

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 Deshayes (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-Jaillet 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 Aller kleinsten „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.pitlutins.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 fröhpädagogische 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.labuissonnieredelaar.de.

⁹ <https://www.kitabasel.ch/>.

¹⁰ <https://canetons.de/>.

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

¹² <https://kinderkiste.dfw.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 (Université 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 forschersischen 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 (Kamerman/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 *frühsten 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)