der Betreuungseinrichtungen der frühen Kindheit bedeutet. Ihre Potentiale und Herausforderungen besser kennenzulernen wird es mir erlauben, auf Sie mit einem konstruktiven Feedback hinsichtlich der förderlichen und hinderlichen Faktoren eines frühen Bilingualismus zurückzukommen und dazu beizutragen, dass auch die Lehrer der Vor- und Primarschulen an der ESPE Strasbourg besser ausgebildet werden können.

Ihre Teilnahme ist absolut anonym und die gesammelten Informationen sind vertraulich und werden streng im Rahmen der hier erklärten Bedingungen der Studie verwendet. Die allgemeinen Ergebnisse werden Ihnen mitgeteilt werden, bevor sie in meine Arbeit aufgenommen werden, um Ihnen so die Möglichkeit zu geben, sensible Daten aus der Betrachtung auszuschließen, und um Ihre Meinung und Interpretation der Daten zu erfragen und so den Blickwinkel der Praktiker gebührend zu berücksichtigen.

Die Datensammlung findet im Rahmen eines zweiwöchigen immersiven Beobachtungspraktikums statt, während dessen ich die MitarbeiterInnen Ihrer Einrichtung gerne von morgens bis abends während ihrer täglichen Routinen begleiten würde, sofern sie eine solche Begleitung für machbar und für die betreuten Kinder sowie die hier arbeitenden Fachkräfte für unschädlich erachten.

Die im Rahmen des Begleitpraktikums gemachten Beobachtungen werden schriftlich in einem Notizbuch (Forschertagebuch) festgehalten und durch Audioaufnahmen von max. 4 Stunden (incl. Morgenkreis) für jede ausgebildete Fachkraft ergänzt, wenn Sie selbst, die betroffenen MitarbeiterInnen und die Eltern der Kinder damit einverstanden sind. Am Ende meines Praktikums würde ich gerne Sie selbst sowie Ihre Fachkräfte, die ich begleitet habe, über das Phänomen der bilingualen/bikulturellen Betreuung von Kleinkindern interviewen, wobei die maximal Interviewzeit 60 Minuten nicht überschreiten wird. Diese Interviews werden per Smartphone aufgenommen, transkribiert und die entsprechenden Transkripte werden dem jeweils betroffenen Interviewpartner vorgelegt, um eine Korrektur oder Streichung missverständlicher Passagen zu ermöglichen.

Alle aufgenommenen Interviews werden auf einer externen Festplatte ohne Internetzugang gespeichert und werden in anonymisierter Form bearbeitet werden.

Wenn Sie damit einverstanden sind, an dieser Studie teilzunehmen, würde ich Sie bitten, die beiliegende «Einverständniserklärung des Leiters/der Leiterin der Einrichtung» zu unterzeichnen. Eine Kopie dieser Einverständniserklärung werde ich Ihnen zusenden, damit Sie sich jederzeit darauf beziehen können.

Ich garantiere Ihnen, dass die Teilnahme komplett anonymisiert erfolgt und dass das Projekt von einem Komitee von Datenschutzbeauftragten geprüft wurde.

Sie können Ihr Einverständnis jederzeit und ohne Angabe von Gründen widerrufen.

In der Hoffnung auf eine positive Antwort von Ihnen bedanke ich mich bei Ihnen für die Aufmerksamkeit, die Sie meiner Anfrage geschenkt haben.

Für weitere Informationen zu dieser Studie können Sie mich jederzeit kontaktieren unter: eva.feig@etu.unistra.fr.

INFORMATIONSSCHREIBEN FÜR DIE PÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTE DER FRÜHKINDLICHEN BETREUUNG BEZÜGLICH IHRER TEILNAHME AN DER STUDIE

{Ort}, den / /

Sehr geehrte Frau {Name der pädagogischen Fachkraft},

Im Rahmen meiner Doktorarbeit, die die *Aneignung sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenz in deutsch-französischen Krippen am Oberrhein* erforschen will, wende ich mich heute an Sie als Fachkraft der Betreuungseinrichtung {Name der Einrichtung}. Bei meiner Arbeit handelt es sich um eine sprachwissenschaftliche Studie unter der Leitung von Prof. Dr. Anemone Geiger-Jaillet der Université de Strasbourg sowie von PD Dr. habil. Jaqueline Breugnot der Universität Koblenz-Landau. Die wissenschaftliche Verantwortliche ist Éva Feig (Doktorandin unter Vertrag bei der Université de Strasbourg, Mitglied der Forschungsgruppe EA 1339 LiLPA sowie Dozentin am Lehrerbildungsinstitut ESPE der Académie de Strasbourg).

Diese Studie soll erforschen, welche Ähnlichkeiten, bereichernden Inhalte sowie möglichen unterschweligen Unterschiede bei den Kommunikations- und Handlungsmustern der französischen und deutschen Sprache-Kultur vorliegen. Auf diese Weise soll die Arbeit

- einen Beitrag zum besseren Verständnis der bilingualen/bikulturellen Herausforderungen der deutsch-französischen Betreuungseinrichtungen leisten ;
- dabei helfen, ein klareres Bewusstsein für die funktionierenden Strategien und die im Alltag zu lösenden Herausforderungen der bilingual/bikulturellen Betreuungseinrichtungen der frühen Kindheit zu entwickeln.

Ihre Teilnahme an dieser Studie ist sehr wertvoll für mich, erlaubt sie doch, besser zu begreifen, was eine bilinguale Betreuung für die ErzieherInnen der Betreuungseinrichtungen der frühen Kindheit bedeutet. Ihre Potentiale und Herausforderungen besser kennenzulernen wird es mir erlauben, auf Sie mit einem konstruktiven Feedback hinsichtlich der förderlichen und hinderlichen Faktoren eines frühen Bilinguismus zurückzukommen und dazu beizutragen, dass auch die Lehrer der Vor- und Primarschulen an der ESPE Strasbourg besser ausgebildet werden können.

Ihre Teilnahme ist absolut anonym und die gesammelten Informationen sind vertraulich und werden streng im Rahmen der hier erklärten Bedingungen der Studie verwendet. Die allgemeinen Ergebnisse werden Ihnen mitgeteilt werden, bevor sie in meine Arbeit aufgenommen werden, um Ihnen so die Möglichkeit zu geben, sensible Daten aus der Betrachtung auszuschließen, und um Ihre Meinung und Interpretation der Daten zu erfragen und so den Blickwinkel der Praktiker gebührend zu berücksichtigen.

Die Datensammlung findet im Rahmen eines zweiwöchigen immersiven Beobachtungspraktikums statt, während dessen ich Sie gerne von morgens bis abends während ihrer täglichen Routinen begleiten würde, sofern sie eine solche Begleitung für machbar und für die betreuten Kinder für unschädlich erachten.

Die im Rahmen des Begleitpraktikums gemachten Beobachtungen werden schriftlich in einem Notizbuch (Forschertagebuch) festgehalten und durch Audioaufnahmen von max. 4 Stunden (incl. Morgenkreis) ergänzt, wenn Sie selbst und die Eltern der Kinder damit einverstanden sind. Am Ende meines Praktikums würde ich gerne Sie selbst sowie Ihre Fachkräfte, die ich begleitet habe, über das Phänomen der bilingualen/bikulturellen Betreuung von Kleinkindern interviewen, wobei die maximal Interviewzeit 60 Minuten nicht überschreiten wird. Diese Interviews werden per Smartphone aufgenommen, transkribiert und die entsprechenden Transkripte werden dem jeweils betroffenen Interviewpartner vorgelegt, um eine Korrektur oder Streichung missverständlicher Passagen zu ermöglichen.

Alle aufgenommenen Interviews werden auf einer externen Festplatte ohne Internetzugang gespeichert und werden in anonymisierter Form bearbeitet werden.

Wenn Sie damit einverstanden sind, an dieser Studie teilzunehmen, würde ich Sie bitten, die beiliegende «Einverständniserklärung des Leiters/der Leiterin der Einrichtung» zu unterzeichnen. Eine Kopie dieser Einverständniserklärung werde ich Ihnen zusenden, damit Sie sich jederzeit darauf beziehen können.

Ich garantiere Ihnen, dass die Teilnahme komplett anonymisiert erfolgt und dass das Projekt von einem Komitee von Datenschutzbeauftragten geprüft wurde.

Sie können Ihr Einverständnis jederzeit und ohne Angabe von Gründen widerrufen.

In der Hoffnung auf eine positive Antwort von Ihnen bedanke ich mich bei Ihnen für die Aufmerksamkeit, die Sie meiner Anfrage geschenkt haben.

Für weitere Informationen zu dieser Studie können Sie mich jederzeit kontaktieren unter: eva.feig@etu.unistra.fr.

EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG DES LEITERS/DER LEITERIN DER EINRICHTUNG, DIE AN DER STUDIE TEILZUNEHMEN WÜNSCHT

Herr/Frau (bitte Unzutreffendes streichen)

Familienname :

Vorname :

Geburtsort und -datum :

Adresse :

Tel. :

Mir wurde angeboten, mit der Einrichtung der frühkindlichen Betreuung, die ich leite, an einer Studie zur *Aneignung sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenz in deutsch-französischen Krippen am Oberrhein* teilzunehmen.

Die Durchführende dieser Studie, Frau *Éva Feig*, hat mich darüber informiert, dass es mir freisteht, an der Studie teilzunehmen oder eine Teilnahme abzulehnen und sie hat mir sämtliche Parameter und Bedingungen erklärt, die den Verlauf dieser Studie ausmachen.

Ich habe das Projekt den Eltern und den pädagogischen Fachkräften der frühkindlichen Betreuung vorgestellt und ihre mündliche Zustimmung erhalten.

Um nachfolgend meine Einverständniserklärung abgeben und eine klare Entscheidung treffen zu können habe ich die folgenden Informationen erhalten:

- 1) Ich kann jederzeit meine Teilnahme ohne Angabe von Gründen beenden.
- 2) Jedes Elternteil kann mir jederzeit und ohne Angabe von Gründen seinen Wunsch mitteilen, dass sein Kind aus der Studie ausgeschlossen wird.
- 3) Jede/r Mitarbeitende kann von mir jederzeit und ohne Angabe von Gründen den Ausschluss seiner/ihrer Interaktionen aus der Liste der Beobachtungen dieser Studie verlangen.
- 4) Ich kann von den allgemeinen Ergebnissen nach Abschluss der Studie Kenntnis erhalten.
- 5) Meine Mitarbeitenden können ebenfalls von den allgemeinen Ergebnissen nach Abschluss der Studie Kenntnis erhalten.
- 6) Gemäß den Bestimmungen der Datenschutzrichtlinien können sowohl ich als auch die in dieser Einrichtung arbeitenden Fachkräfte der frühkindlichen Betreuung ihr Recht auf Zugang zu den Daten geltend machen und gegenüber dem wissenschaftlichen Verantwortlichen des Projektes die Richtigstellung oder Löschung von Daten einfordern. Dieselben Rechte gelten gleichermaßen für die Veröffentlichung der Beobachtungen, die in unserer Einrichtung gemacht wurden, sowie für die Fakten, die in konkreten Situationen dokumentiert wurden.
- 7) Die gesammelten Daten werden anonymisiert (Kodierung der Personennamen über Nummern) bzw. pseudonymisiert (Vergabe eines Phantasienamens für die Einrichtung), auf einer externen Festplatte ohne Zugang zum Internet gespeichert und streng vertraulich behandelt. Sie werden nur in anonymisierter Form weiterverarbeitet und analysiert bzw. veröffentlicht.
- 8) Die Daten werden nach 10 Jahren gelöscht, es sei denn, einer der Beteiligten wünscht eine frühere Löschung.

Unter Berücksichtigung dieser Informationen, die ich erhalten habe, erkläre ich hiermit, dass ich freiwillig mit meiner Einrichtung an der Studie zur *Aneignung sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenz in deutsch-französischen Krippen am Oberrhein* teilnehme und ich erkläre mich ebenfalls einverstanden damit, als Person an dem Interview und ggf. den Beobachtungen der Doktorandin *Éva Feig* teilzunehmen.

Zutreffendes bitte ankreuzen :

JA

Nein

Datum : □□□ □□□□□□

Unterschrift der teilnehmenden Person :

.....
.....

Datum :

Unterschrift der Doktorandin:

Unterschrift in doppelter Ausfertigung.

Für weitere Informationen wenden Sie sich bitte jederzeit an eva.feig@etu.unistra.fr.

EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG DER PÄDAGOGISCHEN FACHKRAFT DER EINRICHTUNG, DIE AN DER STUDIE TEILZUNEHMEN WÜNSCHT

Herr/Frau (bitte Unzutreffendes streichen)

Familienname :

Vorname :

Geburtsort und -datum :

Adresse :

Tel. :

Mir wurde angeboten, an einer Studie zur *Aneignung sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenz in deutsch-französischen Krippen am Oberrhein* teilzunehmen.

Die Durchführende dieser Studie, Frau *Éva Feig*, hat mich darüber informiert, dass es mir freisteht, an der Studie teilzunehmen oder eine Teilnahme abzulehnen und sie hat mir sämtliche Parameter und Bedingungen erklärt, die den Verlauf dieser Studie ausmachen. Darüber hinaus habe ich von den Maßnahmen zum Schutz meines Privatlebens und meiner persönlichen Daten Kenntnis genommen.

Um nachfolgend meine Einverständniserklärung abgeben und eine klare Entscheidung treffen zu können habe ich die folgenden Informationen erhalten:

- 1) Ich kann jederzeit meine Teilnahme ohne Angabe von Gründen beenden.
- 2) Ich kann von den allgemeinen Ergebnissen nach Abschluss der Studie Kenntnis erhalten.
- 3) Gemäß den Bestimmungen der Datenschutzrichtlinien kann ich mein Recht auf Zugang zu den Daten geltend machen und gegenüber dem wissenschaftlichen Verantwortlichen des Projektes die Richtigstellung oder Löschung von Daten einfordern. Dieselben Rechte gelten gleichermaßen für die Veröffentlichung von Beobachtungen, die mich betreffen oder die in Situationen gemacht wurden, an denen ich beteiligt war, und dies ungeachtet der Frage, ob es sich um Feldbeobachtungen, um Beobachtungen auf Grundlage der Audiomitschnitte oder der nachfolgend davon angefertigten Transkriptionen handelt.
- 4) Die gesammelten Daten werden anonymisiert (Kodierung der Personennamen über Nummern) bzw. pseudonymisiert (Vergabe eines Phantasienamens für die Einrichtung), auf einer externen Festplatte ohne Zugang zum Internet gespeichert und streng vertraulich behandelt. Sie werden nur in anonymisierter Form weiterverarbeitet und analysiert bzw. veröffentlicht.
- 5) Die Daten werden nach 10 Jahren gelöscht, es sei denn, einer der Beteiligten wünscht eine frühere Löschung.

Unter Berücksichtigung dieser Informationen, die ich erhalten habe, erkläre ich hiermit, dass ich freiwillig mit meiner Einrichtung an der Studie zur *Aneignung sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenz in deutsch-französischen Krippen am Oberrhein* teilnehme und ich erkläre mich ebenfalls einverstanden damit, als Person an dem Interview und ggf. den Beobachtungen der Doktorandin *Éva Feig* teilzunehmen.

Zutreffendes bitte ankreuzen :

JA

Nein

Datum : □□□ □□□□□□

Unterschrift der teilnehmenden Person :

.....
.....

Datum :

Unterschrift der Doktorandin:

Unterschrift in doppelter Ausfertigung.

Für weitere Informationen wenden Sie sich bitte jederzeit an eva.feig@etu.unistra.fr.

Anhang III: Analysekorpora

Korpus 1: Gesetzestexte und rechtlicher Rahmen

Deutschland:

BMFSFJ - Gute KiTa Baden-Württemberg (2019): *Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland, vertreten durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, und dem Land Baden-Württemberg zur Umsetzung des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz – KiQuTG)* (Zugriff am 18.2.2020).

BMFSFJ - Gute-KiTa-Gesetz (2019): *BMFSFJ - Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung (Gute-KiTa-Gesetz)*. Text abrufbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/gesetz-zur-weiterentwicklung-der-qualitaet-und-zur-teilhabe-in-der-kindertagesbetreuung--gute-kita-gesetz-/127136> (Zugriff am 18.2.2020).

BMJV (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz) (1990): *SGB 8 - Sozialgesetzbuch (SGB) - Achtes Buch (VIII) - Kinder- und Jugendhilfe* - (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163). Text abrufbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/BJNR111630990.html (Zugriff am 18.2.2020).

BMJV (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz) (o. J.): *SGB 2 - Sozialgesetzbuch (SGB) - Zweites Buch (II) - § 21 Mehrbedarfe*. Text abrufbar unter: <https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbii/21.html> (Zugriff am 21.8.2020).

Kehl Info (2013): *Konzeption städtischer Kindertageseinrichtungen*. online. Text abrufbar unter: <https://www.kehl.de/stadt/bildung/kitakonzeption.pdf>. (Zugriff am 9.2.2020).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2011): *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten*. Herder. Text abrufbar unter: http://kindergaerten-bw.de/,Lde/Startseite/Fruehe+Bildung/Material_Orientierungsplan. (Zugriff am 25.2.2020).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2019): *Deutsch-Französische Grundschulen im Gesetz verankern*. In: online, 31. Januar 2019. Text abrufbar unter: <https://km-bw.de/,Lde/Startseite/Service/2019+01+31+Gesetzliche+Verankerung+der+Deutsch-Franzoesischen+Grundschulen/?LISTPAGE=344894>. (Zugriff am 16.12.2020).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport -KiTaG 19.02.2009 (2009): *Landesrecht BW KiTaG | Landesnorm Baden-Württemberg | Gesamtausgabe | Gesetz über die Betreuung und Förderung von Kindern in Kindergärten, anderen Tageseinrichtungen und der Kindertagespflege (Kindertagesbetreuungsgesetz - KiTaG) vom 19. März 2009 | gültig ab: 01.01.2009*. Text abrufbar unter: <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/page/bsbawueprod.psml?quelle=jlink&query=KiTaG+BW&psml=bsbawueprod.psml&-%20max=true&aiz=true> (Zugriff am 9.2.2020).

Frankreich:

Conseil Municipal de Strasbourg (2017): *Charte qualité des établissements d'accueil collectif de la petite enfance à Strasbourg*. Online. Text abrufbar unter: <https://www.strasbourg.eu/documents/976405/1433909/0/8670e8e2-844d-94dd-9bb0-8090c50020bd>. (Zugriff am 28.6.2019).

Ministère de la santé et des solidarités - Arrêté du 16 janvier 2006 (auxiliaire de puériculture) (o. J.): Arrêté du 16 janvier 2006 relatif à la formation conduisant au diplôme d'Etat d'auxiliaire de puériculture (Version consolidée au 04 février 2020). NOR: SANP0620362A.

Ministère de l'Éducation et de la Jeunesse - Éduscol (2019): *Présentation de l'école maternelle : une école de l'épanouissement et du langage. École maternelle - École maternelle - Éduscol*. Text abrufbar unter: <https://eduscol.education.fr/cid103171/ecole-maternelle.html> (Zugriff am 10.2.2020).

Ministère de l'Éducation et Développement de la Petite Enfance (Nouveau Brunswick) (o. J.): *Instruments d'observation. online. Text abrufbar unter: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUK Ewj46dKq0fjAhUGCewKHSd_DioQFjABegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fwww2.gnb.ca%2Fcontent%2Fdam%2Fgnb%2FDepartments%2Fed%2Fpdf%2FELCC%2FECHDPE%2Fpart7-f.pdf&usg=AOvVaw30r8WQsQnH4sbZUr-ITKT3*. (Zugriff am 10.8.2019).

Ministère délégué à la cohésion sociale et à la parité - Arrêté de 16 novembre 2005 (EJE) (o. J.): *Arrêté du 16 novembre 2005 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur de jeunes enfants*. NOR : SOCA0524138A,.

Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femme - Charte nationale Accueil Petite Enfance (2017): *Cadre national pour l'accueil du jeune enfant*. Online. Text abrufbar unter: <https://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/wp-content/uploads/2017/03/Texte-cadre-v3.pdf>. (Zugriff am 10.2.2020).

Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes, Direction Générale de la Cohésion Sociale (2017): *Guide ministériel. Les établissements d'accueil du jeune enfant (À l'intention des services de protection maternelle et infantile)*. Online.

Ministère des solidarités et de la santé - Code de la santé publique - Deuxième partie - livre III - Chapitre IV (2010): *Code de la santé publique | Legifrance*. Text abrufbar unter: https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=7381831CDFCCD451851E310907B3DAAE.tp lgfr33s_1?cidTexte=LEGITEXT000006072665&dateTexte=20100611. (Zugriff am 17.2.2020).

Ministère du Travail, de l'Emploi et de l'Insertion, Ministère du (2020): *Le congé de maternité. Ministère du Travail, de l'Emploi et de l'Insertion*. Text abrufbar unter: <https://travail-emploi.gouv.fr/droit-du-travail/les-absences-pour-maladie-et-conges-pour-evenements-familiaux/article/le-conge-de-maternite> (Zugriff am 21.8.2020).

Korpus 2: Webseiten der deutsch-französischen Krippen am Oberrhein

https://seafire.unistra.fr/library/4744d345-3e6f-4cda-8e42-52cc3ed5095c/Th%C3%A8se%202021_franco-allemand/Diskursanalyse-Webseiten_Th%C3%A8se%20Feig

Korpus 3: Interviews mit den Fachkräften und Direktionen der besuchten Strukturen

https://seafire.unistra.fr/library/4744d345-3e6f-4cda-8e42-52cc3ed5095c/Th%C3%A8se%202021_franco-allemand/

Korpus 4: Transkripte 28 Stunden Audioaufnahmen aus C1, C3 und C4: **Vertraulich**

Résumé

Grâce à l'Agenda franco-allemand 2020, le Rhin supérieur a vu fleurir des crèches franco-allemandes qui promettent d'éduquer les enfants accueillis à une bilinguïté-biculturalité précoce.

Cette thèse se propose de fournir un inventaire des contenus, des stratégies et des pratiques langagières qu'on attend de telles structures et, plus important encore, des compétences interactionnelles linguistiques et culturelles que les enfants peuvent y acquérir vraiment.

En se fondant sur différents corpus tels que le cadre législatif pour l'accueil de la petite enfance tant en France qu'en Allemagne, les sites web des crèches franco-allemandes du Rhin supérieur, des entretiens avec les employés et les directions des crèches visitées et, finalement, les notes de terrain et 28 heures d'interactions entre professionnels et enfants audio-enregistrées dans 3 structures, cette thèse se propose dans le cadre d'une étude ethnolinguistique d'en étudier les champs de tensions et les synergies à exploiter.

Mots clés : *bilinguïté précoce, crèches franco-allemandes, communication interculturelle, pratiques langagières, petite enfance, une personne une langue*

Résumé en anglais

Thanks to the French-German Agenda 2020, many new French-German day-care centres have opened in the region of the Upper Rhine, guaranteeing an early bilingual and bicultural upbringing.

The present thesis elaborates an inventory of the contents, strategies and language practices offered in the respective structures and, even more important, of the linguistic and cultural interactional competencies that can actually be acquired by the children visiting these day-care centres.

For this purpose, the present thesis analyses different corpora such as the legal framework for early childhood care in France and Germany, the websites of the French-German day-care centres of the Upper Rhine, the interviews made with the centres' employees and directors, and, last not least, the field notes taken in 3 centres that have been visited as well as 28 hours of audiorecorded caretaker-child interactions. In so doing, it uses an ethnolinguistic research design in order to identify fields of tension as well as the synergies to be exploited.

Key words: *early bilinguality, French-German day-care centres, intercultural communication, language practices, early childhood, OPOL*