

I.3 Zusammenarbeit mit den Eltern: Beispiele aus Luxemburg

Claudine Kirsch, Universität Luxemburg

1. Einleitung

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

2. Elternbeteiligung in Kindertageseinrichtungen in London: persönliche Erfahrungen

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

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

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

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

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

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

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

3. Zusammenarbeit mit den Eltern

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

3.1 Relevanz der Zusammenarbeit und Ziele

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

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

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

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

3.2 Die Perspektiven der Eltern und der Fachkräfte

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

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

3.3 Formen der Zusammenarbeit

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

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

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

3.4 Wirksamkeit von Zusammenarbeit mit Eltern

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

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

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

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

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

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

4.1 Elternbefragung

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

- *Finde es super, dass wir dieses Büchlein haben, um Informationen auszutauschen.*
- *Die Evaluationsgespräche sind ebenfalls eine gute Idee.*
- *Schön wäre es auch, wenn Konferenzen zu unterschiedlichen Themen abgehalten werden könnten.*
(Befragung, Mutter 1)
- *Mit der Gruppe an Aktivitäten teilnehmen: spazieren gehen, etwas vorlesen usw.*
- *Miterleben dürfen, wie dein Kind sich in der Gruppe verhält, beim Essen, Spielen, Verhalten mit anderen Kindern.*
(Befragung, Mutter 2)

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

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

4.2 Fragebogen an Erzieherinnen und Erzieher

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

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

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

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

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

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

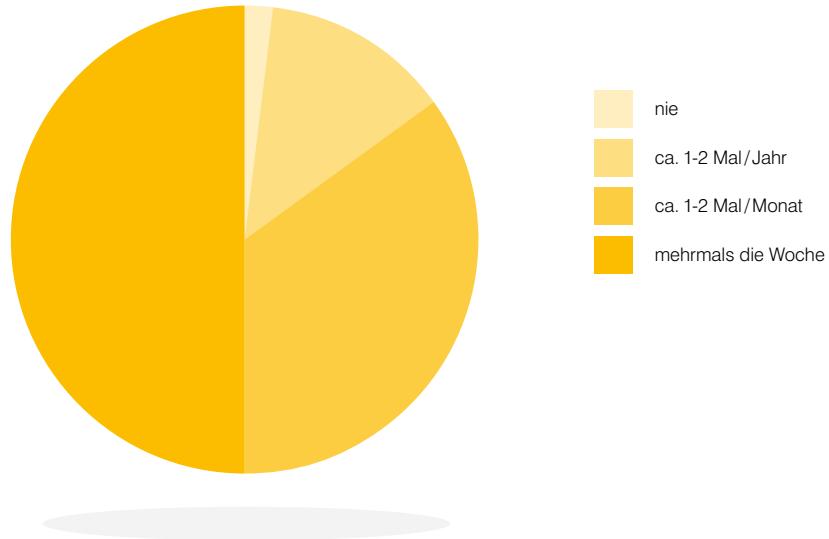
Tabelle 2: Kooperation mit Eltern – Zusammenfassung der Ergebnisse

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

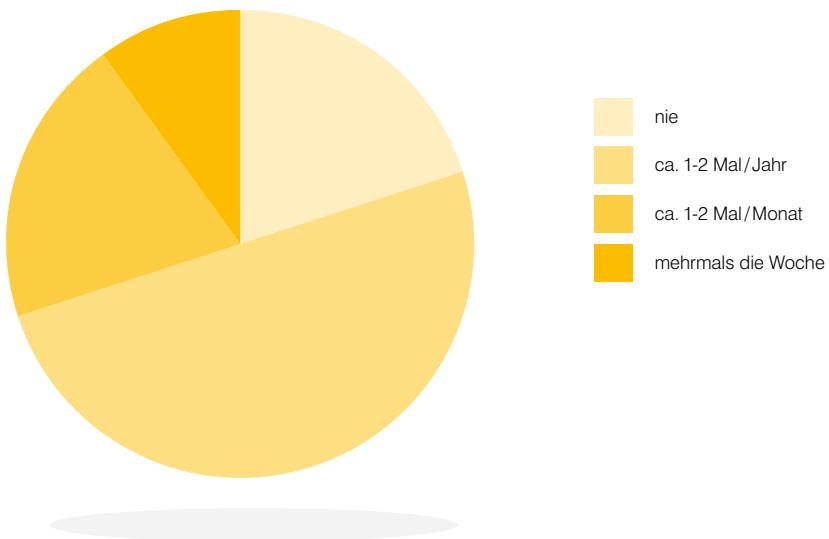
Die Frage zum Austausch wurde von 99 Fachkräften ausgefüllt. Der Mittelwert beträgt 3.21, was zeigt, dass die meisten Fachkräfte angaben, sich mehrmals pro Woche zu dem Thema Sprache in Tür- und Angelgesprächen mit den Eltern auszutauschen. Insgesamt kreuzten 79,8 % der Fachkräfte an, dass sie ein- bis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

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

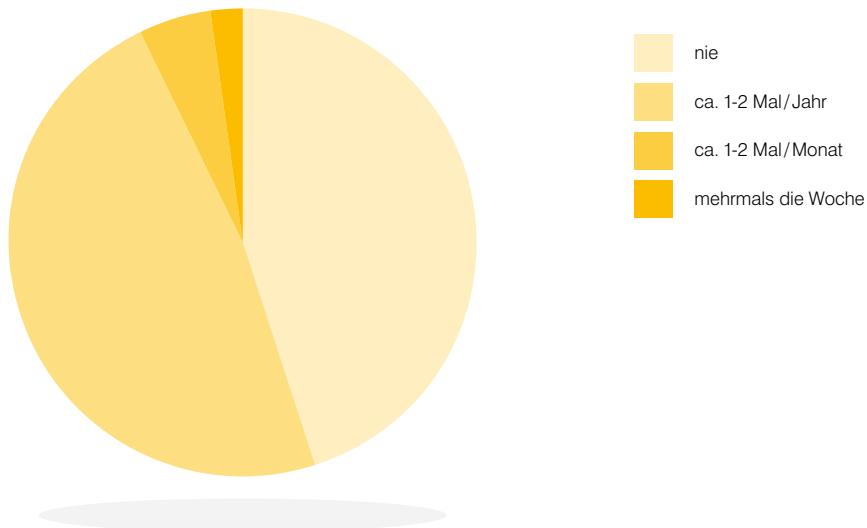
Grafik 1: Austausch zum Thema Sprache in alltäglichen Tür- und Angelgesprächen



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



Grafik 3: Durchführen gemeinsamer Aktivitäten mit den Eltern im Einrichtungsalltag



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.2 Geschichten mit *iTEO*

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

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

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

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

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

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

6. Ausblick

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

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

7. Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Die Autorin

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