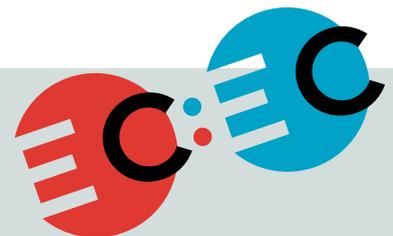




Sabine Bollig, Michael-Sebastian Honig, Sylvia Nienhaus

Vielfalt betreuter Kindheiten

Ethnographische Fallstudien zu den Bildungs- und
Betreuungsarrangements 2-4jähriger Kinder





Early Childhood:
Education and Care

Forschungsprojekt

CHILD – Children in the Luxembourgian Day Care System

gefördert durch den Fonds Nationale de la Recherche Luxembourg
(C12/SC/3991009)

Forschungsteam: Dr. Sabine Bollig, Dr. Bina E. Mohn,
Sylvia Nienhaus M.A., unter Mitarbeit von Frederike Hartje M.A.,
Dr. Anne Ramos, Joëlle Weiland M.A., Dipl. Kult. Päd. Katja Seefeldt
und Philipp Müller

Projektleitung: Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig

Université du Luxembourg

Forschungsgruppe *Early Childhood: Education and Care*

Belval, Juni 2016

© bei den Autorinnen und Autoren

Gestaltung: Erasmi + Stein, München



UNIVERSITY OF LUXEMBOURG
Integrative Research Unit on Social
and Individual Development (INSIDE)



Fonds National de la
Recherche Luxembourg

Sabine Bollig, Michael-Sebastian Honig, Sylvia Nienhaus

Vielfalt betreuter Kindheiten

Ethnographische Fallstudien zu den Bildungs- und
Betreuungsarrangements 2-4jähriger Kinder

Kinder stehen im Fokus der Kindertagesbetreuung – aber welche Rolle spielen die verschiedenen Betreuungsstrukturen im Alltag der Kinder? Die Frage mag zunächst verblüffen, aber sie macht auf einen blinden Fleck in der Diskussion aufmerksam: Es ist weit überwiegend eine Diskussion aus der Perspektive von Fachpraxis und Politik. Aber was kann man über Bildung und Betreuung in früher Kindheit erfahren, wenn man sie von der Position der Kinder her betrachtet?

Dies war die Ausgangsfrage des Forschungsprojektes *CHILD – Children in the Luxembourgian Day Care System*, das zwischen 2013 und 2015 von der Forschungsgruppe *Early Childhood: Education and Care* an der Universität Luxemburg durchgeführt wurde. Es sind zahlreiche wissenschaftliche Veröffentlichungen und Vorträge aus diesem Forschungsprojekt entstanden; auch die vorliegende Broschüre versteht sich als eine wissenschaftliche Publikation. Sie wendet sich aber nicht nur an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, sondern auch an die Fachöffentlichkeit in Praxis und Politik und will dazu beitragen, dass die Diskussion über Ausbau und Qualifizierung der Kindertagesbetreuung um die Position des Kindes erweitert wird. Dazu präsentiert die vorliegende Broschüre acht ethnographische Portraits von Betreuungs- und Bildungsarrangements Luxemburger Kinder im Alter von zwei bis vier Jahren und beschreibt sie vom Standpunkt der Kinder her. Insgesamt sind im Projekt CHILD 13 Fallstudien über Bildungs- und Betreuungsarrangements entstanden; zu ihnen gehört auch eine kamera-ethnographische Studie.

Die Bildungs- und Betreuungsarrangements der Kinder sind nicht nur über viele Orte verteilt, sie setzen auch eine Vielzahl von Akteuren zueinander in Beziehung. Diese multi-lokale und multipersonale Struktur von Bildungs- und Betreuungsarrangements verlangt einen multiperspektivischen Untersuchungsansatz, der diese unterschiedlichen Orte und Akteure im Feld der Frühen Bildung und Betreuung aufeinander zu beziehen vermag. Ein solches Vorhaben ist sehr aufwändig, und es ist mit Risiken und Überraschungen verbunden, die schwer vorherzusehen sind. Daher gilt unser Dank den vielfältigen Akteuren und Organisationen, die dieses Forschungsprojekt ermöglicht haben.

Wir danken dem Fonds National de la Recherche (FNR), der das Forschungsprojekt im Rahmen der CORE-Förderlinie (Projektnummer C12/SC/3991009) unterstützt hat. Eine zusätzliche Förderung erhielten wir vom Ministerium für Nationale Erziehung, Jugend und Kinder (MENJE), das uns vor allem den Ausbau der kamera-ethnographischen Studie ermöglichte. Ohne die ganz praktische Unterstützung vieler Akteure im Luxemburger Feld der frühen Bildung und Betreuung wären die Feldstudien indes nicht zu realisieren gewesen. Daher möchten wir uns besonders bei den vielen Leitungen und Fachkräften aus Kindertageseinrichtungen und Vorschulen, bei den Tagesmüttern, den Schulinspektoren, Gemeindegemeinschaften, Gemeindevertretern und weiteren Funktionsträgern und Experten bedanken, die uns mit vielfältigen Informationen versorgten, ihre Einwilligungen für unsere Studie erteilt haben und uns Zugang zu 'ihren Welten' der Kindertagesbetreuung und vorschulischen Bildung verschafften. Nicht zuletzt und ganz besonders herzlich bedanken wir uns bei den Eltern, die uns Einblicke in ihr Familienleben zwischen Familie, Beruf, Kindertagesbetreuung und Vorschule gewährten und allen voran bei den Kindern, die uns ihren Betreuungsalltag miterleben ließen.

Sabine Bollig, Michael-Sebastian Honig, Sylvia Nienhaus und das gesamte CHILD-Team

- 4 **Einleitung**
Vielfalt betreuter Kindheiten – ein ethnographischer Zugang zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements junger Kinder

- 14 **Glossar und Fallset**

- Ethnographische Portraits**

- 17 *Die Zwischensphäre – Maik*
Positioniert zwischen den (semi-)privaten und (semi-)öffentlichen Räumen der Kindertagesbetreuung

- 33 *Das Geschwister-Arrangement – Lena*
'Doing Family' an den Schnittstellen von Familie und kollektiver Kindertagesbetreuung

- 47 *Die professionell-solidarische Familienvergrößerung – Javier*
Im Schnittfeld der informellen und formalen Ökonomien der Kindertagesbetreuung

- 63 *Die professionelle Familienerweiterung – Joe*
Flexibles Beziehungs- und Ressourcenmanagement im Schnittfeld von Familie und Quasi-Markt

- 79 *Die ECEC-Laufbahn – Stephanie*
Positionierungen zwischen Bildung und Betreuung in den Übergängen von Familie, Tagesbetreuung und Vorschule

- 97 *Die sprachliche Grenzzone – Pedro*
Sprachpraxen in den Grenzzonen zwischen Familie, Tagesbetreuung und Vorschule

- 113 *Das tägliche Übergangsmanagement – Tito*
Koordinierungsaufgaben im geteilten Alltag zwischen Familie, Tagesbetreuung und Vorschule

- 129 *Die komplex geteilte Sprachwelt – Kim*
Die multiplen Sprachen von Bildung, Betreuung und Zugehörigkeit

- 146 **Methodischer Anhang**

- 156 **Literaturverzeichnis**

Vielfalt betreuter Kindheiten – ein ethnographischer Zugang zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements junger Kinder

1. *Betreute Kindheiten*: Fragestellung und Forschungsansatz

Ausbau und Qualifizierung nichtfamiliärer Betreuung zu nationalen Systemen früher Bildung steht europaweit unter wirtschafts- und sozialpolitischen Vorzeichen. Kinder fungieren dabei wie selbstverständlich als *citizen-worker of the future* (Lister 2003), die es auf die bestmögliche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Blick auf ihre spätere Beschäftigungsfähigkeit vorzubereiten gilt. Kinder gelten als der Inbegriff der Möglichkeiten einer Gesellschaft und daher als ihr höchstes Gut, wenn sie ihre internationale Wettbewerbsfähigkeit und ihren sozialen Zusammenhang erhalten will. Frühe Bildung ist ein *sozialinvestives Projekt* (Olk 2007). Es stellt seit den späten 90er Jahren des 20. Jahrhunderts Funktionalität und Effektivität einer frühen Bildung ins Zentrum der Diskussion. Dass dieses Zukunftsprojekt Kinder auch in ihrer Gegenwart betrifft, ihren gesellschaftlichen Status und ihre Alltagserfahrung bestimmt und dass es mit unausgesprochenen Maßstäben einer 'guten Kindheit' operiert, gerät dabei schnell aus dem Blick.

Einige Beobachter machen darauf aufmerksam, dass sich Ausbau und Qualifizierung nicht-familiärer Betreuung in solchen Ländern besonders rasch und weitreichend vollziehen, in denen Bildung, Betreuung und Erziehung in früher Kindheit traditionell nicht als öffentliche, sondern als Familienangelegenheit betrachtet wird. Das gilt beispielsweise für West-Deutschland; anders als in den ostdeutschen Bundesländern mit ihrer DDR-Vergangenheit ist der Besuch einer Krippe für zwei- und dreijährige Kinder binnen weniger Jahre von einem marginalen Phänomen zur Normalität geworden (Rauschenbach 2011). Aber auch in Luxemburg verbringen heute mehr Kinder einen größeren Teil ihrer Lebenszeit vor der Schulpflicht in Kindertageseinrichtungen als je zuvor. Diese Veränderungen werden von den einen mit Sorge betrachtet, andere betonen dagegen die Chancen, die mit einer gezielten frühen Förderung für die Kinder und für die Gesellschaft verbunden sind. Aber kaum einmal werden

diese Veränderungen *von der Position der Kinder her* betrachtet; Kinder werden als Adressaten, nicht als Akteure des Systems früher Bildung und Betreuung verstanden.

Die Position von Kindern in Systemen frühkindlicher Betreuung und Bildung lässt sich indes nicht mit einer Anthropologie des Kindes beschreiben, die seit jeher Bezugspunkt der frühpädagogischen Diskussion ist. Das wird in Zeiten raschen Wandels frühkindlicher Betreuungsverhältnisse besonders deutlich (Ostner 2009, Scheiwe 2009). Nationale Systeme der nichtfamiliären Betreuung positionieren Kinder im Spannungsfeld von Familie und Staat, zwischen privaten und öffentlichen Interessen an Kindern; dieses Spannungsfeld steht im Horizont eines Wandels familiärer Lebensformen und ihrer ökonomischen Reproduktionsbedingungen (Jurczyk und Lange 2007). In diesem Sinne ist die Kindheit der Kindertagesbetreuung eine "betreute Kindheit" (Fuller 2007, Honig 2011).

Der Begriff *betreute Kindheit* meint mithin mehr als den Sachverhalt, dass immer mehr Kinder in einem immer früheren Alter einen immer größeren Teil ihrer täglichen bzw. wöchentlichen Lebenszeit in Kindertageseinrichtungen verbringen; er bezieht sich auch nicht lediglich auf den Sachverhalt, dass Mütter zunehmend erwerbstätig und Eltern daher in zunehmendem Maße auf Kindertagesbetreuung angewiesen sind; kurz: Er bezieht sich nicht lediglich auf gewandelte Umstände einer *Lebensphase*, sondern auf den Wandel früher Kindheit als *soziokulturelles Muster* (James, Jenks und Prout 1998). *Betreute Kindheit* ist als eine gesellschaftliche *Lebensform* und eine individuelle *Lebensweise* aufzufassen, die sich erst unter den Bedingungen nichtfamiliärer Betreuung und Bildung herausbildet.

Verstanden als *Lebensform* bildet sich *betreute Kindheit* in komplexen Beziehungen zwischen Betreuungspolitikern und Diskursen über gesellschaftliche Zukunftsaufgaben (bspw. über Investitionen in Humankapital), über den Betreuungsbedarf von Eltern und über kindliche Bedürfnisse und Rechte (bspw. über Bildungsteilhabe) auf der einen Seite, familialen Betreuungstrategien und professionellen Praktiken in Kindertageseinrichtungen auf der anderen Seite heraus (Gulløv 2003, Kjørholt und Qvortrup 2011).

Als eine *Lebensweise* integriert *betreute Kindheit* Kinder in eine eigenständige Lebenswelt früher Bildung und Betreuung, "a unique early childhood world [...] with its own strongly structured, and structuring, beliefs and expectations for children" (Brooker 2006: 117). *Betreute Kindheit* ist daher nicht allein als Modus der Re-Institutionalisierung von Kindheit im Kontext sich wandelnder Wohlfahrtsstaaten zu begreifen (Honig und Ostner 2001, Haag 2012), sondern auch als ein Modus "dualer Sozialisation" (Dencik 1995) im Kinderalltag zwischen professioneller Tagesbetreuung und familiärer Lebenswelt (James und Prout 1995, Brooker 2006, Fleer und Hedegaard 2010).

Lebensform und *Lebensweise* sind komplementär aufeinander bezogen, sind gleichsam zwei Seiten einer Medaille *betreuter Kindheit*. Sie hat ihren sozialen Ort an den Schnittpunkten der verschiedenen Betreuungssettings (Familie, Großeltern, Kindertageseinrichtung, Vorschule, Vereine, etc.), in denen Kinder im Verlauf eines Tages bzw. einer Woche leben. Die einzelnen Betreuungssettings, insbesondere die professionellen Betreuungssettings, die wie selbstverständlich im Zentrum frühpädagogischer Reflexionen und empirischer Forschung über frühe Bildung stehen, sind dabei lediglich Puzzleteile von Bildungs- und Betreuungsarrangements, deren Zusammenhang durch die Position des Kindes gestiftet wird. Damit rücken die *Grenzen* ("boundaries", Lave und Wenger 1991) zwischen den einzelnen Betreuungssettings und die Übergänge zwischen ihnen in den Mittelpunkt *betreuter Kindheit*. Sie bestimmen nicht nur die Erfahrungen, die Kinder mit nichtfamiliärer Bildung und Betreuung machen – und man muss hinzufügen: die *nur* Kinder machen –, sondern sie bedingen auch ihre strukturelle Position als Mitgestalter von Bildungs- und Betreuungslandschaften früher Kindheit, das heißt ihre *agency* als *Kinder betreuter Kindheit* (James und Prout 1995, Eßer 2014, Bollig und Kelle 2015). Die Position des Kindes ist also nicht nur eine zugewiesene Position, sondern es ist auch eine Position, die soziale Räume *eröffnet*. Die *Grenzziehungen*, *Zwischenräume* und *Übergänge* positionieren Kinder als Mitgestalter *betreuter Kindheit*, sie wirken handlungsbe-

fähigend: Es sind Ermöglichungsräume – so lässt sich die Komplementarität von *Lebensform* und *Lebensweise* konkretisieren.

Das Konzept *betreuter Kindheit* macht mithin darauf aufmerksam, dass Kinder nicht lediglich Adressaten der Kindertagesbetreuung sind, sondern allererst dazu beitragen, dass Kindertagesbetreuung überhaupt möglich wird. Als Ermöglichungsraum kann sie indes nur wirken, weil die Grenzen, Zwischenräume und Übergänge *relationale Positionen* stiften, die perspektivisch aufeinander bezogen sind und praktisch aufeinander bezogen werden müssen. Damit ist ein Doppeltes gesagt: *Zum einen* ist die Position des Kindes im frühpädagogischen Feld auf andere Positionen bezogen. Fachkräfte beispielsweise betrachten Kinder unter dem Gesichtspunkt professioneller Entwicklungsförderung in einer spezifischen pädagogischen Umgebung; Eltern gestalten die Bildungs- und Betreuungsarrangements unter dem Gesichtspunkt der Vereinbarkeit eines Lebens mit ihren Kindern einerseits, der materiellen Existenzsicherung andererseits. Betreuungspolitikern dagegen beziehen sich nicht auf Kinder als Individuen, sondern als gesellschaftliches Potenzial. *Betreute Kindheit* ist daher ein multiperspektivisches und relationales Konstrukt, das unterschiedliche Akteure, Arenen, Aufgaben und Motive zueinander ins Verhältnis setzt. *Zum anderen* ist damit gesagt, dass das soziokulturelle Muster *betreuter Kindheit* nicht homogen und dass es keine Gegebenheit ist. Als ein multiperspektivisches Konstrukt muss es vielmehr im Kontext des frühpädagogischen Feldes jeden Tag aufs Neue praktisch hervorgebracht werden. Der Begriff *betreute Kindheit* verweist daher auf eine institutionelle und zugleich multilokale Praxis, die ein vielfältiges Spektrum empirischer Kindheiten hervorbringt.

Schauplatz dieser institutionellen und multilokalen Praxis der Konstituierung differenzieller Kindheiten sind die Bildungs- und Betreuungsarrangements, in denen Kinder positioniert werden und sich selbst positionieren. Sie bilden den Gegenstand des Forschungsprojekts *CHILD – Children in the Luxembourgian Day Care System*, auf dem dieser Forschungsbericht basiert.¹

¹ In diesem Bericht wird an vielen Stellen statt von 'Bildungs- und Betreuungsarrangements' abgekürzt von 'ECEC-Arrangements' gesprochen, weil diese Kurzform besser handhabbar ist. Ähnlich wird im Text häufig die Abkürzung 'ECEC' statt der umständlichen Formulierung "Bildung, Betreuung und Erziehung in früher Kindheit" verwendet, sie verweist auf den international eingespielten Terminus 'Early Childhood Education and Care'.

Zusammenfassend gesprochen verknüpft das Leitkonzept der *betreuten Kindheit* drei theoretische Kontexte in einer kindheitstheoretischen Perspektive und gibt ihnen eine praxisanalytische Wendung:

(a) Die wohlfahrtstheoretische Dimension

Bildungs- und Betreuungsarrangements sind nicht unabhängig von einem sozialstaatlichen Kontext und seinen rechtlichen und organisatorischen Strukturen zu denken. Das Verhältnis von Familie, Markt, Staat und intermediärem Sektor wird neu kalibriert (Evers 2011, Ostner 2004, Mierendorff 2010); die Position des Kindes hat sich individualisiert. Dies schärft den Blick für den Beitrag der Kinder zu ihren Bildungs- und Betreuungsarrangements; Kinder wirken an der Wohlfahrtsproduktion mit.

(b) Die institutionentheoretische Dimension

Nichtfamiliale Bildung und Betreuung antwortet auf ein strukturelles *care deficit* zeitgenössischer Gesellschaften, das komplexe Ursachen hat und vielfältige Dilemmata nach sich zieht (Daly und Lewis 2000; Michel und Mahon 2002). Sie institutionalisiert sich als (multi-)lokale (Bollig et al. 2015) und situative Praxis (Schmidt 2012) im Lichte divergenter Funktionserwartungen und lokaler Ermöglichungsstrukturen (Betz 2013). Bildungs- und Betreuungsarrangements sind in diesem Zusammenhang Elemente differenzieller Kindheitsmuster.

(c) Die sozialisationstheoretische Dimension

Bildungs- und Betreuungsarrangements sind Erfahrungswelten 'an der Grenze': Schnittstellen, Zwischenräume und Übergänge, in denen unterschiedliche Regelsysteme und Leistungserwartungen aufeinander treffen. Kinder sind an diesen Schnittstellen nicht nur in multiple Identitätspraxen eingebunden (James und Prout 1995), sie gestalten in diesen Positionierungen auch die sozialen und räumlichen Umwelten mit, in denen sie aufwachsen (expl. Corsaro 1992, 2011, Gallacher 2005). In diesem Zusammenhang sind Bildungs- und Betreuungsarrangements als Foren der Selbstsozialisation aufzufassen.

Bildungs- und Betreuungsarrangements von Kindern sind zur Zeit vor allem in der Bildungsökonomie/-soziologie (expl. Alt, Heitkötter und Riedel 2014, Adams und Rohacek 2010) und in der psychologischen Well-Being-Forschung Thema internationaler Studien (expl. Claessens und Chen 2013, Pilarz und Hill 2014). Erziehungswissenschaftlich und auch kindheitssoziologisch müssen sie dagegen weitestgehend noch 'entdeckt' werden. Das liegt womöglich auch daran, dass die Erziehungswissenschaft sich schwer damit tut, Bildung und Betreuung in früher Kindheit anders als

unter dem Blickwinkel professioneller Entwicklungsförderung zu betrachten, und dass die Kindheitssoziologie sich schwer damit tut, eine kindheitstheoretische Perspektive auf die institutionalisierte Bildung und Betreuung zu entwickeln. Das CHILD-Projekt greift dieses doppelte Desiderat in zwei aufeinander bezogenen Teilstudien auf. Teilstudie 1 portraitiert differenzielle Bildungs- und Betreuungsarrangements, die entlang eines multilokalen ethnographischen Feldforschungsdesigns erschlossen wurden; sie sind Gegenstand dieses Forschungsberichts. Teilstudie 2 analysiert Übergangspraktiken von Kindern, die entlang eines kamera-ethnographischen Vorgehens untersucht wurden; die Ergebnisse sind in einer DVD (Mohn und Bollig 2015) und einer flankierenden Broschüre (Bollig, Honig und Mohn 2015) publiziert. In beiden Teilstudien stehen Grenzen, Zwischenräume und Übergänge im Fokus einer praxisanalytischen Betrachtungsweise.

2. Vielfalt betreuter Kindheiten: Luxemburg als Forschungsfeld

Luxemburg ist ein besonders interessanter Ort für Forschung über *betreute Kindheiten*, weil sich hier ein dynamisches und heterogenes Feld der Kindertagesbetreuung in spezifischer Weise mit einer heterogenen Gesellschaftsstruktur vermittelt. Unter Bezug auf Esping-Andersens (1990) bekannte Unterscheidung von konservativen, sozialdemokratischen und liberalen Wohlfahrtsregimes charakterisiert die luxemburgische Sozialpolitikforscherin Claudia Hartmann-Hirsch (2010) den Luxemburger Wohlfahrtsstaat als im Kern familienkonservativ-korporatistisch. Sein Bildungs- und Sozialwesen ist weniger systematisch konzipiert als historisch gewachsen (vgl. Haag 2012 für die Geschichte der Familienpolitik – aus der heraus auch die Politik der Kinderbetreuung zu verstehen ist).

Mit rund 563.000 Einwohnern (STATEC 2015) ist das Großherzogtum ein sehr kleines Land. Es ist ökonomisch und regional sehr vielfältig, und es ist vor allem ein multikultureller und multilingualer Mikrokosmos. Luxemburg hat den höchsten Prozentsatz an Einwanderern in der Europäischen Union, von den täglich über 168.000 Arbeitskräften (ebd.), die täglich aus Frankreich, Belgien und Deutschland nach Luxemburg pendeln, gar nicht zu reden. Fast die Hälfte der Einwohner (45,9%, STATEC 2015) verfügt nicht über die luxemburgische Staatsangehörigkeit, und fragt man darüber hinaus, welche Einwohner selbst in Luxemburg geboren sind und auch Eltern haben, die bereits in Luxemburg geboren wurden, zeigt sich, dass der Anteil der 'indigenen' luxemburgischen Bevölkerung 2011 lediglich bei knapp 39% lag (Peltier, Thill und Heinz 2013). Luxemburg ist dementsprechend eine Minderheitengesellschaft, in denen 'Luxembur-

ger' lediglich die größte Minderheit darstellen. Dieser historisch bereits weit zurückreichende Multikulturalismus der luxemburgischen Gesellschaft spiegelt sich auch in den drei offiziellen Landessprachen – Luxemburgisch, Französisch und Deutsch – welche zudem durch weitere viel gesprochene Sprachen ergänzt werden, allen voran Portugiesisch² und – bedingt durch die EU-Institutionen und den großen Finanzmarkt – auch Englisch (Seele 2015b). Multikulturalismus und Multilingualismus spielen in allen Regionen Luxemburgs eine zentrale Rolle. Sie stellen das luxemburgische System der Bildung und Betreuung in früher Kindheit nicht nur vor große inhaltliche Herausforderungen – beispielsweise in der Sprachförderung –, sondern wirken auch bis in seine organisatorischen Strukturen hinein.

Luxemburg gehört zu den europäischen Staaten mit einem *split system* von Bildung, Betreuung und Erziehung in früher Kindheit (EU 2014), das auf einer altersgradierten Trennung von *Care* und *Education* bzw. von nichtfamilialer Betreuung und vorschulischer Bildung basiert; in der Regel wird dabei zwischen Betreuungsangeboten für Kinder unter 3 Jahren (*crèches, Krippen, day nurseries*) und vorschulischen Angeboten (*école maternelle, Vorschule, preschool*) ab 3 Jahre unterschieden. So ist es im Kern auch in Luxemburg, wo die Schulpflicht im Alter von 4 Jahren einsetzt, und zwar mit der sogenannten → *Spillschoul (éducation préscolaire)*³, die auch als obligatorischer Kindergarten verstanden wird. Aber Kinder können bereits ab 3 Jahren freiwillig die so genannte → *éducation précoce* (wörtlich: Früherziehung) besuchen. Sie ist ebenfalls Teil der Grundschule (*Cycle 1* des Schulsystems), operiert wie diese aber nur zeitlich, dafür aber mit Vormittags- und Nachmittagsunterricht, so dass sehr viele Kinder zusätzlich auch noch in Kindertageseinrichtungen betreut werden. Die altersgradierte Unterscheidung von *Care* und *Education* in Luxemburg ist daher strenggenommen vor allem eine Unterscheidung zwischen *nichtfamilialer* Betreuung bis zum Alter von 3 Jahren und *vorschulischen* Angeboten plus *nebenschulischer* Betreuung danach. Der aktuelle Umbau des luxemburgischen Kindertagesbetreuungssystems, im Zuge dessen die Bildungsfunktion der Betreuungseinrichtungen stärker akzentuiert wird, baut auf diesem *split system* auf, indem es zwischen einem Bereich der *formalen* (schulvorbereitenden und schulischen) Bildung (ab 3 Jahre) und der *non-formalen* (nichtfamilialen und außerschulischen) Bildung (0–12 Jahre) unterscheidet (Achten 2012).

² Allein 16% der Einwohner Luxemburgs besitzen die portugiesische Staatsangehörigkeit (STATEC 2015), wobei der Anteil der portugiesischsprachigen Bevölkerung weitaus höher eingeschätzt werden muss.

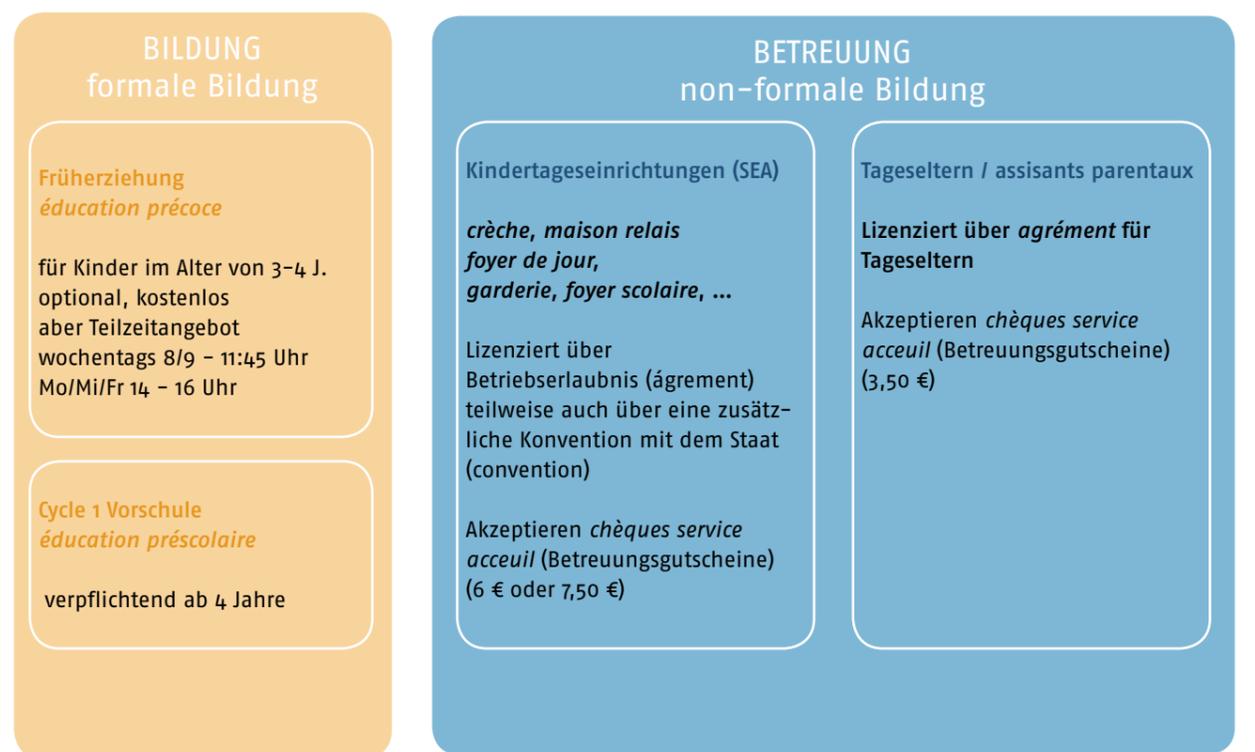
³ Alle farblich und mit diesem Pfeil → markierten Begriffe werden etwas ausführlicher im Glossar auf S. 16 erläutert.

Während die vorschulische Bildung seit den frühen 60er Jahren des 20. Jahrhunderts gesetzlich geregelt und schrittweise ausgebaut wird, hat Luxemburg der nichtfamilialen Kinderbetreuung bis zum Ende des letzten Jahrhunderts indes nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Etwa parallel zur Europäischen Beschäftigungsinitiative (1997) setzte jedoch ein Ausbau von Tagesbetreuungseinrichtungen mit flexiblen Angeboten ein (Honig und Haag 2011), wobei hier der Schwerpunkt zunächst bei Angeboten für Schulkinder lag (→ *foyers scolaires; foyers de jour; maisons relais*). Der Ausbau beschleunigte sich erheblich, nachdem 2009 Betreuungsgutscheine, die so genannten → *chèques service accueil (CSA)* eingeführt wurden. Binnen weniger Jahre hat sich die Zahl der Betreuungsplätze mehr als verdoppelt, wobei die Betreuungsplätze für Kinder unter vier Jahren überproportional zugenommen haben. Das war für die Entwicklung eines halbwegs bedarfsdeckenden Systems der Tagesbetreuung entscheidend. Es hat aber auch zu einem zweiten *split system* in Luxemburg geführt, nämlich zu 'zwei Welten der Kindertagesbetreuung': Einem weitaus größeren Sektor privat-gemeinnütziger, *staatlich geförderter Kindertagesbetreuung*, primär für Schulkinder im Alter von 4–12 Jahren (konventionierter Sektor), und einem kleineren Sektor *privatwirtschaftlicher Kindertagesbetreuung* (nicht-konventionierter Sektor), der seinen Schwerpunkt in der Betreuung von Kindern bis zu vier Jahren hat (*crèches*). Während der konventionierte Sektor auf der Basis von Kooperationsverträgen mit dem Staat (*convention*) arbeitet, ist der nicht-konventionierte Sektor lediglich auf der Basis der staatlichen Betriebsurlaubnis (*agrément*) mit ermäßigten Ansprüchen tätig. Er erhält keine öffentlichen Mittel, sondern finanziert sich primär aus Elternbeiträgen und damit indirekt über den *chèque service*. Das Gutscheinsystem hat dazu geführt, dass die privatwirtschaftlichen Anbieter von Kindertagesbetreuung deutlich an Bedeutung gewonnen haben (Honig et al. 2015). Bei der Betreuung von Kindern vor Vollendung des vierten Lebensjahres stellen die privatwirtschaftlichen Anbieter mittlerweile rund zwei Drittel der Plätze. Im Jahr 2014 standen 346 privatwirtschaftliche Krippen (→ *crèche commerciale*) 60 staatlich-geförderten Krippen (→ *crèche conventionnée*) gegenüber. Das Gewicht privatwirtschaftlicher Anbieter erhöht sich noch, wenn man auch die Betreuungsleistungen der Tageseltern (→ *assistants parentaux*) für diese Altersgruppe berücksichtigt (Honig et al. 2015).

Dieses *doppelte split system* differenziert sich auf der Ebene lokaler Angebotsstrukturen in diverse und nur schwer systematisierbare regionale Kinderbetreuungslandschaften aus. Im bevölkerungsreichen Süden des Landes gibt es beispielsweise generell mehr Tagesmütter und privatwirtschaftliche Einrichtungen als in den anderen Landesteilen – von

Das Luxemburgische *split system* von Bildung und Betreuung in früher Kindheit (ECEC-System)

ECEC-System für Kinder im Vorschulalter, zwischen 0-4 Jahre



Ort zu Ort und von Stadtteil zu Stadtteil kann das Bild aber sehr variieren; das heißt beispielsweise, dass die Betreuung der Kinder unter vier Jahre lokal auch hier im Wesentlichen durch konventionierte Kindertageseinrichtungen übernommen wird.

Die Relevanz der doppelten Spaltung des Luxemburger Systems frühkindlicher Betreuung und Bildung für die Vielfalt *betreuter Kindheiten* lässt sich gut am Beispiel der *éducation précoce* illustrieren. Dieses zusätzliche vorschulische Angebot wurde im Jahr 1998 eingeführt, hauptsächlich als ein pädagogisches Angebot, um die Luxemburgischkenntnisse von Migrantenkindern zu fördern und Kinder aus sozial- und bildungsbenachteiligten Familien beim Übergang in die verpflichtende Vorschule zu unterstützen. Spracherwerb im Luxemburgischen war und ist auch einer der maßgeblichen Gründe dafür, warum vor allem Migranteneltern sich dafür entscheiden, ihre Kinder in der *éducation précoce* anzumel-

den.⁴ Dabei war die *éducation précoce* jedoch von Anfang an ein Angebot, das auch luxemburgischsprachige Familien angesprochen hat. Im Einklang mit dem gesteigerten Wert, den die frühe Bildung in den letzten 15 Jahren erfahren hat, hat sich die institutionelle Früherziehung entsprechend schnell zu einer basalen Infrastruktur der frühen Bildung in Luxemburg entwickelt. Da die *éducation précoce* als Teil des Bildungswesens zudem auch kostenfrei ist, stellt sie sich für Eltern nicht nur aus bildungsbezogenen Gründen als interessante Alternative dar. Denn die einkommensabhängigen Betreuungsgutscheine decken nicht alle Ausgaben für Kin-

⁴ Der hohe Stellenwert, der dem Erwerb des Luxemburgischen beigemessen wird, liegt auch daran, dass Luxemburgisch die zentrale Sprache in der verpflichtenden Vorschule ist. Dies begründet sich zweifach: Zum einen gilt Luxemburgisch gegenüber den anderen beiden Offizialsprachen als Landessprache, daher wird es mit Blick auf die soziale Kohäsion in einer ausgesprochen multikulturellen/-lingualen Gesellschaft als besonders wichtig erachtet, dass die nachwachsende Generation diese Sprache lernt. Zum anderen wird der Spracherwerb im Luxemburgischen, durch seine Verwandtschaft mit dem Deutschen, als eine geeignete Vorbereitung auf die Alphabetisierung in der Grundschule gesehen, die auf Deutsch stattfindet (Seele 2015b).

dertagesbetreuung, so dass Familien auch ihre Betreuungskosten senken können, wenn sie die kostenfreie Früherziehung in Anspruch nehmen.

Aus all diesen Gründen wird von der *éducation précoce* von den in Luxemburg ansässigen Eltern recht viel Gebrauch gemacht – über 70 Prozent⁵ der Dreijährigen sind in dieses schulvorbereitende Angebot eingeschrieben – und dies, obwohl es sich hierbei nur um ein Teilzeitangebot handelt, und die kommunalen und staatlich geförderten Kinderhorte häufig keine Betreuung für die *'Précoce-Kinder'* anbieten. Dies führt dazu, dass sowohl die berufstätigen Eltern, die auf die frühe (vorschulische) Bildung ihrer Kinder Wert legen, als auch solche, die ihre Tagesbetreuungskosten senken wollen, und aus einem dieser Gründe oder beiden die *éducation précoce* wählen, mit der Frage konfrontiert sind, wer die zusätzlich erforderliche Betreuung ihrer Kinder übernimmt. Hier springen häufig privatwirtschaftliche Kinderhorte, aber auch Krippen und Tageseltern ein. Das doppelte *split system* manifestiert sich – von der Position der Kinder her betrachtet – entsprechend häufig in *"concurrent multiple child care arrangements"* (Claessens und Chen 2013), oder anders formuliert: in Betreuungsalltagen, die durch häufige Wechsel zwischen verschiedenen Einrichtungen geprägt sind.

Obwohl die *éducation précoce* in der Luxemburger Öffentlichkeit und in der Familien- und Bildungspolitik des Landes durchaus kontrovers diskutiert wird, ist sie für den Forschungsansatz des CHILD-Projekts besonders interessant. Die *Précoce*-Klassen bilden institutionalisierte Schnittpunkte zwischen Familie, Schule und nichtfamiliärer Betreuung, die Kinder in einer relativ genau umrissenen Lebensphase (zwischen drei und vier Jahren) betreffen. Das CHILD-Projekt hat sich daher auf die Betreuungs- und Bildungsarrangements von Kindern in der Altersphase von zwei bis vier Jahren konzentriert, weil erwartet werden kann, dass dort strukturelle Merkmale *betreuter Kindheiten* in besonderer Verdichtung und Varianz beobachtet werden können.

⁵ Diese Zahl basiert auf einer mündlichen Aussage des MENJE (Honig et al. 2015), lässt sich jedoch auch mit Blick auf die im Bildungsbericht 2015 genannten Zahlen verifizieren.

3. Die Vielfalt betreuter Kindheiten *beobachtbar* machen: Untersuchungsdesign, Methoden und Fallstudien

Ethnographie als praxisanalytische Forschungsstrategie

Mit Blick auf diese Vielfalt *betreuter Kindheiten* im luxemburgischen Feld der Bildung, Betreuung und Erziehung in früher Kindheit wurde für die Studie ein ethnographisches *multi-case-study*-Design gewählt, dessen Fälle kontrastive Bildungs- und Betreuungsarrangements einzelner Kinder darstellen. Die Ethnographie war dabei jedoch nicht nur mit Blick auf die praxistheoretische Perspektive des Forschungsprojektes die Methode der Wahl, sondern auch weil darunter vor allem eine *"methodenplurale kontextbezogene Forschungsstrategie"* (Breidenstein et al. 2013) zu verstehen ist, die immer dann Erkenntnisgewinne verspricht, wenn es darum geht, die Eigenlogik von Praxis in ihrem Vollzug sichtbar zu machen und/oder besonders komplexe, mobile oder bisher noch weitgehend unerforschte Untersuchungsgegenstände zu explorieren (Hammersley und Atkinson 2007). Grundlegendes Charakteristikum der Ethnographie ist entsprechend ihre gleichermaßen *'naturalistische'* wie *'entdeckende'* Haltung gegenüber ihren Untersuchungsgegenständen, die sich darin bündelt, dass die Forschung *vor Ort* stattfindet – und das heißt in unserem Fall, dort wo die Betreuungs- und Bildungsarrangements alltäglich praktiziert werden: In Familien, Kindertageseinrichtungen, Schulen und den Wegen dazwischen.

Im Zentrum des ethnographischen Vorgehens stand die Teilnehmende Beobachtung (Spradley 1979, Breidenstein et al. 2013) des Betreuungsalltags der Kinder, wozu mehrere Feldforscherinnen die Kinder über mehrere Tage und Wochen durch die unterschiedlichen Stationen ihres Betreuungsalltags begleiteten und ihre Erfahrungen und Beobachtungen in ausführlichen Beobachtungsprotokollen verschriftlichten (Emerson, Fretz und Shaw 2011). Ethnographie stellt in diesem Sinne keine distanzierte Forschung dar, sondern begibt sich mitten ins Geschehen hinein. Sie will den Gegenstand von *'innen heraus'* – als Praxis – erforschen. Zu dieser intensiven Nähe zum Forschungsfeld gehört auch, dass in der Auseinandersetzung mit den Erfahrungen vor Ort nach den Wegen und angemessenen Methoden gesucht wird, um den Gegenstand adäquat zu erschließen. Insofern werden in ethnographischer Forschung auch nicht einfach nur Methoden angewendet (bspw. teilnehmende Beobachtung, Interviews, Dokumentenanalysen, usw.), sondern mit Blick auf ihren Untersuchungsgegenstand *entwickelt* und dabei permanent auf ihre jeweiligen Konstruktionen des Forschungsgegenstands hin reflektiert (Kelle 2010, Breidenstein et al. 2013).

Entlang dieses feldsensiblen Methodenverständnisses stellen sich an ethnographische Untersuchungsdesigns auch andere Gütefragen als beispielsweise an Fragebogenerhebungen. Neben der Gegenstandsangemessenheit der Methoden, die an den Untersuchungsgegenstand anzupassen sind und nicht umgekehrt, rückt dabei vor allem die zyklische Verknüpfung von Datenerhebung und -analyse in den Vordergrund (Lofland 1995). Damit ist gemeint, dass die Verschriftlichungen der gemachten Beobachtungen im Feld, aber auch die weiteren Datensorten, in einer langen Strecke der Feldforschung *von Anfang an* und *immer wieder* intensiv analysiert werden, um daraus die analytischen Konzepte zu gewinnen, die dann als ad hoc-Hypothesen in der nächsten Phase der Teilnehmenden Beobachtung wiederum überprüft werden. Mit dieser Form des wiederholten *'reality-checks'* werden empirisch begründete Konzepte und Kategorien entsprechend sukzessiv erarbeitet und ausdifferenziert (Glaser und Strauß 2010). Dazu gehört dann auch ein *theoretical sampling* (ebd.), das darauf zielt, auf der Basis der bereits erfolgten Analysen, die Frage zu beantworten, *welche* erforderlichen Daten als nächstes *wo* zu erheben sind.

Für das hier realisierte *multi-case-study-Design*, in welchem insgesamt 13 Bildungs- und Betreuungsarrangements ethnographisch untersucht wurden, bedeutete dies nicht nur *fallbezogen* die fortschreitenden analytischen Konzepte mit fortschreitenden Fokussierungen in der teilnehmenden Beobachtung zu verzahnen, sondern *fallübergreifend* auch erst nach und nach zu entscheiden, welche Fälle sich im analytischen Sinne als kontrastiv zu den bisherigen erweisen. Hier kommt es dann auch besonders zum Tragen, dass das Feld der vorliegenden Untersuchung ja nicht lediglich eine Lokalität der Kindertagesbetreuung darstellte, beispielsweise eine Krippe oder ein Schulhort, sondern das Feld der Kindertagesbetreuung in Luxemburg, so wie es sich in vielfältigen *praktizierten Bildungs- und Betreuungsarrangements* von Kindern ausdifferenziert. Dazu wurden zu Beginn der Forschung 12–15 kontrastive Fälle, das heißt unterschiedliche Bildungs- und Betreuungsarrangements einzelner Kinder, anvisiert und letztlich 13 Fälle untersucht, die mit unterschiedlicher Dauer und Intensität in verschiedenen Feldphasen der Untersuchung ethnographisch erschlossen wurden (siehe zum genauen forschungsstrategischen und pragmatischen Vorgehen den Methodenanhang ab S. 148).

Die Position der Kinder und ihre Praktiken standen dabei im Vordergrund, waren jedoch eingebettet in ein multiperspektivisches Verständnis von Bildungs- und Betreuungsarrangements, das diese als *praktizierte Arrangements* begriff, in denen Kindertagesbetreuungspolitiken, lokale

Betreuungslandschaften, elterliche Überzeugungen und Entscheidungen, institutionelle Ordnungen und die Praktiken der Kinder sich verbinden und zusammenspielen. Entsprechend wurden auch nicht nur viele unterschiedliche Betreuungs- und Bildungsarrangements einzelner Kinder als Fälle in die Feldforschung einbezogen, sondern auch gleich zu Beginn der Forschung ein Feldforschungsdesign entwickelt, das darauf zielte, das multiperspektivische Konstrukt *betreute Kindheit* in einen integrierten analytischen Untersuchungsansatz einzubinden und darüber die Bildungs- und Betreuungsarrangements *als Arrangements* (Bollig 2015) beobachtbar zu machen.

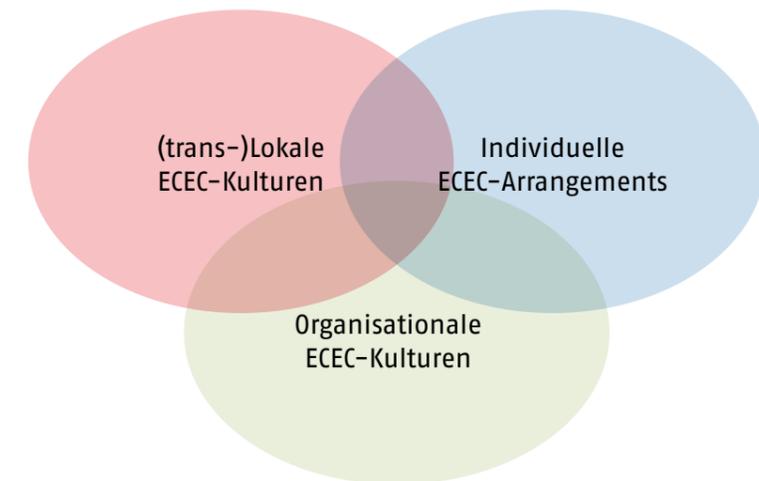
Das Untersuchungsdesign: Methodische und analytische Operationalisierung von Bildungs- und Betreuungsarrangements

Dazu wurden nach einer ersten Felderkundung drei verschiedene 'Regionen' von Bildungs- und Betreuungsarrangements definiert, die sowohl die Datenerhebung als auch die Analyse anleiteten. Der Begriff 'Regionen' wird hier in einem metaphorischen Sinne gebraucht, um auf die unterschiedlichen Kontexte und praktischen Kulturen zu verweisen, die in der Genese und täglichen Praktizierung von ECEC-Arrangements dynamisch zusammenspielen. Gleichzeitig bilden diese Regionen aber auch methodische 'Orte' ab, da sie für bestimmte Strategien und analytische Foki in der Datenerhebung und -analyse stehen.

Diese verschiedenen Regionen des Untersuchungsdesigns sind die *(trans-)lokalen ECEC-Kulturen*, die *individuellen ECEC-Arrangements* und die *organisationalen ECEC-Kulturen* der einzelnen ECEC-Settings, wobei unter ECEC-Settings die institutionellen Orte von Betreuung und Bildung in früher Kindheit verstanden werden, die sich nach unterschiedlichen Typen (bspw. Krippe oder Tagespflege), und ihren unterschiedlichen Organisationsformen (privatwirtschaftlich vs. konventioniert) differenzieren lassen. Was das Verhältnis dieser drei Regionen angeht, so zeigt die Grafik bereits an, dass diese nicht als getrennte Einheiten zu verstehen sind, sondern ja gerade von vielfältigen Vermittlungs- und Überschneidungsverhältnissen ausgegangen wird. Dennoch hat diese Differenzierung nicht nur für die Datenerhebung sondern auch für die Analyse eine zentrale Rolle gespielt.

Mit Blick auf die Region der *(trans-)lokalen ECEC-Kulturen* wurden die sozialräumlichen Bedingungen erhoben, die in der lokalen Umgebung der jeweiligen Fälle (ECEC-Arrangements) zum einen die Möglichkeiten definieren, die Eltern in der jeweiligen Zusammenstellung der ECEC-Arrangements ihrer Kinder zur Verfügung stehen und

Die 'ECEC-Regionen' des Untersuchungsdesigns



die zum anderen aber auch den täglichen Vollzug dieser Arrangements beeinflussen. Dazu wurden Informantengespräche mit Anbietern, ErzieherInnen/LehrerInnen, administrativem Personal und Familien geführt und vorfindbare Statistiken und soziodemographische Daten gesichtet, die über die lokalen Angebotsstrukturen frühkindlicher Bildung und Betreuung im jeweiligen Umfeld der einzelnen Bildungs- und Betreuungsarrangements informierten. Zusätzlich wurden auch selbst bei Gemeinden und Anbietern Daten erhoben, beispielsweise zu den konkreten Einschreibemodellen von Kindertageseinrichtungen oder der *éducation précoce*. Aus all diesen Daten wurden dann Profile von lokalen ECEC-Kulturen erstellt, die in Anlehnung an die von Holloway (1998) herausgearbeiteten *"local care cultures"* nicht nur auf 'objektive' Angebotsstrukturen abzielten, sondern auch die lokalen sozio-kulturellen Kontexte von Bildung und Betreuung in früher Kindheit herausarbeiteten, die mit diesen lokalen Angebotsstrukturen verbunden sind und die das dynamische Zusammenspiel *"between availability, affordability and desirability"* beeinflussen, das Vandebroek et al. (2008) mit Blick auf die Betreuungsentcheidungen von Familien herausgearbeitet haben. Was die konkrete Rolle dieser sozialräumlichen Strukturen und Kulturen für die Genese und Gestalt der jeweiligen ECEC-Arrangements angeht, wurde in Familieninterviews zusätzlich nach dem Wissen der Eltern über diese lokalen Angebotskulturen gefragt und welche Rolle diese in ihren Entscheidungsprozessen gespielt haben. Da die elterliche Wahrnehmung ihrer ECEC-Umgebung oft jedoch nicht nur an ihr Wohnumfeld gebunden ist, sondern die Umgebung ihrer Arbeitsstätten oder verwandter Betreuungspersonen mit einschließt, wird mit Blick auf die konkrete Nutzung daher auch von *(trans-)lokalen ECEC-Kulturen* gesprochen.

In der zweiten Region, den *organisationalen ECEC-Kulturen*, wurden die Strukturen, Programmatiken und soziomaterialen Routinen fokussiert, durch welche die jeweilige Betreuungs- und Bildungskultur in den jeweiligen ECEC-Settings alltäglich reproduziert wird. In einem ersten Schritt wurden diese organisationalen ECEC-Kulturen über eine Erhebung der Erwachsenen-Kind-Relationen, der räumlichen Verteilung und der Altersgruppierung der Kinder erschlossen und die Fachkräfte in ethnographischen Interviews (Spradley 1979, Breidenstein et al. 2013:80) auch zu den Programmatiken, Abläufen und Aufgaben in den jeweiligen ECEC-Settings befragt. Dies verschaffte einen ersten Eindruck darüber, wie diese organisationalen Aspekte mit der jeweiligen Positionierung der Kinder als *betreute Kinder* in den Einrichtungen zusammenhängen, die dann im Schwerpunkt auf der Ebene der peer-kulturellen und intergenerationalen Praktiken der Kinder in den jeweiligen Settings beobachtet wurden (Corsaro 1992, Strandell 1997, Gallacher 2005, Jung 2009). Dazu wurden in den ersten Fallstudien über einen mittleren Zeitraum (3–4 Wochen, später kürzer) teilnehmende Beobachtungen in allen ECEC-Settings durchgeführt, die zu den jeweiligen Betreuungs- und Bildungsarrangements dazu gehörten. Diese Beobachtungen wurden dann zu organisationalen Portraits der ECEC-Settings verdichtet.

In der dritten Region, den *individuellen ECEC-Arrangements*, stand dahingegen die Ebene der einzelnen Kinder im Vordergrund, wobei interessierte, wie deren spezifische ECEC-Arrangements zu Stande gekommen sind, und wie sie von den Kindern und ihren Familien alltäglich praktiziert werden. Die Genese und 'Architektur' der ECEC-Arrangements wurde mittels ausführlicher Familieninterviews erhoben, die neben der jeweiligen Geschichte der individuellen ECEC-

Arrangements auch die familialen Ressourcen, Überzeugungen und ECEC-Strategien zum Thema machten (Gulløv 2003, Stefansen und Farstad 2010), so wie sie sich als prozessual-dynamische Strategien zur je gegebenen Zeit des Interviews darstellten (Ernst, Mader und Mierendorff 2013). Ebenso wurden die Wochenpläne der Kinder und ihre genaue Tagesstruktur über mehrere Zeitpunkte erhoben. Zentral für die Erforschung dieser Region war es jedoch, dass die Kinder durch ihre Betreuungsalltage hindurch begleitet und die teilnehmende Beobachtungen ihrer täglichen Wege und Praktiken in fallbezogenen Verschriftlichungen ausgearbeitet wurden. Von der zweiten Untersuchungsregion, den *organisationalen ECEC-Kulturen*, unterschieden sich die Fokussierungen der teilnehmenden Beobachtungen in dieser Untersuchungsregion entsprechend dadurch, dass hier vor allem die Praktiken interessierten, die direkt mit den ECEC-Arrangements der Kinder zusammenhängen, beispielsweise ihr tägliches Ankommen und Verlassen der ECEC-Settings zu individuellen Zeiten und die damit verknüpften Übergangspraktiken und Strategien, mit denen sie die ECEC-Settings zu 'ihren Orten' machen (de Groot Kim 2010, Brooker 2014). Soweit möglich, wurden die Kinder in unterschiedlichen Feldphasen über einen längeren Zeitraum (3 Monate bis zu 1,5 Jahre) begleitet, so dass sowohl die täglichen *horizontalen Übergänge* zwischen Zuhause und verschiedenen ECEC-Settings als auch die *vertikalen Übergänge* und Veränderungen in ihren ECEC-Arrangements über die Zeit teilnehmend beobachtet werden konnten, woran sich dann auch zusätzliche Familieninterviews/-gespräche anschlossen.

Die Fallstudien und ihre analytische Darstellung in ethnographischen Portraits

Dieses Feldforschungsdesign mit seinen drei Regionen operationalisierte daher das multiperspektivische und relationale Konstrukt *betreuter Kindheit* auf der konkreten Ebene der Bildungs- und Betreuungsarrangements 2-4 Jähriger als *praktizierte Arrangements*, in denen unterschiedliche Akteure, Diskurse, Kulturen und Praxen alltäglich miteinander vermittelt werden. Es hat darüber hinaus aber nicht nur die jeweiligen Erhebungen sondern auch die fallbezogene Analyse der vielfältigen Datenmaterialien angeleitet. Und zwar indem die jeweiligen Datensorten (Statistiken und eigene Erhebungen zu Angebotsstrukturen, Transkripte zu Interviews mit Familien, Experten und Fachkräften, Verschriftlichungen der Beobachtungen) zwar auch eigenständig analysiert wurden, dabei aber von Anfang an bereits nach den erkennbar werdenden Schnittstellen von lokaler und organisationaler ECEC-Kultur und den individuellen Arrangements der Kinder gefragt wurde. Dabei ging es beispielsweise sowohl darum zu erfahren, wie sich einzelne ECEC-Settings in ihrem lokalen Umfeld positionieren, wie die

Betreuungsentscheidungen der Eltern mit der organisationalen ECEC-Kultur der jeweiligen Settings verwoben sind oder wie die konkreten Praktiken der Kinder an der Schnittstelle von ihrem individuellen ECEC-Arrangement und der organisationalen ECEC-Kultur positioniert sind.

Entlang dieser 'kontextuellen Perspektive' wurden in den 13 erhobenen Fallstudien die Genese und aktuelle Gestalt der Bildungs- und Betreuungsarrangements als auch ihr tägliches Praktiziertwerden vor allem auch mit Blick auf das Zusammenspiel dieser drei Regionen analysiert und die jeweiligen Praktiken und 'Mechanismen' herausgearbeitet, die diese drei Regionen alltäglich miteinander vermitteln. Mit Bezug auf die theoretische Rahmung und explorative Fragestellung der Untersuchung wurde dann jedoch keine Typologie dieses Zusammenspiels erarbeitet, sondern diese wechselseitige Kontextualisierung dieser drei Untersuchungsregionen mit Blick auf je eigenständige analytische Themen der einzelnen Fallstudien herausgearbeitet. Diese jeweiligen analytischen Themen sind dabei mit Blick auf die wohlfahrts-, institutionen- und sozialisationsbezogenen Zugänge zu *betreuten Kindheiten* entwickelt worden, das heißt, es wurde vor allem nach den Grenzen/Überschneidungen und Zwischenräumen im Verhältnis von Familie, Staat, Markt und intermediärem Sektor gefragt, die über dieses 'Regionen-Modell' als konkrete, sozialräumlich, organisational und familial kontextualisierte Praktiken erschlossen wurden.

Die Auswahl der je unterschiedlichen analytischen Themen der Fallstudien ist daher auch sukzessiv über die Besonderheiten der jeweiligen Positionierungen und Selbstpositionierungen der Kinder in ihren ECEC-Arrangements entwickelt worden, die im Sinne einer permanenten Kontrastierung der Fälle zueinander ausdifferenziert wurden ("vergleichende Optik", Knorr-Cetina 2002, Bollig und Kelle 2012). Entlang dieser 'kontrastierenden Perspektive' sind die analytischen Themen der einzelnen Fallstudien daher auch besonders charakteristisch für das jeweilige ECEC-Arrangement, jedoch nicht ausschließlich für dieses relevant. Vielmehr haben sich über die Fallstudien auch Aspekte von *betreuter Kindheit* herauskristallisiert, die sich lediglich an einzelnen Fällen besonders gut aufzeigen lassen, deren genaue Bedeutung und Gewichtung für differentielle Formen *betreuter Kindheit* jedoch noch weiterer Forschung bedarf.

Dieser Forschungsbericht präsentiert im Folgenden nun acht dieser Fallstudien, welche zu ethnographischen Portraits von Bildungs- und Betreuungsarrangements ausgearbeitet wurden.⁶ Die einzelnen ethnographischen Portraits stellen dabei Formen von Betreuungs- und Bildungsarrangements dar, deren analytische Themen im Obertitel eher metaphorisch und im Untertitel analytisch ausdifferenziert werden.

Im Aufbau folgen die Portraits dabei jeweils derselben Struktur.

Teil 1 entfaltet nach einer kurzen Zusammenfassung, welche die Kernelemente des Portraits darstellt, das aktuelle ECEC-Arrangement des jeweiligen Kindes in seiner konkreten Gestalt als *praktiziertes Arrangement*. Das heißt, das Zusammenspiel von lokalen, organisationalen ECEC-Kulturen und dem individuellen ECEC-Arrangement der jeweiligen Kinder wird mit Blick auf relevante Schnittstellen und im Kontext des jeweiligen analytischen Themas entfaltet; dazu dient als Ausgangspunkt eine Schlüsselszene aus dem ECEC-Alltag der Kinder. Die textuelle Darstellung folgt dabei dieser praxisbezogenen, kontextuellen Perspektive, wobei die einzelnen Untersuchungsregionen noch einmal gesondert in 'Kästchen' dargestellt werden.

Teil 2 nimmt sodann vor allem die zeitliche Gestalt des ECEC-Arrangements in den Blick und entfaltet dessen Genese im Horizont der ECEC-Strategien der Eltern, so wie sie sich in ihren Betreuungsentscheidungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten ausdrücken. Dabei werden diese Strategien jedoch nicht lediglich als Überzeugungen der Eltern verstanden, die ihren Entscheidungen vorgelagert sind, vielmehr werden sie auch im Zusammenspiel von familialen Merkmalen und Bedürfnissen und den lokalen und organisationalen ECEC-Kulturen *verortet*, sie sind in diesem Sinne als situierte und dynamische Strategien zu verstehen. Da wo längerfristige Veränderungen in den ECEC-Arrangements beobachtet wurden, werden diese zudem mit Blick auf die wechselnden Positionierungen der Kinder und dem Verhältnis von Familie und dem System der frühen Bildung und Betreuung herausgearbeitet.

⁶ Im Methodenanhang ab S. 146 findet sich eine genauere Aufstellung des gesamten Fallsets und der Aufteilung der Fälle zwischen dem kamera-ethnographischen und dem schrift-ethnographischen Part der Studie.

Teil 3 rückt dann wiederum vor allem die Kinder und deren ECEC-Praktiken in den Blick. Diese Alltagspraktiken der Kinder werden dabei als *situierte Praktiken* entfaltet, die nicht lediglich in den einzelnen ECEC-Settings, sondern vor allem in den jeweiligen *ECEC-Arrangements verortet* sind. Ein besonderer Schwerpunkt liegt daher vor allem auch auf jenen Alltagspraktiken der Kindern, die an den Schnittstellen der jeweiligen Untersuchungsregionen verortet sind. Im anschließenden Fazit werden diese Praktiken dann wiederum auf die multiplen Perspektiven und Positionen innerhalb des jeweiligen Bildungs- und Betreuungsarrangements als *Arrangement* zurückbezogen.

Alle Namen der genannten Kinder, Eltern, Einrichtungen, Fachkräfte und Orte wurden anonymisiert.

GLOSSAR

→ *assistante parentale / assistants parentaux*
Dagesmamm / Dageseltern, Tagesmutter / Tagespflege

Assistants parentaux übernehmen regelmäßig gegen Bezahlung die Betreuung von Kindern unter 12 Jahre während des Tages oder der Nacht. Diese Tätigkeit wird in aller Regel auf selbstständiger Basis in den privaten Wohnräumen der Tagespflegeperson durchgeführt. Dabei dürfen entlang der ministeriellen Vorgaben einzelne Kinder höchstens drei Wochen am Stück und höchstens fünf Kinder (neben evtl. eigenen minderjährigen Kindern) zur gleichen Zeit betreut werden. Voraussetzung für die Tätigkeit ist der Erwerb einer Betriebserlaubnis, eines *agrément*, das bei Nachweis der persönlichen Eignung der Tagespflegeperson (pädagogische Vorbildung oder eine 100–120-stündige Fortbildung) und einer Überprüfung der Wohnräume vergeben wird. Das *agrément* ist für jeweils fünf Jahre gültig und wird auf Basis der jährlich abzuleistenden 20-stündigen Fortbildung, der beim Ministerium einzureichenden Berichte (Entwicklung betreuter Kinder, durchgeführte Aktivitäten, etc.) und einer erneuten Überprüfung der Wohnräume erneuert. Eine Betreuungsstunde bei einer Tagespflegeperson wird über die → *chèques service accueil* mit 3,50€ bezuschusst. Den Tageseltern steht es darüber frei, den Stundentarif mit den Eltern auszuhandeln. Das *Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse* (MENJE) übernimmt es dann auf der Basis der Angaben der Tageseltern, Rechnungen an die Eltern zu stellen, in denen die Kostenübernahme durch die CSA bereits eingerechnet ist. Zu zahlen sind diese Elternbeiträge dann direkt an die Tageseltern. In Luxemburg waren Ende 2014 insgesamt 689 Personen als Tageseltern akkreditiert (Honig et al. 2015).

→ *Agence Dageseltern*

Die *Agence Dageseltern* ist das ministeriell geförderte Zentrum für Aus- und Weiterbildung von Tageseltern und Pflegeltern, das auch Beratung und professionelle Unterstützungsleistungen (Supervision) für Tageseltern anbietet.

→ *crèche*
Krippe (Kinderkrippe), Kleinkindbetreuung

Krippen gehören zu den → *services d'éducation et d'accueil pour enfants (SEA)* und bieten eine pädagogische Betreuung ohne Übernachtungsmöglichkeiten für Kinder unter vier Jahren an. Sie sind das ganze Jahr geöffnet, wobei die täglichen Öffnungszeiten von den jeweiligen Betreuungseinrichtungen selbst festgelegt werden. Eltern können ihre Kinder für eine halb- oder ganztägige Betreuung anmelden. Krippen werden entweder als → *crèche conventionnée* unter Führung eines gemeinnützigen Trägers mit Vertragsbindung an den Staat oder als → *crèche commerciale* unter privater Trägerschaft geführt, darüber hinaus gibt es betriebseigene Krippen (*crèche d'entreprise*). 2013 gab es in Luxemburg 319 Krippen mit einem Angebot von insgesamt 9.690 Plätzen (Honig et al. 2015).

→ *konventionierte crèche / foyer de jour*
crèche conventionnée / foyer de jour conventionné,
staatlich geförderte Krippe / Kinderhort

Konventionierte Betreuungseinrichtungen sind → *services d'éducation et d'accueil pour enfants (SEA)* in gemeinnütziger Trägerschaft, die über die erforderliche Betriebserlaubnis (*agrément*) hinaus einen Kooperationsvertrag mit dem Staat (*convention*) abgeschlossen haben. Diese *convention* legt zusätzliche Qualitätsstandards, beispielsweise mit Blick auf die Qualifikation und Sprachkompetenzen des Personals, aber auch deren kollektivvertragliche Entlohnung fest. Dafür beteiligen sich Staat und Gemeinde an den Instandhaltungs- und Verwaltungskosten sowie an den Personal- und Investitionskosten. Die Betreuungsstunden der jeweiligen Kinder werden aber auch hier über Elternbeiträge finanziert, wobei der Stundentarif über die Betreuungsgutscheine (→ *chèques service accueil*) für konventionierte Betreuungseinrichtungen auf 7,50 € festgelegt ist. 2014 gab es in Luxemburg 60 *konventionierte crèches, foyers de jour, garderies* und 349 *konventionierte maisons relais pour enfants (MRE)* (Honig et al. 2015), wobei letztere ebenfalls eine Form der Schulkinderbetreuung darstellen.

→ *kommerzielle crèche / foyer de jour*
crèche commerciale / foyer de jour commerciale,
privatwirtschaftliche / marktbasierende Krippe / Kinderhort

Kommerzielle Betreuungseinrichtungen sind → *services d'éducation et d'accueil pour enfants (SEA)* die unter privater Trägerschaft stehen und in aller Regel als gewerbliche Unternehmen geführt werden. Sie sind auf der Basis der Betriebserlaubnis (*agrément*) durch den Staat reguliert, der Mindeststandards für Personal, pädagogische Konzeptionen, räumliche Bedingungen etc. festlegt, erhalten aber keine direkte Finanzierung durch den Staat. Die Betreuungsstunden werden über Elternbeiträge finanziert, wobei die *chèques service accueil* hier die Höhe der staatlichen Beihilfen auf 6,00 €/Std. begrenzen. Darüber hinaus können die Einrichtungen auch höhere Stundentarife mit den Eltern festlegen. 2014 gab es in Luxemburg 346 privatwirtschaftliche *crèches, foyers de jour* und *garderies*. Mit 8.084 Betreuungsplätzen (gegenüber 1606 Plätzen in → *konventionierten crèches*) stellen die kommerziellen Betreuungseinrichtungen den weitaus größten Teil der Betreuungsplätze für Kleinkinder (0–4 Jahre) zur Verfügung (Honig et al. 2015).

→ *chèques service accueil pour enfants (CSA)*
Gutscheine für außerschulische Kinderbetreuung

Hierbei handelt es sich um eine finanzielle Beihilfe des Staates und der Gemeinden, auf die alle in Luxemburg ansässigen Kinder bis 12 Jahre Anspruch haben; zur Inanspruchnahme muss von den Eltern in ihrer Wohnsitzgemeinde eine persönliche Beitrittskarte für das betreffende Kind beantragt werden. Eingeführt wurde das Gutscheinsystem im Jahr 2009, um insbesondere Kindern, die einem Armutsrisiko ausgesetzt sind, Bildungsteilhabe zu ermöglichen und gleichzeitig die Eltern bei der Vereinbarkeit von Familie und

Beruf zu unterstützen. Daher können CSA auch für alle außerschulischen Bildungs- und Betreuungsangebote eingelöst werden (Kindertagesbetreuung, Ferienaktivitäten, Sportvereine, Musikschulen, teilw. Internate). Die konkrete Zuschussung ist sowohl vom Einkommen der Eltern als auch des in Anspruch genommenen Services abhängig; pro Stunde pädagogischer Betreuung können bei → *Tageseltern* max. 3,50€, bei → *kommerziellen* Betreuungseinrichtungen max. 6,00€ und bei → *konventionierten* Betreuungseinrichtungen max. 7,50€ abgerechnet werden. Die Zuschussung variiert aber auch nach Lebenssituation, Einkommen der Eltern und Anzahl und Rang der Geschwisterkinder und wird auf der Basis der letztjährigen Einkommens- und Familiensituation berechnet. Maximal können über die CSA 60 Stunden *pädagogischer Betreuung* in der Woche abgerechnet werden, wobei sich diese auf 3 Stunden kostenlose pädagogische Betreuung, max. 21 Stunden zum 'Gutschein-Tarif' und max. 36 Stunden zum 'Familien-Sozialtarif' aufteilen, die jeweils abgestufte Verteilungen von Zuschuss und Elternbeiträgen beinhalten.

→ *éducation précoce*
Früherziehung (schulische Früherziehung)

Die Früherziehung ist ein fakultatives kostenloses Schuljahr, das sich an alle noch nicht schulpflichtigen Kinder richtet, welche das 3. Lebensjahr vor dem 1. September des laufenden Jahres vollendet haben (die Schulpflicht beginnt im Alter von 4 Jahren). Sie ist Teil des 1. Lernzyklus des Grundschulunterrichts, der sich aus der Früherziehung und der obligatorischen Vorschule (→ *éducation préscolaire*) zusammensetzt und insgesamt maximal drei Jahre umfasst, die zusammen auch *école fondamentale* genannt werden. In der Früherziehung arbeitet ein zweiköpfiges Team (eine Lehrperson und eine Person mit erzieherischer Qualifikation) pro Klasse zusammen, die punktuell durch ein multiprofessionelles Beratungsteam (*équipe multidisciplinaire consultative*) unterstützt wird. Ein besonderer Schwerpunkt wird auf das Erlernen der luxemburgischen Sprache, die Unterrichtssprache in diesem Zyklus ist, gelegt. Das Angebot ist freiwillig und bezieht sich auf einen garantierten Platz in einer Früherziehungs-Klasse in der Wohngemeinde des Kindes; haben die Eltern ihr Kind entlang der unterschiedlichen Einschreibemodelle (siehe lokale ECEC-Kulturen in den Portraits) für die *éducation précoce* angemeldet, ist die Teilnahme verbindlich. In aller Regel findet die Früherziehung als Teilzeitangebot Montag bis Freitag am Vormittag (8/9 Uhr – 11:40 Uhr) und Montag, Mittwoch und Freitag auch am Nachmittag (14–16 Uhr) statt.

→ *éducation préscolaire*
Spillschoul (Kindergarten), Vorschule

Die Vorschule richtet sich an Kinder zwischen vier und sechs Jahren. Sie erstreckt sich über eine Dauer von zwei Jahren und fällt unter die Schulpflicht. In den Vorschulklassen unterrichtet jeweils eine Lehrkraft; Unterrichtssprache ist Luxemburgisch, was einerseits den Erwerb des Luxemburgischen als Nationalsprache sichern soll, konzeptionell aber auch zur

Vorbereitung auf die Alphabetisierung in Deutsch in der Primärschule ab sechs Jahren gedacht ist. Zusammen mit der Früherziehung bildet sie den 1. Lernzyklus des Grundschulunterrichts, der insgesamt neun Schuljahre, aufgeteilt in vier Lernzyklen, umfasst.

→ *foyer de jour / foyer scolaire / maison relais (MRE)*
Kinderhorte, Schülerhorte (Kindertagesstätten),
Schulkindbetreuung

Foyers de jours richten sich an Schulkinder zwischen 4–12 Jahre, die den Vorschul- oder den Primärunterricht besuchen, und bieten diesen eine Mittagskantine sowie eine pädagogische Betreuung ohne Übernachtungsmöglichkeit, jeweils außerhalb der Schulstunden bzw. während der Schulferien, an. In einigen Gemeinden werden sie als *foyers scolaires* von den Kommunen betrieben, ansonsten stehen sie in gemeinnütziger oder privatwirtschaftlicher Trägerschaft (→ *kommerziell*, → *konventioniert*). Eine zusätzliche Form dieses Einrichtungstypus sind die 2005 eingeführten *maisons relais pour enfants (MRE)*, die weitere Qualitätsstandards erfüllen. Alle drei Einrichtungstypen – *foyers de jour, foyers scolaires* und *MRE* – fallen seit 2013 in den Bereich der → *services d'éducation et d'accueil pour enfants (SEA)*.

→ *Joffer*

So werden in Luxemburg umgangssprachlich weibliche Lehrpersonen der Primär- und Mittelschulen genannt, wobei in der → *éducation précoce* diese Bezeichnung auch auf die erzieherischen Fachkräfte, die dort gemeinsam mit den Lehrkräften arbeiten, angewendet wird. Das männliche Pendant ist der *Schoulmeeschter*.

→ *services d'éducation et d'accueil pour enfants (SEA)*
Kindertageseinrichtungen zur Erziehung und Betreuung von Kindern (Betreuungseinrichtungen)

Auf der Basis einer großherzoglichen Verordnung wurden im November 2013 erweiterte Standards für den Erwerb einer Betriebserlaubnis (*agrément*) für Betreuungseinrichtungen geschaffen, die alle Träger der Kindertagesbetreuung (gemeinnützig, privatwirtschaftlich, kommunal) betrifft, deren Einrichtungen nun als *service d'éducation et d'accueil pour enfants (SEA)* geführt werden. Formal lösen die SEA die bestehenden Organisationsformen *crèches, foyers de jour, maisons relais pour enfants (MRE)* und *garderies* ab, die in einer Übergangszeit bis 2018 jedoch noch unter alten Namen und Bedingungen geführt werden können. Die neue Verordnung unterscheidet formal nur noch zwischen Kleinkinderbetreuung für die Altersgruppe von 0–4 Jahren und Schulkinderbetreuung für die Altersgruppe von 4–12 Jahren.

Fallset der in diesem Bericht vorgestellten ethnographischen Portraits

Die in den folgenden ethnographischen Portraits vorgestellten Fallstudien sind nach der Komplexität ihrer Bildungs- und Betreuungsarrangements (ECEC-Arrangements) hintereinander gereiht; ihr Typus wird dabei an folgende international gebräuchliche Definitionen deskriptiv bestimmt:

Single ECEC-Arrangement
Arrangement mit einem ECEC-Setting

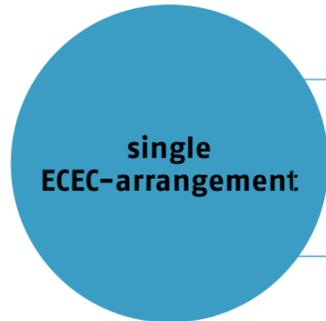
Single ECEC-Arrangement plus intensive Betreuung durch Verwandte
Arrangement mit einem ECEC-Setting plus zusätzlicher informeller Betreuung durch Verwandte in einem familiären Setting

Concurrent Multiple ECEC-Arrangement
Arrangement mit zwei verschiedenen ECEC-Settings

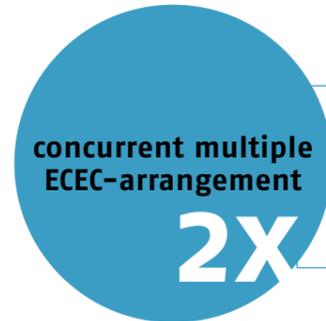
Unter einem **ECEC-Setting** sind dabei alle täglich oder wöchentlich aufgesuchten Einrichtungen der Kinder zu verstehen, die sich auf Bildung und Betreuung in früher Kindheit richten und dabei entweder staatlich organisiert sind oder ihre Dienstleistungen über die Betreuungsgutscheine (*chèques service accueil*) abrechnen können.

- Dazu gehören in diesem Fallset:
- Privatwirtschaftliche Krippen (*crèche commerciale*)
 - Staatlich geförderte Krippen (*crèche conventionnée*)
 - Kinder-/Schülerhorte (*foyer de jour, foyer scolaire, maison relais*)
 - Schulische Früherziehung (*éducation précoce*)
 - Tagesmütter (*assistante parentale*)

Die formale Struktur der einzelnen Settings wird im Glossar ausführlicher erklärt, Informationen zum gesamten Fallset der Studie (13 Fälle) und der zusätzlichen Unterteilung der Fälle in den Typus von Veränderungen, die sie im Beobachtungszeitraum erfahren haben (*vertical transition, adding settings, reducing settings, complex change*), finden sich im Methodenanhang.

	Lena , 2 ½ Jahre <i>crèche conventionnée</i>	Javier , 2 Jahre <i>assistante parentale</i>	Maik , 3 ¾ Jahre <i>assistante parentale</i>
---	--	--	--

	Joe , 2 ½ Jahre <i>assistante parentale</i> + Großmutter	Stephanie , 1 ¾ Jahre <i>éducation précoce</i> + Großeltern
--	---	--

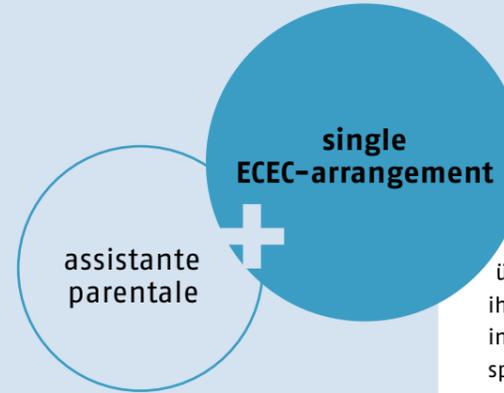
	Kim , 3 ¾ Jahre <i>éducation précoce</i> + <i>crèche commerciale</i>	Tito , 3 Jahre <i>éducation précoce</i> + <i>crèche commerciale</i>	Pedro , 3 ½ Jahre <i>éducation précoce</i> + <i>assistante parentale</i>
--	---	--	---

Die Zwischensphäre

Positioniert zwischen den (semi-)privaten und (semi-)öffentlichen Räumen der Kindertagesbetreuung*

Das praktizierte Bildungs- und Betreuungsarrangement von

MAIK



Maik ist ein im Frühjahr 2010 geborener Junge luxemburgischer Staatsangehörigkeit. Zusammen mit seinen beiden berufstätigen Eltern lebt er in einem Einfamilienhaus in einem städtischen Wohnviertel. In der Familie wird überwiegend Französisch gesprochen, wobei die Eltern mit ihrem Sohn auch in ihren jeweiligen Muttersprachen sprechen. Nachdem er zunächst für kurze Zeit in einer *crèche* betreut wurde, besucht Maik seit Anfang 2012 eine französischsprachige Tagesmutter in der Nachbarschaft, von der er an zwei Tagen pro Woche ganztags und an drei Tagen halbtags am Vormittag betreut wird.

In Maiks ECEC-Arrangement lassen sich insbesondere die verschachtelten und sich verschränkenden Verhältnisse von Öffentlichkeit und Privatheit hervorheben, die sich aus der ECEC-typischen geteilten Sorge von Familie und Staat für das Aufwachsen von Kindern ergeben, und die in dem ECEC-Arrangement von Maik eine spezifische Gestalt annehmen. Nicht nur dass Maiks Eltern das Tagesbetreuungssetting gezielt als Gegenentwurf zu öffentlich-institutionellen ECEC-Angeboten gewählt haben, auch die Alltagspraxen von Maik sind in vielfältiger Weise in die diversen Schnittstellen von Öffentlichem und Privatem eingewoben. Wir charakterisieren sein praktiziertes ECEC-Arrangement daher als **Zwischensphäre** der diversen (semi-)privaten und (semi-) öffentlichen Räume des Luxemburger ECEC-Systems.



* Dieses Portrait ist unter Mitarbeit von Joëlle Weiland (M.A.) entstanden, die die Interviews und die Teilnehmenden Beobachtungen durchgeführt hat.

Beobachtungszeitraum

2013												2014												2015						
5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7				

Maiks ECEC-Arrangement

Montag, 14:15 Uhr, bei der Tagesmutter zu Hause: Die Tagesmutter Ann Clement hat gemeinsam mit allen Kindern die fünfjährige Chiara zur schulischen Früherziehung in fußläufiger Nähe gebracht. Damien und Sascha, die beiden Kleinstkinder, sind im Doppel-Kinderwagen geschoben worden, Maik (3,5), Léa (2,5) und Tom (3), der heute ausnahmsweise mal wieder bei seiner früheren Tagesmutter betreut wird, sind zu Fuß gegangen. Am Haus angekommen, öffnet die erwachsene Tochter der Tagesmutter die Tür und hilft den Kindern, die Winterkleidung und die Schuhe auszuziehen. Dann laufen die Kinder nach oben ins Wohnzimmer. Noch während Anns Tochter Damien aus seinem Winteranzug 'pellt', sucht die Tagesmutter am Regal über dem Fernseher eine Zeichentrickfilm-DVD aus, die sie den Kindern nun zum Einschlafen anstellen wird. Es ist ein Film, den die Kinder wohl kennen, da sie die Auswahl freudig kommentieren. Léa, Tom und Maik legen sich sogleich auch von sich aus auf 'ihre' Plätze auf den beiden Sofas, die den Küchenraum vom Wohnraum abgrenzen. Als der Film startet, holt Ann zwei Decken und legt eine über Léa, die zweite breitet sie über Maik aus. Tom reicht sie eine Spiderman-Decke, die dessen Mutter ihm mitgegeben hat. Sie würde es nicht gerne sehen, dass die Kinder eigenes Spielzeug mitbringen, da es lediglich Streit zwischen den Kindern erzeuge, hat mir die Tagesmutter bereits an anderer Stelle erklärt. Ein Kuscheltier und eine eigene Decke zum Schlafen könne aber jedes Kind mitbringen, wenn es wolle. Sie nimmt nun Damien vom Boden auf, um ihn nach oben ins Kleinkinderbett zu bringen, der zweite Unter-Einjährige, Sascha, krabbelt währenddessen vor den Sofas herum. Ann schließt die Wohnzimmertür, damit er nicht ins Treppenhaus krabbeln kann. Léa, Tom und Maik liegen währenddessen ruhig auf den Sofas und sprechen einzelne Dialoge des Films mit. Nach und nach drehen sie sich vom Fernseher weg und schlafen ein, nur Maik hat seine Augen noch immer weit geöffnet und schaut gebannt dem Film im Fernseher zu. Nachdem Ann nach kurzer Zeit wieder ins Wohnzimmer zurückgekehrt ist, unterhält sie sich mit mir leise über ihren Alltag als Tagesmutter. Nach einer Weile fordert sie Maik mit etwas lauterer Stimme auf: "Tu vas faire un petit dodo pour que Maman soit contente? Hein, ma puce?" / "Machst du ein kleines Nickerchen, damit die Mama froh ist? Hm, mein Schatz?". Maik nickt und sagt mit leiser Stimme "Oui" / "Ja", woraufhin Ann "Alors c'est bien" / "Dann ist gut" antwortet. Sie erklärt mir, dass die Mutter erwartet, dass er ausreichend Mittagsschlaf hält und sie daher auch darauf achte, dass er es tut. Allerdings würde sie persönlich denken, dass es vielleicht nicht immer notwendig ist. Als sie nach einer Weile bemerkt, dass Maik immer noch wach ist und dem Film zuschaut, geht sie zu ihm rüber und sagt, dass sie den Fernseher nun ausschaltet, damit er schlafen kann und seine Mutter sich freut. Sie schaltet das Gerät aus, Maik nickt, dreht sich um und zieht die Decke über seine Schultern. Nach einer Weile schläft er.



MAIK

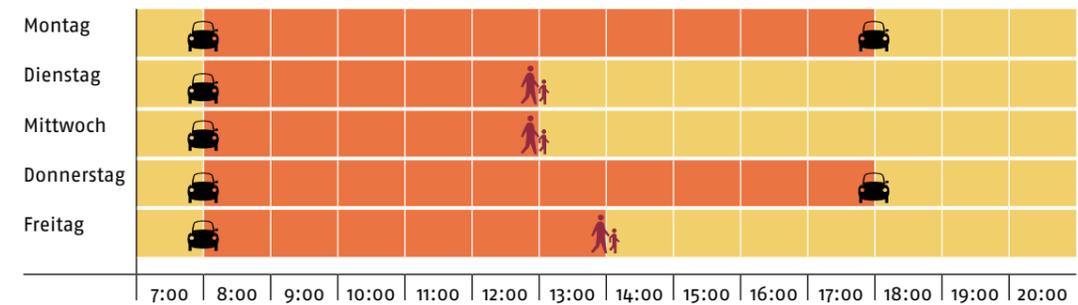
Diese Szene verweist bereits in vielfältiger Weise auf das Verhältnis von privater und öffentlicher Kleinkindbetreuung, das Maiks Bildungs- und Betreuungsarrangement und seine Positionierung im luxemburgischen Betreuungssystem ausmacht. Das Tagespflege-Setting, in dem er für zwei Tage in der Woche ganztags (Mo, Do, 8-17 Uhr) und an drei Tagen in der Woche halbtags (Di, Mi, Fr, 8-13 Uhr) betreut wird, stellt so etwas wie einen Zwischenraum innerhalb dieses Verhältnisses dar, in dem sich private / familiäre und öffentliche Räume in mehrfacher Weise verschränken.

Dies betrifft sowohl den familiären Raum von Maik, der in das Tagesmutter-Setting hineinreicht, indem die Familie als Auftraggeberin für bestimmte Sorgepraxen – hier der Mittagsschlaf – die Alltagsgestaltung der → Tagesmutter (assistante parentale, Dagesmamm) mitbestimmt. Auch wird die Mutter und ihre Zufriedenheit von der Tagesmutter in dieser Szene als externe, jedoch situativ relevante Referenz für sie und Maik herangezogen: Schläft Maik am Mittag, dann ist 'die Mama froh'. Auch wenn es sich bei diesem 'die

Mama-Froh-Machen' um einen häufig angewandten kommunikativen Trick handelt, um Kinder zu bestimmten Verhaltensweisen zu motivieren, so zeigt der distanzierende Kommentar der Tagesmutter gegenüber der Beobachterin doch auch, dass es sich hier um ein tatsächliches 'die Mama-Froh-Machen' handelt. Später beim Abholen wird sich die Mutter erkundigen, ob Maik geschlafen hat; ein Aspekt, der ihr besonders wichtig ist, da Maik auch zu Hause am Mittag schläft, es für sie also um die Abstimmung von den täglichen Rhythmen zu Hause und bei der Tagesmutter geht. Vor dem Hintergrund, dass Maik lediglich zwei Nachmittage die Woche in der Außerhaus-Betreuung verbringt, greift seine Mutter diese Rhythmisierung von Alltagspraxen zu Hause und bei der Tagesmutter als Synchronisierungserfordernis auf: Bei der Tagesmutter soll es so gemacht werden, wie zuhause auch, damit Maik über die Settings hinweg in seinem Rhythmus bleibt und nicht allzu viele Wechsel erfährt – und die darauf bezogene Zufriedenheit der Mutter herzustellen, wird in der oben aufgeführten Szene dann auch zu einer gemeinsamen Aufgabe von Tagesmutter und Kind.

Maiks Wochenplan

von September 2013 bis Juli 2014 (bei morgendlichem Bringen durch den Vater)



Das Schlafen ist dabei nicht zufällig ein 'Einfallstor' für solche Auflösungen der Grenzen zwischen ECEC-Setting und Familie: einerseits, weil es sich dabei wie beim Essen um unmittelbar auf das körperliche Wohlergehen des Kindes bezogene Praktiken handelt, die in der Familie wie auch den öffentlichen Einrichtungen der Kinderbetreuung gleichermaßen zentral für das sorgende Verhältnis von Erwachsenen gegenüber Kindern sind. Entsprechend sind es auch insbesondere Schlafens- und Essenspraktiken, bei denen sich die öffentlichen Einrichtungen individuell auf die Kinder einstellen, indem beispielsweise verschiedene Diäten für einzelne Kinder angeboten werden. Andererseits sind diese Sorge-

praktiken aber auch hochgradig kulturalisiert und in das jeweilige Organisationsgefüge von Familie und ECEC-Setting eingelassen. Was Kinder wie essen, wann sie wie lange schlafen, und mit welchen Normen sie dabei konfrontiert sind, ist dabei nicht nur von den jeweiligen Abläufen und Erfordernissen in den jeweiligen Settings abhängig. Mit Blick auf das 'richtige Essen' und das 'angemessene Schlafen' stellen diese Differenzen auch durchaus umstrittene Punkte im Verhältnis von Eltern und Betreuungspersonen dar (O'Connell 2010). Von den Kindern aus betrachtet, sind es daher nicht zuletzt häufig gerade die verschiedenen Gestaltungen von Schlaf- und Essenssituationen, die Differenz zwischen privater und öffentlicher Erziehung markieren, beispielsweise wenn man die Differenz zwischen den familiären, *crèche*- und schulbezogenen Essenssituationen im ECEC-Arrangement von Stephanie bedenkt. Etwas anders ist es jedoch in diesem Fall von Maik bei seiner Tagesmutter, weil sich hier beim Schlafen ein gewissermaßen *privater Raum* des Familienkindes im Tagesmutter-Setting eröffnet, der sich zwar von den Praxen zuhause unterscheidet, jedoch in zweifacher Weise *mit Bezug auf das familiäre Leben der*

Kinder gestaltet wird: Zum einen, indem die Tagesmutter zulässt, dass die Kinder sich mit ihren 'Schlafutensilien' von zu Hause quasi-private Räume im Tagesmutter-Setting schaffen, zum anderen, in dem die Wünsche der Mutter zum Maßstab des Handelns von ihr und Maik werden.

Mit dieser *Kundenorientierung* verweist die Szene daher auch auf das privatwirtschaftliche Verhältnis, das in der Beziehung zwischen der Tagesmutter und Maiks Eltern dafür sorgt, dass die Grenzen zwischen Öffentlichem und Privatem, hier verstanden als Grenze zwischen Familie und Kindertagesbetreuungssystem, sich weitaus poröser und flüssiger darstellen, als sie es beispielsweise im Verhältnis von *→ konventionierter crèche (staatlich geförderten Krippen)* und Familie tun. Zwar ist das Angebot von Ann Clement als Tagesmutter entlang der notwendigen staatlichen Akkreditierung ihrer Tätigkeit auch in vielerlei Hinsicht durch die 'öffentliche Hand' reguliert, dennoch hat sie mit Maiks Eltern einen individuellen, privatwirtschaftlichen Vertrag geschlossen, der dieses eher unmittelbar dienstleistungsorientierte Verhältnis zwischen den beiden Parteien prägt. So handelt

sie entsprechend mit allen Eltern individuell aus, wie oft und wann ihr Kind von ihr betreut wird und auf welche Aspekte die Eltern dabei besonders Wert legen (Schlaf, Zähneputzen, Essen, Betreuung im Krankheitsfall), und auch von den Eltern direkt bezahlt. Allerdings übernimmt es das Ministerium bei den Kindern, die Leistungen über das Bezuschussungssystem der *→ cheques service accueil pour enfants (CSA, Betreuungsgutscheine)* erhalten, den konkreten Rechnungsbetrag für die Eltern auszurechnen und der Tagesmutter die durch das Ministerium übernommen Beträge zu überweisen. Dies ist jedoch bei Maiks Eltern so nicht der Fall, da sie mit ihrem Einkommen, bis auf die wenigen freien Stunden, die jedem Kind zustehen, außerhalb der bezuschussungswürdigen Einkommensgrenze liegen.

Setzt dieses privatwirtschaftliche Verhältnis Maiks Eltern in eine relativ unmittelbare Kundenposition gegenüber der Tagesmutter, so hat diese, um nicht einseitig von den Eltern abhängig zu sein, aber auch Maßnahmen getroffen, um ihren professionellen Raum als Tagesmutter von den individuellen Ansprüchen der Eltern abzugrenzen. Zum einen erklärt sie allen Eltern beim ersten Kennenlerngespräch ihre Regeln, sowohl, was den Umgang mit den Eltern, als auch mit den Kindern angeht (bspw. wie sie Konflikte unter Kindern regelt, wie sie freies Spiel fördert, etc.), und dass sie nur Kinder von Eltern zur Betreuung annimmt, die diesen Grundregeln explizit zustimmen. Auch wenn dies über den Zeitverlauf hinweg dann nicht immer so gehandhabt wird, so grenzt sie damit ihren Service doch von vorneherein als einen alltagspraktisch-pädagogischen Raum ab, der weitestgehend ihrer Kontrolle unterliegt. Auch trägt sie bewusst kein Mobiltelefon mit sich, obwohl sie häufig mit den Kindern draußen ist, um einen Spielplatz zu besuchen oder Kinder von der Schule abzuholen, damit sie den Eltern erst gar nicht dauernde Erreichbarkeit signalisiert. Ganz im Gegenteil, sie will damit deutlich machen, dass Änderungen im Tagesablauf bereits im Vorfeld am Morgen mit ihr besprochen werden müssen und nicht irgendwann zwischendurch. Gegenüber solchen Erwartungen an hohe Flexibilität grenzt sie sich zudem besonders wirksam auch dadurch ab, dass sie mit den Eltern Monatspauschalen vereinbart, die auch dann anfallen, wenn das Kind nicht zu allen vereinbarten Zeiten betreut wurde (lediglich in Einzelfällen macht sie hier Ausnahmen). Dies bedeutet umgekehrt auch, dass sie nicht mehr Geld verlangt, falls sie ein Tageskind auch mal länger betreut als verabredet, im Betreuungsalltag sorgt diese Regelung aber vor allem für Verbindlichkeit auf beiden Vertragsseiten.

Zeigen sich die letztgenannten Maßnahmen daher insbesondere als Schutz vor einem zu engen Eindringen der jeweiligen familialen Erwartungen in den 'professionellen Raum' der Tagesmutter, so zeigt die Eingangsszene aber auch auf, wie sich umgekehrt die familiäre Situation der Tagesmutter mit Maiks Betreuungsalltag verschränkt. Die Betreuung der Kinder findet schließlich, wie in der Tagespflege üblich, in den eigenen Wohnräumen der Tagesmutter statt, die eben auch ihr Zuhause und das ihrer eigenen Familie sind. Diese eigene Familie besteht bei Ann Clement dabei aus ihr und zwei ihrer drei erwachsenen Kinder, die zwar bereits studieren / berufstätig sind, aber noch im Haus leben. Die Tochter der Tagesmutter, die in dem oben aufgeführten Beispiel den Kindern aus ihren Wintersachen hilft, befindet sich in dieser Situation daher gleichzeitig 'zu Hause' als auch in den 'Arbeitsräumen' ihrer Mutter, die als Arbeitsräume auch dadurch markiert werden, dass der große Küche- / Wohnraum von Ann Clement stark auf ihre Tätigkeit als Tagesmutter ausgerichtet ist. Dort wird in großen Plastikboxen Spielzeug für die Kinder aufbewahrt, niedrige Schränke machen den Kindern ihr Essgeschirr zugänglich und anstatt eines großen Esstischs für Erwachsene, gibt es einen niedrigen Tisch für die Kinder. Letzteres begründet die Tagesmutter damit, dass so mehr Platz für die Kinder zum Spielen sei, was Maik und seine Spielkameraden tagsüber auch kräftig nutzen, indem sie Stühle hin und her räumen, fangen spielen, etc. Dennoch nutzt die Familie von Ann Clement die Räume aber auch, um zusammen zu kommen; tagsüber, wenn die Tageskinder da sind, meist um Kaffee zu trinken, etwas zu frühstücken, etc., wobei insbesondere die Tochter dann auch ihrer Mutter mit den Kindern 'zur Hand' geht. Ein wesentlicher Unterschied zu den anderen ECEC-Arrangements in unseren Fallbeschreibungen liegt hier entsprechend darin, dass die eigenen Kinder der Tagesmutter selbst schon Erwachsene sind, sie also weniger als gleichaltrige Spielpartner, als denn als weitere erwachsene Bezugs- und Betreuungspersonen für die die Tageskinder eine Rolle spielen, und der familiäre Wohnraum daher auch nicht für eine 'Doppelbelegung' durch das Familienleben mit kleinen Kindern und die Tagesmuttertätigkeit mit kleinen Kindern ausgelegt sein muss.

Die erwachsenen Kinder der Tagesmutter sind dabei jedoch nicht strukturell in die Betreuungstätigkeit der Tagesmutter eingebunden (anders als etwa die Großeltern im 'Familienbetrieb' von Javiers Tagesmutter). Sie helfen eher spontan ein wenig mit, wenn es ihre Zeit erlaubt. Dass sie dies gerne tun, hängt wohl auch mit dem meist innigen Verhältnis zusammen, dass vor allem die Tochter zu den betreuten Kindern pflegt, und das dadurch gefördert wird, dass Ann Clement ihre Tageskinder oft bereits im Säuglings-

Maiks Assistante Parentale

Die private Kleinkindbetreuung

Ann Clement, seit mehr als 10 Jahren als Tagesmutter tätig

Sprachen	Französisch (Muttersprache), Englisch, etwas Luxemburgisch
Lebenssituation / Familie	geschieden, lebt mit zwei ihrer drei erwachsenen Kindern in einem Einfamilienhaus in einem städtischen Wohnviertel
für Tagesbetreuung genutzte Räume	zusammenhängende Küche und Wohnzimmer im 1.OG, Diele, Bad, 1 Kinderzimmer im 2.OG allerdings nur als Schlafplatz für Kinder unter 2 Jahre
Stundensatz	rechnet überwiegend über Monatspauschalen ab, kalkulierter Stundensatz variiert nach Absprache mit Eltern zwischen 4 und 6 €, bei Maik sind es 5 €
Angebot	Schwerpunkt liegt auf der Ganztagesbetreuung von Kleinkindern, für langfristige Kunden auch Teilzeitbetreuung und Schultransport (zu Fuß) zur <i>école fondamentale</i> in der Nachbarschaft
'Öffnungszeiten'	Werktags von 7:00 bis 19:00 Uhr
Aktuelle Kindergruppe	betreut in der Woche insgesamt 6 Kinder, drei davon ganztags, zwei jeden Tag teilzeit und ein Kind lediglich stundenweise an zwei Tagen die Woche (siehe Wochenplan Tagesmutter)
Umgangssprache mit den Kindern	Französisch
Kunden	Eltern aus der Umgebung, häufig gut verdienende Angestellte / Selbständige / Freelancer
Netzwerk der Tagesmutter	eigene erwachsene Kinder, die im Haus leben, helfen hin und wieder etwas mit

alter aufnimmt. In einem beiläufigen Gespräch während der Beobachtungen bei der Tagesmutter mit Ann Clement und ihrer Tochter, reagiert die Tochter beispielsweise ganz erschreckt auf die Information, dass das Mädchen Chiara ab dem nächsten Schuljahr nicht mehr von ihrer Mutter betreut werden wird. Als sie dann jedoch versteht, dass es sich um ein Missverständnis handelt, ist sie erleichtert und erklärt, dass Chiara bereits seitdem sie ein Baby war *“zu uns kommt”* (Tochter) und sie sich da nicht so gut abgrenzen könne wie ihre Mutter. Ann Clement bestätigt daraufhin, dass sie mehr emotionalen Abstand zu den Kindern halten würde als ihre Tochter. Sie fügt hinzu, dass sie zu ihrem Schutz 'emotionale Mauern' um sich errichtet hätte, da sie in der Vergangenheit Kinder betreut hätte, die plötzlich, von einem Tag zum nächsten, nicht mehr zu ihr kamen. Daher achte sie darauf, sich nicht zu eng an die Kinder zu binden, gerade wenn sie sie bereits als Säuglinge aufnehme, was ihr auf der anderen Seite jedoch am liebsten sei.

Denn Ann Clement hat sich als Tagesmutter vor allem auf Kleinkinder spezialisiert, die sie zudem meist über einen längeren Zeitraum betreut. Maik ist hier eher ein Ausnahmefall, da er erst im Alter von zwei Jahren bei der Tagesmutter eingeschrieben wurde. Als idealen Fall beschreibt die Tagesmutter dahingegen, wenn sie die Ganztagesbetreuung der Tageskinder bereits beginnt, wenn diese erst einige Monate

alt sind und ihre Tätigkeit dann mit dem Eintritt der Kinder in die *→ éducation préscolaire (Spillschoul, Kindergarten, Vorschule)* mit vier Jahren endet. Die in diesem Zeitraum einsetzende Schulpflicht versteht Ann Clement dabei als Zäsur im Leben der Kinder, in welchem diese in das staatliche, öffentliche Setting der Schule wechseln und dabei dann in ihren Augen auch aus dem familienähnlichen Raum der Tagesbetreuung bei ihr heraustreten sollen. Wobei sie hier auch die Sprachensituation bei ihr mit in Rechnung stellt, schließlich spreche sie mit den Kindern ja ausschließlich Französisch, wohingegen die Kinder mit der eintretenden Schulpflicht dann ja spätestens aber auch Luxemburgisch lernen müssten.

In dem Stadtviertel, in dem Ann Clement wohnt, bekommen die Kinder zudem mit Eintritt in die Spillschoul nominell die Möglichkeit, das neben der Grundschule liegende kommunale *→ foyer de jour (kommunal betriebener Schulhort)* zu besuchen, sodass dann auch für die Tagesbetreuung der Kinder vor und nach der Schule gesorgt ist.¹ So gibt es aus der Sicht der Tagesmutter in ihrer Wohngemeinde ein altersgraduiertes Zusammenspiel von verschiedenen ECEC-Angeboten, die sich mit Blick auf ihre Kleinkindbetreuung und die daran ansetzende Schulkindversorgung in eine sinnvolle Linie aus 'privaten' und 'öffentlichen' Angeboten fügen, was auch den Wechsel von einer privat-familien hin zu einer öffentlich-schulischen Sprachwelt impliziert: *“Ab vier ist es wichtig, dass sie auch Luxemburgisch lernen, daher sollen sie dann besser auch in das Foyer gehen”* (Ann Clement)².

Wochenplan von Maiks Tagesmutter

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Léa 2 ½ J.	7:45h – 17:30h	7:45 – 17:30h	7:45h – 17:30h	7:45h – 17:30h	7:45h – 17:30h
Chiara 4 ½ J.	11:40h – 14h + 16h – 18:00h	11:40h – 17/ 18h	11:40h – 14h + 16h – 18h	11:40h – 17/18h	11:40h – 14h + 16h – 18h
Damien < 1 J.	7:45h – 18:15h	7:45h – 18:15h	7:45h – 18:15h	7:45h – 18:15h	7:45h – 18:15h
Bis 10/2013 Tom < 3 J., seit 02/2014 Sascha < 1 J.	Ganztags 8h o. 11h – 17:30h	Ganztags 8h o. 11h – 17:30h	Ganztags 8h o. 11h – 17:30h	–	Ganztags 8h o. 11h – 17:30h
Sven 5 J.	–	14h – 18h	16h – 17h	–	–
Maik 3 ¼ J.	8h – 17h	8h – 13h	8h – 13h	8h – 17h	8h – 13h

¹ Zwar können auch bereits Kinder, die die *éducation précoce* besuchen in das *foyer de jour* eingeschrieben werden, allerdings nur von 11:45 bis 12:30 Uhr.

² Alle Gespräche und Interviews im Kontext dieses Portraits wurden auf Französisch geführt, dann aber direkt bei der Transkription ins Deutsche übersetzt. Übersetzung: Joëlle Weiland.

Lokale ECEC-Kultur Marktorientierte Strukturen in eher luxemburgischsprachigem Umfeld

Maik lebt mit seinen Eltern in einem städtischen Wohnviertel, das in den vergangenen Jahren einen hohen Bevölkerungszuwachs erfahren hat. Dort besucht er – in fußläufiger Lage zu seinem Elternhaus – seine Tagesmutter (später auch die *éducation préscolaire*). Trotz des Bevölkerungszuwachses ist der Anteil an Einwohnern mit luxemburgischer Staatsangehörigkeit relativ hoch geblieben (ca. 53 %), wobei dieser Anteil bei den Kindern deutlich höher ist (75% der Grundschul Kinder in 2009). Entsprechend ist der Anteil an Familien, in denen (auch) Luxemburgisch gesprochen wird, vergleichsweise hoch. Zudem zeichnet sich das städtische Viertel durch einen recht hohen sozioökonomischen Status der Einwohner aus (hoher Anteil an Angestellten, Beamten), was sich beispielsweise auch in den recht hohen Mieten spiegelt.

Das ECEC-Angebot in Maiks Stadtviertel zeichnet sich durch marktbasierter Strukturen aus. Es gibt insgesamt vier *crèches commerciales*, wobei eine bereits seit vielen Jahren im Viertel ansässig ist – dort wird auch Luxemburgisch gesprochen. Die anderen haben erst in den vergangenen Jahren eröffnet, hier ist Französisch die vorherrschende Sprache. Darüber hinaus gibt es auch ein relativ großes Angebot an Tagesmüttern (7).

Bei den beiden *Précoce*-Klassen in Maiks Stadtviertel ist eine Vollzeit-Einschreibung vorgesehen, d.h. wenn sie angemeldet sind, müssen die Kinder zu allen Unterrichtszeiten (Mo–Fr 9–11:40 Uhr und Mo, Mi, Fr zusätzlich 14–16 Uhr) anwesend sein, ohne dass die Schule ein Ganztagsangebot bietet. Die kommunale *maison relais/foyer de jour* nimmt nominell auch Kinder aus den *Précoce*-Klassen auf, es gibt aber eine Warteliste, bei der Kinder im schulpflichtigen Alter bevorzugt werden. Alternativ bieten die markt-basierten *crèches* im Viertel zum Teil eine Betreuung bis zu sechs Jahre an.

Quellen: Bildungsbericht 2015, Gemeinde- und Ministeriumsankünfte, Regionalstatistische Daten

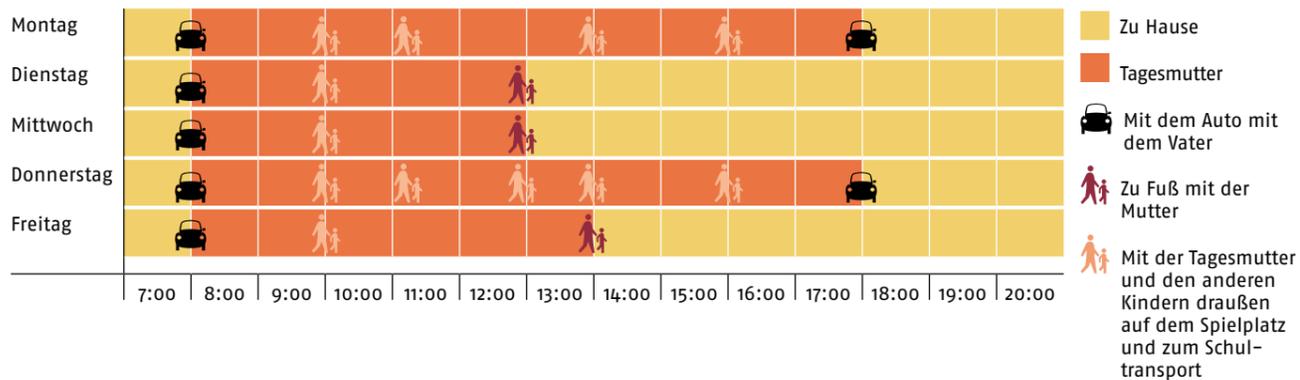
Insofern positioniert sich Ann Clement in ihrem Wohnumfeld vor allem in Konkurrenz zu den umliegenden *crèches*, mit denen sie sich die anvisierte Kundengruppe der Null- bis Vierjährigen Kinder teilt, und gegenüber denen sie ihr Angebot nicht lediglich als 'privateres' Arrangement hervorhebt, sondern auch selbstbewusst als die für Kleinkinder besser geeignete Variante. Diese Vorstellung von einer abgestuften Abfolge im Verhältnis von Familie und ECEC-System, in denen sich die Kinder vom Familienkern über die Tagesmutter hin zum öffentlichen Raum der Schule und Kindertagesbetreuung bewegen, korrespondiert dabei mit dem pragmatischen Interesse der Tagesmutter, ihre Tageskindergruppe aus möglichst gleichaltrigen Ganztageskindern zusammen zu stellen.

Lediglich der fünfjährige Sven, den sie nur an zwei Tagen stundenweise betreut und die viereinhalb Jahre alte Chiara, die die Kinder in dem Eingangsbeispiel gemeinsam mit der Tagesmutter zur Schule gebracht haben, fallen zum Zeitpunkt der Beobachtungen aus dieser anvisierten Kundengruppe heraus. Beide werden bereits seitdem sie Säuglinge sind von der Tagesmutter betreut, und da es der ausdrückliche Wunsch der Eltern war, dass sie auch weiterhin bei der Tagesmutter zu den nicht von der Schule abgedeckten Zeiten betreut werden, hat sich die Tagesmutter hier 'breit schlagen lassen' (vgl. dazu auch den 'Premium-Status' von Joe in dessen ECEC-Arrangement). Es ist auch nicht allzu problematisch, Chiara dieses Angebot zu stellen, da die Tagesmutter grundsätzlich auch bereit ist, für die Kinder, die die optionale *→ éducation précoce (Früherziehung, schulische Früherziehung)* besuchen, den Schultransport zu übernehmen. Dies trifft im Moment der Beobachtung jedoch auf keines der Kinder zu. Allerdings ist jetzt schon klar, dass Léa zum nächsten Schuljahr die *éducation précoce* besuchen und auch weiter von Ann Clement betreut werden wird.

Dabei achtet die Tagesmutter allerdings auch darauf, dass es nicht zu viele Schulkinder werden, da diese ja nur Teilzeitbetreuung benötigen, und Ann Clement schauen muss, wie sie zwischen den Vorgaben des Ministeriums (nie mehr als fünf Betreuungskinder gleichzeitig), den Anfragen der Eltern (Nachfragesituation) und ihrer Tagesstrukturierung und ihren Einkommenserwartungen die Kindergruppe jeweils zusammenstellt. Günstigerweise, berichtet die Tagesmutter, würden sich einige Eltern aber auch dafür entscheiden, ihr Kind im Alter von drei Jahren lieber weiter den ganzen Tag von Ann betreuen zu lassen, als es in der *Précoce* anzumelden, so wie es auch bei Maik der Fall ist. Dessen Eltern hatten sich unter anderem auch mit Blick auf den dann fehlenden Mittagsschlaf gegen die *Précoce* entschieden, allerdings wird er zum nächsten Schuljahr schulpflichtig für die *éducation préscolaire*, wobei hier Ann Clement ja



Maiks Wochenplan (unterwegs mit der Tagesmutter)



bereits mit den Eltern geklärt hat, dass sie ihn dann aber nicht mehr weiter betreuen kann. Solange Maik jedoch das Tagesmutter-Setting noch besucht, bedeutet dies für ihn, dass er sich dort in einer recht stabilen Kindergruppe bewegt, wobei er zunächst vor allem die ungefähr gleichaltrigen Kindern Tom und Léa als Spielkameraden hatte. Tom hat das Setting jedoch im Oktober 2013 verlassen und wurde durch den deutlich jüngeren Damian 'ersetzt', so dass er nun mit der in etwa gleichaltrigen Léa ein stabiles Pärchen bildet, donnerstags kommt als Spielkameradin dann noch Chiara hinzu.

Diese weitestgehende Fokussierung auf Kleinkinder ist für die Tagesmutter auch deshalb ganz gut durchsetzbar, weil sie sich 'ihre' Kinder / Eltern mehr oder weniger aussuchen kann. In ihrem Wohnviertel ist die Betreuungslage mit insgesamt vier *crèches* und sechs weiteren Tagesmüttern insgesamt nicht schlecht, dennoch hat sie ausreichend viele Anfragen. Dies liegt unter anderem daran, dass Ann Clement bereits seit über 10 Jahren als Tagesmutter in diesem Viertel arbeitet und viel mit den Kindern auf der Straße unterwegs ist: Sie ist in ihrem Umfeld daher recht bekannt. Die meisten 'ihrer' Eltern kennen sie bereits auch vom Sehen oder sind durch Mund-zu-Mund-Propaganda auf ihr Angebot aufmerksam geworden. Auch beim Zustandekommen von Maiks Tagesbetreuung bei ihr hat das 'öffentliche Leben' der Tagesmutter eine Rolle gespielt, da sie die Mutter von Maik auf einem Spielplatz im Viertel kennen gelernt hat. Sie waren sich dort bereits öfters begegnet, wobei Maiks Mutter zunächst jedoch davon ausging, dass Ann die Großmutter der Kinder sei und dann erst im persönlichen Gespräch erfuhr, daß sie als Tagesmutter arbeitet.

Dieses 'öffentlichen Leben' der Tagesmutter bestimmt auch den Alltag von Maik bei der Tagesmutter, der zwar von hoher Regelmäßigkeit, aber auch großer Mobilität geprägt ist. Nicht nur, dass er jeden Tag dabei ist, wenn Chiara von der Schule zum Mittagessen abgeholt wird (montags, wenn er ganztags betreut wird, gehen sie diesen Schulweg insgesamt sechsmal). Da die Tagesmutter mit den Kindern morgens zwischen 9:30 / 10:00 Uhr und 10:30 / 11:00 Uhr zumeist noch zu einem Spielplatz geht, verbringt Maik viel Zeit 'auf der Straße', was seinen Alltag zusätzlich noch einmal in einen eher privatem Raum 'drinnen' und einen eher öffentlichen Raum 'draußen' unterteilt.

Die familiäre 'Privatisierung' des öffentlichen Raums der Kindertagesbetreuung: Die Genese von Maiks ECEC-Arrangement und die ECEC-Strategien der Eltern

Auch die Genese von Maiks ECEC-Arrangement und die ECEC-Strategien der Eltern lassen sich in diesem Kontext als eine permanente Auseinandersetzung mit den öffentlichen und den semi-privaten Räumen des Luxemburger Systems der Bildung und Betreuung in früher Kindheit beschreiben. Maiks Betreuung bei der Tagesmutter findet in der aktuellen Form so seit Anfang 2012 statt, er war damals knapp 2 Jahre alt. Zunächst war Maik jedoch in einer → *kommerziellen crèche (privatwirtschaftliche Krippe)* in der Umgebung eingeschrieben, die er ab dem Alter von eineinhalb Jahren besuchte. Seine Mutter, Mara Dusmont, hat mit der Geburt ihres Kindes zunächst ihre Berufstätigkeit unterbrochen und ist dann von Zuhause arbeitend wieder als Freelancerin in ihrem früheren Arbeitsumfeld eingestiegen.

Von der öffentlichen Kollektiverziehung in die 'privatere' Tagesbetreuung

Bereits früh haben sie und ihr Vollzeit berufstätiger Mann sich dabei um einen Platz für Maik in einer *crèche* im Umfeld gekümmert, auch weil es ihnen als das selbstverständliche und auch staatlich besser finanzierte Angebot innerhalb des Luxemburger Betreuungssystems erschien. *"Also zuerst haben wir mit einer crèche begonnen, weil üblicherweise fast jeder einen Platz in einer crèche sucht, auch weil ein größerer Teil rückerstattet wird als bei den Tagesmüttern. (...) Zudem gibt es zwei crèches in der Nähe. Also haben wir dort angefangen"*. Allerdings war die Eingewöhnung von Maik dort von großen Schwierigkeiten geprägt, da Maik oft krank war. *"Er war dann fast durchgehend krank. Wir haben im Oktober dort angefangen (...) das war Oktober 2011, er war anderthalb. Aber das mit den Ohren und so, war wirklich eine Katastrophe. Er musste operiert werden, brauchte eine Drainage und so. Danach ging er dann noch mal zurück und da ist er wieder erkrankt. Da habe ich gesagt: Ok, wir suchen jetzt etwas anderes. Denn ich arbeite von zuhause aus an Projekten und ich musste ihn zur Betreuung geben"* (M. Dusemont).

Zwar gibt Maiks Mutter der damals besuchten Krippe keine Schuld an der labilen Gesundheitssituation ihres Jungen, da sie Maik als generell anfällig beschreibt. Allerdings haben aus ihrer Sicht die vielen Kinder in der *crèche* doch auch dazu beigetragen, dass er permanent krank war, schließlich sei er dort mit vielen Viren und Bakterien in Berührung gekommen. Auch habe sie sich mit den Reaktionen des Betreuungspersonals damals nicht wohl gefühlt, beziehungsweise nicht das Gefühl gehabt, dort die notwendige Unterstützung zu erhalten. Daher habe sie sich bereits früh mit dem Gedanken beschäftigt, sich nach einer Betreuungsmöglichkeit umzusehen, in der ihr Sohn geschützter betreut werden könne und sie auch mehr Entlastung für ihre Berufstätigkeit erfahre. Auf Ann Clement und die Tagespflege als mögliches Betreuungssetting ist sie dann aber eher zufällig gestoßen. Die Tagesmutter kannte Maiks Mutter vom Spielplatz her und war begeistert, dass diese einen so liebevollen Umgang mit den Kindern pflegte und auch mit ihnen spielte, denn nicht jede Tagesmutter tue dies, wie sie erzählt. Auch habe ihr die kleinere Kindergruppe bei der Tagesmutter sofort zugesagt, *"denn ich finde, dass es mit fünf Kindern viel besser ist als mit vielen (...). Und, ja, dann haben wir dort angefangen und es war viel besser"* (M. Dusemont).

Anfangs wurde er zunächst jedoch nur dreimal pro Woche halbtags (8 - 13 Uhr) bei Ann Clement betreut, weil er zu dieser Zeit gesundheitlich noch recht angeschlagenen war, die Tagesmutter jedoch auf einem pauschalen Monatsvertrag bestand, bei dem auch die Zeiten abgerechnet werden, die Maik aufgrund von Urlaub oder Krankheit nicht bei der Tagesmutter verbringt. Da Maik aber zu der Zeit noch häufig krank war, wäre es den Eltern zu teuer geworden, die Monatspauschale für einen Ganztagesplatz zu bezahlen, wo doch absehbar war, dass er vermutlich häufiger zuhause bleiben würde. *"Ich kann nicht ständig bezahlen, um ihn zuhause selber zu betreuen. Wir zahlen immerhin viel und es wird uns nicht rückerstattet"* (M. Dusemont). Da Maiks Eltern relativ gut verdienen, erhalten sie meist nur sehr wenige oder gar keine Kosten für Maiks Betreuung über die *chèques service accueil pour enfants (CSA)* zurück erstattet und da Anns Stundensatz mit 5 € zudem eh schon über den 3,50 € liegt, die der Staat maximal für 'Tagesmutter-Stunden' erstattet, bewertet die Mutter ihre Kosten für die Betreuung von Maik zwar als vertretbar, aber doch auch hoch. Seitdem sich dann jedoch rasch abzeichnete, dass es Maik bei der Tagesmutter gesundheitlich besser ging als zuvor in der *crèche*, ging er dann übergangsweise für fünf Tage die Woche vormittags zur Tagesmutter und wird dort seit September 2012 dreimal die Woche halbtags (8-13 Uhr) und zweimal ganztags (8-17 Uhr) von der Tagesmutter betreut. Die Eltern zahlen dafür eine Monatspauschale von 650 €.

Neben der zuverlässigen Betreuung in einem intimen Rahmen hebt die Mutter im Interview aber auch die hohe Übereinstimmung in der täglichen Sorge um Maiks Wohlergehen hervor, um ihre hohe Zufriedenheit mit dem Tagesmutter-Setting zu erklären. Dies macht sie neben dem bereits im Eingangsbeispiel genannten Mittagschlaf auch an weiteren gesundheitsbezogenen Praxen fest: *"Sie [die Tagesmutter] kümmert sich gut. Denn normalerweise gebe ich Maik homöopathische Mittel. Ich gebe ihm nicht immer Antibiotika oder Medikamente. Und sie gibt ihm auch die homöopathischen Mittel. Ich notiere es ihr...Ich weiß nicht, ob das in der crèche gemacht wird. (...) Das ist für mich auch ein entscheidender Punkt"* (M. Dusemont).

Zu dieser gemeinsamen Sorge gehört auch, dass die Eltern und die Tagesmutter sich regelmäßig austauschen, beispielsweise ist es der Mutter sehr wichtig, über Maiks Tag bei Ann informiert zu werden. Sie möchte wissen, was er bei ihr zu Mittag gegessen hat (auch damit sie abends nicht das Gleiche kocht), ob er auf der Toilette war und vor allem auch, wie er sich benommen hat. Die Frage des Benehmens von Maik ist dabei ein weiterer Sorgepunkt, da er – wie seine Mutter erklärt – einen *"starken Charakter" / "caractère fort"*

habe, weshalb sowohl die Tagesmutter, als auch sie viel Wert darauf legen, in diesem Punkt an einem gemeinsamen Strang zu ziehen. Dazu gehört auch, dass, falls er sich bei der Tagesmutter nicht benommen hat, seine Mutter mit ihm darüber spricht und er somit von beiden Seiten Konsequenzen erfährt. *„Dann rede ich mit ihm darüber. Man muss! Denn wenn er Dummheiten macht, muss man darüber sprechen. (...) Ich bestrafe ihn sogar. So ist es. Ich lasse ihn nicht machen, was er möchte! (...) Nachher ist es schlimmer, für ihn, aber auch für uns. Ich finde, man muss sofort reagieren, denn sonst... Er ist schon verwöhnt, weil er alleine ist (...) Daher hat er die gesamte Aufmerksamkeit. Und Ann sagt mir häufig, dass er ihr, wenn sie etwas macht, antwortet: 'Meine Mama macht das nicht so!' Sie erklärt dann, dass sie fünf Kinder da hat. Und hier ist er alleine. Da muss man sich zu helfen wissen“* (M. Dusemont).

Reflektiert die Mutter in dieser Passage auch die Differenzen zwischen dem Betreuungssetting und dem familialen Zuhause, so bildet sich in der Betonung ihrer Bereitwilligkeit, konsequent mit Maik zu sein, aber gewissermaßen auch die Betreuungsgeschichte zwischen Maik, seinen Eltern und der Tagesmutter ab. Ann Clement beschreibt diese als einen Prozess der Festlegung geteilter Werte und Regeln mit Blick auf Maiks Erziehung. Für sie sei es, gerade aufgrund von Maiks *„caractère fort“*, dabei sehr wichtig gewesen sei, mit den Eltern klar auszuhandeln, dass sie Maik nur weiter betreuen könne, wenn die Eltern die Regeln der Tagesmutter im Umgang mit Maik mittragen und auch selbst beherzigen, beispielsweise die konsequente Ahndung von Fehlverhalten, wie das Schlagen anderer Kinder beim Spiel. Dies klappe nun gemeinsam mit den Eltern ganz gut, auch wenn natürlich die Situation zu Hause als Einzelkind immer noch eine ganz andere sei als bei ihr im Betreuungssetting. Dass dies auch Maik klar ist, macht seine Mutter in der hier zitierten Passage ja auch an dessen Strategie fest, die Tagesmutter immer wieder darauf hinzuweisen, dass es 'die Mama aber anders mache'.

Entscheidung gegen die öffentliche Früherziehung in der éducation précoce

Schätzen die Eltern im Licht der Aussagen der Mutter im Interview es hier also auch besonders, dass sie mit der Tagesmutter eine Partnerin haben, die auf Maiks und ihre Bedürfnisse eingeht und dabei mit ihnen 'eine gemeinsame Linie fährt', so war die fehlende Passung zwischen Bedürfnis und Angebot einer der Hauptgründe, warum sie Maik nicht in der staatlichen Früherziehung (*éducation précoce*) in der Nachbarschaft eingeschrieben haben, als er drei Jahre alt und somit anspruchsberechtigt wurde. Die Mutter begründet dies im Nachhinein damit, dass im festgelegten Programm

der *Précoce* nicht ausreichend auf die körperlichen und emotionalen Bedürfnisse von Maik eingegangen werden könne, was sie unter anderem am Mittagsschlaf festmacht, den er aus ihrer Sicht als junges und bewegungsorientiertes Kind einfach noch brauche. Zwar hätten seine Eltern bei dieser Entscheidung gegen die *Précoce*, auch in Rechnung gestellt, dass er dort ja schulvorbereitend in Luxemburgisch gefördert würde – im Gegensatz zum Alltag bei Ann, in dem fast ausschließlich Französisch gesprochen wird. Da jedoch Maiks Vater, seine Großeltern und auch viele Freunde der Familie mit dem Jungen Luxemburgisch sprächen, fanden die Eltern, dass er die Sprache gut genug beherrscht und keine zusätzliche Förderung benötigt. Ganz im Gegenteil, im Kontext der luxemburgischsprachigen Umfeldes, in dem sie leben, gewinnt für sie die französischsprachige Betreuung bei der Tagesmutter einen eigenen Bildungswert: *„Ich finde es auch super, dass er Französisch lernt. Denn wenn er zum Beispiel zur Précoce gehen würde, da beginnt man sofort mit Luxemburgisch. Da würde er sofort sein Französisch verlernen“* (M. Dusemont).

Zum Zeitpunkt des Interviews (3/2014) steht die Pflichteinschulung im Herbst 2014 in die *éducation préscolaire* noch bevor. Die Mutter weiß noch nicht genau, wie seine Betreuung dann verlaufen wird und ob er möglicherweise in der Schule essen kann oder das kommunal betriebene *foyer de jour* besuchen wird. Sie berichtet, dass die Plätze dort auch begrenzt seien und eine hohe Nachfrage im Gebiet bestehe. Als Familie, wo nur der Vater in Vollzeit arbeitet und sie selbständig als Freelancerin zu Hause, vermutet sie, zudem kaum Chancen auf einen Platz zu haben. Ihres Wissens nach erhalten Familien, in denen beide Elternteile Vollzeit-Erwerbsbeschäftigungen außer Haus nachgehen, dort den Vortritt. Auf eine weitere Fremdbetreuung mag die Mutter aber auch nicht verzichten, da sie Maik nicht mehrmals am Tag zur Schule bringen und wieder abholen könne: *„Das wird eine Katastrophe!“ / „Ça sera la catastrophe!“*. Sie hat daher Ann Clement bereits darum gebeten, Maik außerhalb der Unterrichtszeiten in der Vorschule weiterhin zu betreuen, auch wenn sie sich bewusst ist, dass er damit einen Betreuungsplatz für ein anderes Ganztageskind blockieren würde.

Ann Clement hat diese Anfrage der Mutter jedoch zwischenzeitlich abgelehnt und begründet ihre Entscheidung damit, dass sie es sich finanziell nicht erlauben könne, somit dann drei Kinder nur Teilzeit neben der Schule zu betreuen; zudem findet sie, dass das 'öffentliche' *foyer* für Maik in seinem Alter das geeignetere Angebot sei. Die Eltern suchen jedoch nach einer neuen Tagesmutter in der Gegend und haben Ann auch gebeten, sie dabei zu unterstützen. Im September 2014 hat sich diese Suche nach einem neben-

schulischen Betreuungsplatz nun so geklärt, dass Maik in den Zeiten zwischen und nach dem Unterricht in der *éducation préscolaire* durch eine neue Tagesmutter betreut wird, die ebenfalls im Wohnumfeld seiner Familie tätig ist. Aus 'alter Verpflichtung' gegenüber Maik und seiner Familie springt Ann Clement dabei aber auch noch als eine Art 'back-up-Tagesmutter' ein, wenn es bei der anderen Tagesmutter kurzfristig Betreuungsengpässe gibt, was bisher (Januar 2015) nach Aussage von Ann Clement ca. drei- bis viermal vorgekommen ist.

Die Genese von Maiks ECEC-Arrangement zeigt sich im Kontext der elterlichen ECEC-Strategien entsprechend vor allem als Form der 'Privatisierung' von Maiks ECEC-Arrangement – und das in einem doppelten Sinne. Zum einen, indem sie nach ihren schlechten Erfahrungen mit der Einge-wöhnung von Maik in der 'öffentlichen' Kindertagesbetreuung ein 'privateres' Betreuungsumfeld für Maik arrangiert haben, das sich von der *crèche* vor allem durch das intimere Setting mit einem kleineren Kinderkollektiv und nur einer Betreuungsperson unterscheidet. Zum anderen aber auch, indem das Verhältnis zwischen ihnen und dem Betreuungsanbieter 'privatisiert' wurde, und zwar sowohl was die Vertragsgestaltung angeht, die hier direkt (wenn auch durch die 'öffentliche Hand' grundlegend reguliert) zwischen den Eltern und der Tagesmutter ausgehandelt wird. Dies macht nicht nur einen individuelleren Zuschnitt auf die Betreuungsbedürfnisse von Maiks Eltern entlang des Dienstleistungscharakters der Tagesmutter-Tätigkeit möglich; auch die 'Erziehungspartnerschaft' zwischen Familie und ECEC-Setting wird hier im Sinne einer persönlichen Beziehung zu 'ihrer Tagesmutter' gestaltet.

Zwischen den (semi-)öffentlichen und (semi-)privaten Räumen von ECEC: Wie Maik sein Bildungs- und Betreuungsarrangement praktiziert

Betrachtet man nun noch einmal etwas genauer, wie Maiks alltägliche ECEC-Praktiken in dieses mehrfache Verhältnis aus Öffentlichem und Privatem eingespannt sind, so zeigen sich diese vor allem auf zwei Verhältnisse von Privatem und Öffentlichem bezogen: zum Ersten mit Blick auf das Verhältnis zwischen dem *semi-privaten Raum* im Haus der Tagesmutter und des *semi-öffentlichen Raums* der Wohn-gemeinde. Zum Zweiten mit Blick auf die Sichtbarkeitsräume und Veröffentlichungsräume innerhalb des Tagesmutter-Settings, in denen es neben der Herstellung von Beobachtbarkeit auch um praktisch relevant gemachte Erwartungen an die Kindertagesbetreuung geht.

Privat / Öffentlich im Sinne von Drinnen und Draußen: das permanente Abstecken von semi-öffentlichen Territorien und Sichtbarkeiten

Besonders befördert werden diese Verschränkungen von Privatem / Öffentlichem bei Maik dadurch, dass sein Alltag durch einen permanenten Wechsel von Drinnen-Sein und Draußen-Sein geprägt ist, der sich durch die Schultransporte und die zusätzlichen täglichen Besuche auf den umliegenden öffentlichen Spielplätzen ergibt. Da in Maiks ECEC-Arrangement sein Wohn- und Betreuungsquartier zudem zusammen fallen (anders als beispielsweise im Portrait von Tito), ist er täglich in 'seinem Viertel' unterwegs und kennt sich gut aus. Als Teil der kleinen Gruppe von Ann Clement und ihren Tageskinder, ist er dabei umgekehrt aber auch im Viertel gut bekannt.

[Auf dem Nachhausweg vom Spielplatzbesuch am Morgen: Es ist Viertel vor 11, als wir den Spielplatz verlassen und uns auf den Rückweg zum Haus von Ann Clement machen. Wir halten unterwegs an einem Haselnussbaum an, wo die Kinder sich gleich ans Einsammeln der Nüsse machen, die bereits auf den Boden gefallen sind. Als die Kinder nur noch leere Hüllen finden, sagt Ann Clement, dass wir nun nach Hause gehen. Auf dem Weg zurück zum Haus begegnen wir anderen Spaziergängern mit Hund oder Kinderwagen sowie dem Postboten und den Gemeindearbeitern. Man grüßt sich gegenseitig und insbesondere der Postbote scheint Ann und ihre Kindergruppe gut zu kennen, er lächelt auch den Kindern freundlich zu.](#)

Maik und die Tagesmutter-Gruppe bewegen sich dabei meist auf denselben Wegen im recht ruhigen Wohnviertel, da die Schule, die Chiara besucht und die beiden Spielplätze, die sie morgens aufsuchen, auf derselben Strecke liegen. Die Kinder bewegen sich dabei relativ frei auf den Bürgersteigen und Grünstreifen, ohne sich an den Händen oder einer Kordel festzuhalten (wie es bei anderen Tagesmüttern oder *crèches* häufig üblich ist). Lediglich für das Überqueren von Straßen auf den Zebrastreifen gilt, dass sie sich entweder am Kinderwagen oder der Hand der Tagesmutter festhalten müssen. Nicht nur die Spielplätze, sondern auch die Wege und Gebäude, die sie dabei passieren, werden daher zum Spielraum der Kinder:

[Nachmittags, auf dem Weg in die Vorschule: Nachdem wir am kleinen Spielplatz vorbeigegangen sind, laufen Maik, Chiara, Léa und Tom zum Eingang der Spillschoul. Ann Clement und ich kommen mit dem Kinderwagen hinterher. Als wir nach rechts einbiegen, steht Maik bereits an der Eingangstür zur Schule und hält sie für uns auf. Léa, Tom und Chiara sind bereits innen in der Aula. Ann geht mit dem](#)

MAIK

Kinderwagen durch die Tür und bedankt sich bei Maik, der uns später auch beim Herausgehen wiederum galant die Tür aufhält. Auf dem Weg nach Hause laufen Maik, Léa und Tom dann auf dem Bürgersteig vor uns her. Als wir an der Ecke zu Anns Straße ankommen, stehen die drei Kinder hinter einem Angebotsschild eines Imbisses, das fast so hoch ist, wie sie selber. Als wir auf Höhe des Schildes ankommen und nach rechts in Anns Straße einbiegen wollen, springen Maik, Léa und Tom hinter dem Schild hervor und schreien *„Buh!“*. Wir tun so, als hätten sie uns erschreckt und die Kinder lachen vergnügt und laufen den Bürgersteig runter zu Anns Haus. Dort warten sie vor der Tür auf uns.

Entsprechend dieser geteilten täglichen Erfahrung mit dem öffentlichen Raum des Wohnviertels, basieren die Verhaltensregeln im Tagespflege-Setting 'draußen' dabei auch zum großen Teil auf einem geteilten Wissen darüber, 'was geht' und 'was nicht':

Wir gehen weiter und oben in ihrer Straße kommen wir an zwei Männern vorbei, die dort am Wegrand stehen und sich unterhalten. Sie haben zwei große Hunde dabei. Es wird sich begrüßt und wir bleiben kurz stehen, um die Hunde zu streicheln. Beim Weitergehen erzählt Ann mir, dass sie normalerweise aufpasst, wenn die Kinder in der Nähe von Hunden sind, sie und die Kinder diese Hunde (und ihre Begleiter) aber häufig treffen und daher gut kennen. Léa, Tom und Maik sind noch ein wenig bei den Hunden stehen geblieben und kommen aber gleich angelaufen, nachdem die Tagesmutter sie gerufen hat.

Die über die tägliche Erfahrung mit dem Raum draußen eingeführten Regeln beziehen sich jedoch nicht nur auf Aspekte der Gefahrenabwehr (wie die Straße überqueren?, welche Hunde streicheln?), sondern auch darauf, wie und entlang welcher Grenzziehungen sich der Raum des Wohnviertels als öffentlich zugänglich nutzen lässt.

Auf dem Weg zum Spielplatz am Vormittag: Wie beim letzten Mal auch schon laufen die Kinder, nachdem wir den Zebrastreifen überquert haben, in den Grünstreifen hinein, der auf der linken Seite den Fußgängerweg von den angrenzenden Häusern abtrennt. Léa und Maik verstecken sich

hinter einem Baum und Ann tut zunächst so, als würde sie die Kinder vermissen, ruft dann aber, dass sie Maik gesehen habe. Die Kinder lachen und kommen zu uns gelaufen. Dann springen sie einige Meter vor uns wieder nach links in die Hecken hinein, lassen sich geschützt durch ihre Gummihosen und Outdoor-Jacken dort auf den nassen Boden fallen und rollen sich auf dem Grünstreifen hin und her. Ann erklärt mir, sie würden den kleinen Jungen, dessen Familie in dem Haus hinter den Hecken wohnt, kennen und dass die Familie nichts dagegen hätte, wenn die Kinder an ihrem Haus herumspielen würden. Ansonsten würde sie es ihnen nicht erlauben.

Verweist gerade diese Situation deutlich auf die Routinen, die die Kinder entwickelt haben, um den Raum des Wohnviertels entlang der mit der Tagesmutter und den Anwohnern ausgehandelten Grenzen zu ihrem Spielraum zu machen, so sind diese Territorialisierungen des Tagespflege-Raums im Wohnviertel jedoch auch permanente Aushandlungssache. Und dies insbesondere dann, wenn sich Maik und die anderen Kinder nicht mehr an die grundlegende Regel, nämlich im Sicht- und Hörraum der Tagesmutter zu bleiben, halten:

Auf dem Nachhauseweg von der Schule: Léa, Maik und Tom 'trödeln' auf dem Bürgersteig hinter der Tagesmutter, die den Kinderwagen schiebt, und mir hinterher. Als sie aus unserem Hör- und Blickfeld verschwinden, kehrt die Tagesmutter um, um zu schauen wo sie geblieben sind. Tom kommt auch bereits angelaufen und kurz darauf höre ich die Tagesmutter mit den anderen beiden in einem ermahnenden Ton reden. Dann kommt sie mit Léa und Maik zurück und berichtet mir, dass die beiden das Törchen zu einem Vorgarten geöffnet haben und hinein gegangen sind.

Arbeiten Maik, die anderen Kinder und die Tagesmutter entsprechend auf ihren täglichen Wegen zwischen Spielplatz, Schule und dem Haus der Tagesmutter an einer permanenten Justierung von Nutzungs- und Sichtbarkeitsregeln, über das sich das Territorium der Tagespflege im öffentlichen Raum herstellt, so ist mit dem 'Draußen-sein' aber auch eine Sichtbarkeit des Tagespflege-Settings innerhalb des Wohnviertels verbunden. Maik wird dabei nicht nur als Gruppenmitglied sondern auch als 'betreutes Familienkind' in der Öffentlichkeit des Viertels erkennbar:

Vormittags auf dem Weg zur Vorschule, um Chiara abzuholen: Wir verlassen das Haus, gehen die Straße hoch und biegen am kleinen Spielplatz nach links ein, von wo aus es noch ungefähr 50 m bis zur Vorschule sind. Léa weint ununterbrochen und als Ann ihr anbietet, ihre Hand zu

nehmen, lehnt Léa ab. Maik sagt daraufhin, dass er Anns Hand gerne halten würde und Ann reicht sie ihm. Währenddessen tragt Léa schmolend hinter uns her und weint lautlos. Ann erklärt den Kindern und mir, dass Léa weint, weil sie wütend sei, weil sie noch erkältet (Schnupfen) und zudem nun enttäuscht sei, weil sie vorhin beim Schlafen in die Hose gemacht habe. Als wir an der Schule ankommen, grinsen die dort wartenden Eltern uns mit Blick auf die sich immer noch lauthals beschwerende Léa an und grüßen freundlich. Eine Frau kommt zu Maik rüber, tätschelt seinen Kopf und sagt ihm auf Luxemburgisch, dass sie vorhin bei seiner Mutter gewesen sei und wie groß er doch geworden sei.

Als Tagespflegekind ist Maik 'draußen' entsprechend nicht nur täglich in die Aushandlung einer 'privaten Nutzung' des öffentlichen Raums eingespannt, auch erhält das Tagespflege-Setting dadurch einen bestimmten öffentlichen Charakter gegenüber den Einwohnern des Viertels, aber auch der Schule. Maik kennt nämlich durch seine Beteiligung am Schultransport bereits das Gebäude und auch die Lehrkräfte der *éducation préscolaire*, an der sie täglich Chiara abholen und in die er ab September auch eingeschult werden wird. Auch ist er entsprechend als das Tageskind von Ann Clement bekannt. Zwar spricht ihn die Bekannte seiner Mutter in diesem Beispiel hier vor allem als Familienkind an, dies jedoch gerade im Rahmen einer Begegnung außerhalb des familiären Rahmens.

Erzeugt dieser semi-öffentliche Raum von Maiks ECEC-Arrangement insofern auch eigene Sichtbarkeiten der Tagespflege, so zeigt sich das Tagesmutter-Setting 'drinnen' jedoch nicht lediglich als Privatraum; vielmehr wird auch hier eine 'interne Öffentlichkeit' darüber hergestellt, dass die Kinder und Ann Clement den ganzen Tag miteinander in wechselseitiger Sichtbarkeit verbringen.

Privat / Öffentlich im Sinne von Nicht- / Sichtbarkeit im Tagespflege-Setting: Wechselseitige Bezogenheiten und Beobachtungsräume

Zunächst zeigen jedoch sowohl das 'Drinnen' wie 'Draußen' der Tagesmutter-Gruppe eine Gemeinsamkeit auf, denn Ann Clement ist es auch in ihren privaten Räumlichkeiten wichtig, dass die Kinder sich frei bewegen und weitestgehend alleine entscheiden können, womit sie sich wie beschäftigen wollen; ihr Wohnraum ist ja auch bereits von der Einrichtung her darauf ausgerichtet, dass die Kindern dort möglichst viel Bewegungsfreiheit haben und sie aus vielen Spielmöglichkeiten wählen können.

Vormittags im Wohnzimmer der Tagesmutter: Während Ann Clement das Mittagessen vorbereitet, spielen Léa und Maik mit den beiden Plastikküchen, die vor dem Fenster in der rechten Hälfte des Wohnzimmers stehen. Léa bringt mir Plastik-Pommes als Geschenk und lockt mich unter dem Vorwand, dass ich weitere Geschenke bekäme, zu den Spielküchen rüber. Dort zeigen sie und Maik mir ihre Töpfe, in welche sie verschiedene Plastiklebensmittel hinein gequetscht haben. Als ich wieder bei Ann in der 'richtigen' Küche stehe, machen sich Léa und Maik daran alles umzustellen. Sie schieben die beiden kleinen Kinderküchen sowie einen Plastik-Wickeltisch mit integrierter Babybadewanne rüber in den linken Teil des Wohnzimmers, vor die Wand mit dem Bücherregal und dem Fernseher. Sie laufen ständig zwischen beiden Zimmerteilen hin und her und bringen nach und nach unterschiedliche Spielzeuge sowie Sitzkissen rüber in den linken Teil des Wohnzimmers. Zwischendurch legt Léa verschiedene Spielzeug neben Damien auf den Babyteppich. Sie und Maik kommen auch gelegentlich zu uns in den Küchenteil des großen Raumes und bringen mir Geschenke, wie ein Polizeiauto und Spielkarten. Schließlich setzen sie sich im linken Teil des Wohnzimmers auf den Boden zwischen die Sachen, die sie dort angehäuft haben und spielen weiter.

Anders als bei anderen Tagesmüttern, die ein eigenes Spielzimmer haben (bspw. Portrait Joe) oder bei denen die gesamte Wohnung durch die Kinder genutzt wird (bspw. Portrait Pedro) findet sich bei Ann Clement zudem eine andere räumliche Ordnung. Bei ihr findet die Betreuung 'drinnen' nämlich nahezu ausschließlich im großen offenen Wohn- und Küchenraum statt, wodurch ein höheres Maß an wechselseitiger Sichtbarkeit aller Beteiligten gegeben ist. Unterstützt durch die recht kleine Kindergruppe drückt sich diese permanente Sichtbarkeit auch in einer hohen wechselseitigen Bezüglichkeit der Kinder zueinander aus. An der sozialen Herstellung dieses sozialräumlichen Arrangements als nahezu 'totaler' Sichtbarkeitsraum ist Maik auch dadurch beteiligt, dass er sich sehr interessiert an den Aktivitäten und dem Wohlbefinden der anderen Kinder zeigt, vor allem, wenn diese etwas Bestimmtes von der Tagesmutter wollen oder weinen. Dies macht er dann nicht nur durch Nachfragen diskursiv zum Thema, sondern übernimmt dabei auch Sorgeaufgaben:

Im Treppenhaus der Tagesmutter kurz vor dem Aufbruch zum Schultransport: Während sich Ann noch um Damien und Léa kümmert, schickt sie Maik schon runter in den Flur, um sich anzuziehen. Als wir kurze Zeit später die Treppe ins Erdgeschoss absteigen, steht Maik fertig angezogen am unteren Treppenrand vor uns und wartet. Ann legt den

MAIK



weinenden Damien in den Kinderwagen, der innen neben der Tür steht. Dabei sträubt sich Damien, als Anne-Christine ihn anschnallt und Maik geht zum Kinderwagen und sagt mehrmals besänftigend zu dem Jungen: *"Bébé! Arrête de pleurer!" / "Baby! Hör auf zu weinen!"* Währenddessen stampft Léa wütend in ihren Stiefeln, die sie inzwischen alleine angezogen hat, am unteren Ende der Treppe herum. Sie weint nun lauthals. Maik fragt, wieso Léa weint und Ann erklärt es ihm.

Aber nicht nur die Kinder arbeiten permanent an diesem Raum wechselseitiger Bezogenheit; im kompakten sozial-räumlichen Setting im Haus der Tagesmutter zeichnet sich auch das Verhältnis von Ann Clement zu den Kindern durch permanente Kopräsenz und Aufmerksamkeitsausrichtungen aus.

Im Wohnzimmer der Tagesmutter, kurz vor dem Aufbruch zum Schultransport: Sie sagt den Kindern, dass Damien eine neue Windel braucht und fragt, ob sie ihr helfen wollen. Die Kinder machen sich begeistert auf die Suche nach der Windel. Tom sucht in einer Schublade der Kücheninsel, Maik und Léa in den Schubladen einer Kommode im Flur, wozu Maik alle Schubladen der Kommode aufzieht. Ann, die die Beiden vom Sofa aus beobachtet, kommentiert Maiks Suche jedes Mal mit einem fröhlichen: *"Non pas là!" / "Nicht dort."* Schließlich erwischt Maik die richtige Schublade und er und Léa freuen sich, dass sie die Windeln gefunden haben. Auch Ann 'jubelt' mit und ruft: *"Merci Maik!" / "Danke Maik!"*. Tom, der währenddessen in der Küchenschublade auch eine Windel gefunden hat, was von den anderen jedoch nicht bemerkt wurde, sagt ebenfalls *"Merci Maik"* und räumt sein 'Fundstück' wieder weg. Maik und Léa kommen währenddessen mit der gefundenen Windel ins Zimmer gestürmt und überreichen sie der Tagesmutter, die sie in eine Babytasche packt. Die Zeit würde langsam knapp, erklärt sie uns, da wir bald Chiara von der *Spillschool* abholen müssen, weshalb das Baby doch nicht sofort gewickelt wird.

Dabei beteiligt die Tagesmutter die Kinder jedoch nicht nur an den Abläufen der Tagespflege, wie hier im Beispiel in der Sorge um den jüngeren Damien, sie steht ihnen auch beständig als Ansprechperson und Spielpartnerin / -unterstützerin zur Verfügung. Wie die Situation mit dem Windelsuchen aber auch bereits zeigt, sind Maik und die anderen

Kinder hier auch in einem verdichteten *Beobachtungsraum* positioniert, der durch Ann Clements permanente Aufmerksamkeit für die Tätigkeiten der Kinder etabliert wird. Ergeben sich durch die Aufteilung der Kindergruppe in mobile Kinder und vergleichsweise immobile, wie den jüngeren Damien, dabei meist zwei verschiedene Aktivitätsfelder, so behält Ann Clement doch auch die gesamte Gruppe immer gut im Blick, wobei sie ihre Aufmerksamkeit hier noch einmal verstärkt auf Maik richtet:

Am Nachmittag im Wohnraum der Tagesmutter: Die drei größeren Kinder spielen vergnüglich vor sich hin, während ich mit Ann Clement bei Damien auf dem Boden sitze und mich mit der Tagesmutter unterhalte. Léa, Tom und Maik laufen in einem Art Fangenspiel wild umher und halten sich nun in der offenen Küche auf. Mitten in unserem Gespräch, ruft die Tagesmutter plötzlich in scharfem Ton zu den Kindern in der Küche rüber: *"Tu n'as pas le droit de taper!" / "Du hast nicht das Recht zu schlagen!"* Es wird mucksmäuschenstill und die drei Kinder bleiben in der Küche stehen und schauen Ann an. Diese wiederholt noch einmal mit erhobener Stimme, dass man nicht schlagen darf. Sie bleibt weiter bei mir und Damien auf dem Boden sitzen, ihr Körper ist aber nach links zur Küche hin gedreht, so dass sie die Kinder direkt im Blick hat. Sie sagt zu Maik, dass er, wenn er nicht aufhört, wieder in die Ecke muss und fragt ihn, ob er das verstanden hätte. Er antwortet leise: *"Oui" / "Ja"*. Ann ergänzt, dass die anderen Kinder nicht mit ihm spielen wollten, wenn er gewalttätig sei. Er sieht sie leicht verwirrt an und sagt, dass man nicht schlagen darf. Sie beendet daraufhin die Ermahnung, indem sie sich wieder mir zuwendet und erklärt, dass Maik gerade angesetzt hätte, um Léa mit einem Spielzeug ins Gesicht zu schlagen und sie es noch rechtzeitig gesehen hat. Sie fordert Maik, Tom und Léa anschließend auf, weiter zu spielen, was die Kinder dann auch tun.

In dieser Szene wird durch das vorausschauende Eingreifen der Tagesmutter entsprechend ein Beobachtungsraum etabliert, der bereits präventiv Fehlverhalten ahnbar macht – wenn auch nur für die Tagesmutter. Denn es bleibt in dem deutlichen Verweis, den die Tagesmutter hier zunächst durch die zweifache, scharfe Wiederholung der Regel ausdrückt, zunächst offensichtlich unklar, wer damit nun genau gemeint ist, und dies vermutlich nicht nur, weil Ann Clement nicht direkt ausdrückt, wen sie meint, sondern auch, weil ja noch gar nichts passiert ist. Erst indem die Tagesmutter Maik direkt anspricht und auch sicherstellt, dass er verstanden hat, worum es geht, wird der 'Missetäter' identifiziert, der dann wie zur Bestätigung der Legitimität dieses Beobachtungsraums wiederum die Regel in ihrer Gemeingültigkeit wiederholt (*man* darf nicht schlagen).

Diesen kollektiven Geltungsbereich von Regeln im Tagesmutter-Setting macht Maik allerdings selbst auch häufig geltend, wenn für ihn eher 'Privat-Regeln' eingeführt werden. Hier fordert Maik die Autorität der Tagesmutter dann entsprechend entlang der kollektiven Gültigkeit von Verhaltensregeln heraus, die er auf der Basis seiner Beobachtungen der anderen Kinder ableitet und dabei aufmerksam registriert, was die anderen dürfen und was nicht:

Auf dem Spielplatz am Vormittag: Als Maik sich zwi-schendurch auf die Holzbretter setzt, ermahnt ihn Ann Clement, dass er in Bewegung bleiben soll. Er sagt daraufhin, dass Léa auch sitzen würde. Ann erwidert, dass Léa auch nicht krank gewesen sei.

Darüberhinaus kommt sein '*caractère fort*' für die Tagesmutter offensichtlich auch dann besonders zum Tragen, wenn er der Hauptprotagonist der Ausweitung des Beobachtungsraums im Setting wird, und zwar in dem Sinne, dass es nicht mehr um die *wechselseitige Beobachtung der Kinder*, oder die *Beobachtung der Kinder durch die Tagesmutter* geht, sondern vielmehr ein Beobachtungsraum der Kinder *gegenüber der Tagesmutter* etabliert wird:

Am nachmittag in der Küche: Ann Clement geht zum Waschbecken und fordert die Kinder zum Händewaschen auf. Als die Kinder neben ihr stehen, feuchtet sie drei Handtücher an (zwei rosafarbene, ein blaues) und gibt dann Léa und Maik die rosafarbenen und Chiara das blaue Tuch. Sie erklärt mir, dass jeder ein eigenes Tuch erhalte, da es sonst Streit gäbe. Maik sagt zu Chiara, sie sei ein Mädchen und dass blau aber für die Jungen sei. Ann widerspricht, dass das nicht stimmt und Jungen auch rosa tragen könnten. Sie fügt hinzu, dass es Männer gibt, die pinkfarbene Hemden tragen und man deshalb nicht sagen würde, dass diese Mädchen seien. Chiara sagt daraufhin, dass ihr Vater ein rosafarbenes Hemd hätte, er habe es von der Omi zum Geburtstag bekommen.

Hier erhält die Situation ihre Dynamik vor allem auch dadurch, dass die Tagesmutter noch bevor Chiara selbst antworten kann, direkt in die Unterhaltung der Kinder einsteigt und somit Maiks Hinweis an Chiara als eine Kritik an ihrer Verteilungspraxis aufgreift. Dadurch wird Maiks Aussage gegenüber Chiara zu einer Art internen Veröffentlichung der Tagesmutter-Tätigkeit, die Ann Clement in eine defensive Position rückt. Eine ähnliche Dynamik zeigt sich dabei auch in der nächsten Situation, in der die diskursive Herstellung der beobachtbaren Tagesmutter-Tätigkeit noch dadurch dramatisiert wird, dass Maik in seinem Insistieren auf seiner Perspektive zudem auch als Kandidat für potentiell externe Veröffentlichungen behandelt wird:

Beim Nachmittagssnack bei der Tagesmutter: Ann sagt den Kindern, es gäbe nun Obst zu essen. Sie geht zur Küche rüber und kommt mit einer Schale mit Bananen, Äpfeln, Birnen und Kiwis zum kleinen grünen Tisch zurück. Sie stellt kleine Teller vor die drei Kinder, die sich inzwischen auf die grünen Hocker an den Tisch gesetzt haben. Sie fragt die Kinder jeweils, ob sie ein Stück von der von ihr präsentierten Obstsorte haben möchten. Nur Léa sagt zu allem *"Oui" / "Ja"*. Ann erklärt, das sei gut, da Léa mittags kaum etwas gegessen hätte, was wahrscheinlich an ihrem Schnupfen liege. Die Tagesmutter zerteilt nun die Obststücke in kleinere Portionen und verteilt sie, entsprechend der Wünsche der Kinder, auf deren Tellern. Sie erwähnt, dass Maik ja keine Bananen möge, wenn diese, wie es bei ihr der Fall sei, *"mûres" / "reif"* wären. Woraufhin Maik erwidert, sie seien *"beaucoup mûres" / "viel reif"*. Ann antwortet mit erregter Stimme, das sei nicht wahr, sie seien *"mûres" / "reif"*. Sie fügt hinzu, dass nur reife Bananen schmecken und dass eine braune Schale nicht bedeutet, dass sie auch innen braun sind. Um dies zu demonstrieren, schält sie eine Banane und zeigt sie herum. Sie ergänzt, dass sie so viel besser schmecken als grüne Bananen. Ihre Tochter schaltet sich ins Gespräch ein und gibt ihrer Mutter Recht. Ann fügt noch hinzu, dass in Mexiko niemand grüne Bananen essen würde. Léa sagt, sie wolle Banane haben. Ann sagt, das sei gut, denn nur reif wären sie lecker. Ihre Tochter stimmt dem erneut zu und versichert ebenfalls, dass Bananen nur dann gut seien.

Wird Maik in dieser Szene zunächst von Ann Clement als jemand eingeführt, der keine reifen Bananen mag, und deshalb von der Aufforderung diese zu essen, freigesetzt ist, so setzt Maiks korrekativer Einwand, dass es sich aus seiner Sicht nicht um reife, sondern zu reife Bananen handele, hier eine regelrechte Kaskade an Erläuterungen zur Güte der Bananen frei. Nicht nur, dass die Tagesmutter allen Kindern zeigt, dass die Bananen in Ordnung sind und mit den extremen Vergleichshorizonten 'grüne Bananen' und 'Mexiko' Maiks Einwand als unangemessen zurückweist, auch springen ihr die Tochter und letztlich auch Lea als Unterstützerinnen bei. Vermutlich lässt sich hier die Anwesenheit der teilnehmenden Beobachterin als ein zusätzlicher Bezugspunkt dieser Dramatisierungen ausmachen, was die Problematik dieser Veröffentlichung des potentiell überreifen Essens jedoch lediglich zusätzlich konturiert. Denn gerade mit Blick auf das Essen, das die Tagesmutter den Kindern hier in Vertretung ihrer Eltern anbietet, wird Maik hier nicht nur entlang seiner Ansprüche an die Tagesmutter positioniert, sondern auch als Vertreter von legitimen familialen und quasi-öffentlichen Erwartungen an eine gesunde Verpflegung. Und dies zeigt sich im Gegenzug dann auch besonders gut daran, dass solche offensiven Rechtfertigungen



nicht notwendig sind, wenn Maik eher typisch-kindliche Ansprüche ans gute Essen formuliert – wie beispielsweise sein Wunsch nach Kuchen oder Süßigkeiten – und gegenüber denen die Tagesmutter mit ihm ganz gelassen aushandelt, wann und in welchem Umfang diese zu erwarten sind.

Insofern zeigt sich der praktizierte Sichtbarkeitsraum im Tagesmutter-Setting hier auch als ein Raum der öffentlichen Aushandlung legitimer Erwartungen an die Tagespflege, in die Maik nicht nur als Tagespflegekind, sondern auch als Vertreter der familialen und öffentlich-gesellschaftlichen Erwartungen positioniert ist. Blickt man in diesem Kontext noch einmal zurück auf das Eingangsbeispiel zum Mittags-schlaf, so ragen in Maiks täglichem Praktizieren seines ECEC-Arrangements die familialen Erwartungen an die semi-öffentliche Tagespflege nicht nur über explizite Vereinbarungen mit den Eltern hinein, auch Maik ist hier als *stakeholder* der familialen Erwartungen positioniert.

Fazit – die Zwischensphäre

Im täglichen Praktizieren seines ECEC-Arrangements zeigt sich Maik entsprechend in einer Vielzahl an sich miteinander verschränkenden (semi-)privaten und (semi-)öffentlichen Räumen der Luxemburger Kindertagesbetreuung positioniert. Dies wird zunächst grundlegend durch das Tagespflege-Setting initiiert, das als "familienähnliches" Setting (Jurczyk 2005), ja einen eher privaten Bereich der Kindertagesbetreuung darstellt, der jedoch durch ein Spannungsfeld von privatwirtschaftlichen Verträgen und öffentlicher Regulierung gekennzeichnet ist. In Maiks ECEC-Arrangement wird dieses 'Private' der Tagesbetreuung dabei noch zusätzlich dadurch konturiert, dass er bei seiner Tagesmutter nicht nur in einem sozial intimen, sondern auch räumlich 'überschaubaren' Setting positioniert ist, auch wenn er sich jeden Tag auch mehrfach mit den anderen Kindern und der Tagesmutter in 'seinem Viertel' bewegt. Die Verhältnisse von Öffentlichem und Privatem werden in Maiks Bildungs- und Betreuungsarrangement daher nicht nur in vielfältiger Weise relevant, sondern konkretisieren sich auch als je Unterschiedliches in den verschiedenen Dimensionen des "public / private-interface" (O'Connell 2010) von Maiks ECEC-Arrangement.

So wird das Verhältnis von Öffentlichem und Privatem *systembezogen* vor allem in der Genese von Maiks ECEC-Arrangement relevant, da sich die elterlichen Betreuungsent-scheidungen ja gerade entlang der Unterscheidung von formalen (öffentlichen) und eher halbformalen (semi-privaten) Räumen der Kindertagesbetreuung entfalten. Die von den Eltern wahrgenommene Differenz zwischen den familia-

len und kindlichen Bedürfnissen auf der einen Seite und dem Leistungsangebot in den Kollektivstrukturen der Kindertagesbetreuung auf der anderen Seite, war dabei der Hauptmotor für ihre 'Privatisierungsstrategien', die darauf zielten, ein intimeres Betreuungsumfeld für Maik (und sich als Eltern) zu finden. Im alltäglichen Praktizieren von Maiks ECEC-Arrangement verschränken sich durch dieses privatwirtschaftliche Verhältnis zwischen Tagesmutter und Familie auf einer *organisationsbezogenen* Ebene sodann die beiden familialen Sphären, das heißt, die von Maiks Familie und die seiner Tagesmutter. Zum einen ragen die privaten, familialen Erwartungen an die Tagesmutter als konkrete Vereinbarungen zwischen Familie und Tagesmutter direkt in die alltägliche Gestaltung der Betreuung hinein oder werden als familiale Erwartungshorizonte eher indirekt in den Beobachtungsräumen im Tagesmutter-Setting geltend gemacht. Zum anderen konturiert sich der professionelle Arbeitsraum der Tagesmutter alltäglich in ihren privaten Wohn- und Lebensräumen, wodurch auch die erwachsenen Kinder als erweiterte Betreuungsressourcen und Bezugspartner der Kinder ins Spiel kommen. *Raumbezogen* zeigt sich das Verhältnis von Öffentlichem und Privatem dabei vor allem im täglich mehrmals vollzogenen Wechsel zwischen 'drinnen' und 'draußen', wobei Maik 'draußen' an einer gemeinsamen Territorialisierung der Tagespflege im öffentlichen Stadtviertel und den damit verbundenen Regel- und Sichtbarkeitsräumen mitarbeitet. 'Drinnen' ist er dagegen vor allem in die alltägliche Performanz einer 'internen Öffentlichkeit' bei der Tagesmutter eingebunden. Diese 'interne Öffentlichkeit' bei der Tagesmutter wird durch die wechselseitigen Beobachtungsräume erzeugt, die Maik, die anderen Kinder und die Tagesmutter im kleinräumlichen Setting im Haus der Tagesmutter herstellen. Diese Beobachtungsräume entfalten als 'interne Öffentlichkeit' einen quasi-politischen Charakter, denn gerade mit Blick auf die Beobachtung der Tagesmutter durch die Kinder, werden Ansprüche an die Tagesbetreuung auch zu einem Aushandlungsthema zwischen der Tagesmutter und Maik, was den Jungen als Vertreter öffentlich-familialer Ansprüche im Setting positioniert.

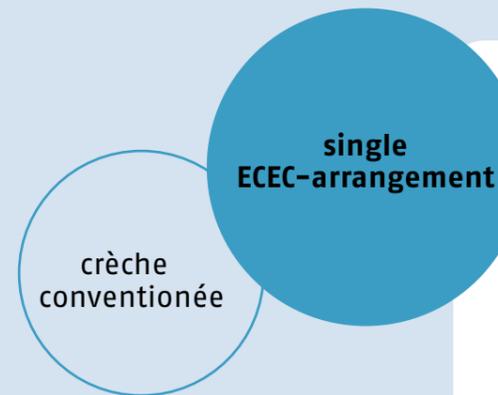
Insofern ist Maik in seinem Bildungs- und Betreuungsarrangement in vielfältige alltägliche Verschränkungen von (semi-)öffentlichen und (semi-)privaten Räumen der Kindertagesbetreuung eingebunden, die von ihm nicht nur aktiv mithergestellt werden, sondern ihn im Sinne einer *identitätsbezogenen* Dimension des Verhältnisses von Öffentlichem und Privatem auch mehrfach überlagert als Tagespflege-Kind oder Familienkind positionieren – auch dadurch stellt sich sein ECEC-Arrangement alltäglich als eine **Zwischensphäre** her.

Das Geschwister-Arrangement

'Doing Family' an den Schnittstellen von Familie und kollektiver Kindertagesbetreuung

Das praktizierte Bildungs- und Betreuungsarrangement von

LENA



Lena ist ein im Oktober 2010 geborenes Mädchen mit doppelter Staatsbürgerschaft. Sie lebt zusammen mit ihren berufstätigen Eltern und der jüngeren Schwester Victoria in einem Einfamilienhaus in einem städtischen Wohnviertel. Im Familienalltag werden drei Sprachen gesprochen, die Eltern sprechen untereinander Französisch und mit den Kindern in ihrer jeweiligen Muttersprache. Seitdem Lena 9 Monate alt ist, wird sie in einer *konventionierten crèche* – an zunächst drei, später fünf Tagen in der Woche – ganztags betreut.

An Lenas ECEC-Arrangement ist vor allem das besondere Verhältnis von Familie zu kollektiver Kindertagesbetreuung interessant, das dadurch entsteht, dass die Familie die beiden ECEC-Arrangements ihrer Töchter mit Blick auf eine gemeinsame Betreuung beider Mädchen in einer Krippe organisiert. Die Geschwisterkonstellation wird dabei im Zeitverlauf der beiden ECEC-Arrangements in mehrfacher Weise relevant, zum einen mit Blick auf das Verhältnis von familialer und nicht-familialer Kindertagesbetreuung, auf dem Lenas ECEC-Arrangement zunächst basierte, aber auch mit Blick auf die Zugangskriterien zur formalen Kindertagesbetreuung, bei dem Lenas Einschreibung in die *crèche* auch als 'Eintrittskarte' für ihre Schwester fungierte. Durch ihre gemeinsame Betreuung mit ihrer kleinen Schwester in der *crèche* ist Lenas Betreuungsalltag zudem durch vielfältige Praktiken des *'doing'* und *'displaying family'* geprägt. In diesen Praktiken stellen Lena und ihre Schwester die Geschwisterkonstellation nicht nur als exklusive Beziehungsressource im Kontext der eher universalistisch ausgelegten Kollektivbetreuung her, sondern nutzen sie auch als Gelegenheitsstruktur für die Gestaltung ihres Betreuungsalltags. Entsprechend zeigt sich Lenas Betreuungsalltag auch als tägliche Herstellung einer Familie *innerhalb* und *außerhalb* der kollektiven Kindertagesbetreuung. Wir charakterisieren Lenas ECEC-Arrangement daher als **Geschwister-Arrangement** in den vielfältigen Schnittstellen von Familie und kollektiver Kindertagesbetreuung.



Beobachtungszeitraum

2013												2014												2015						
5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7				

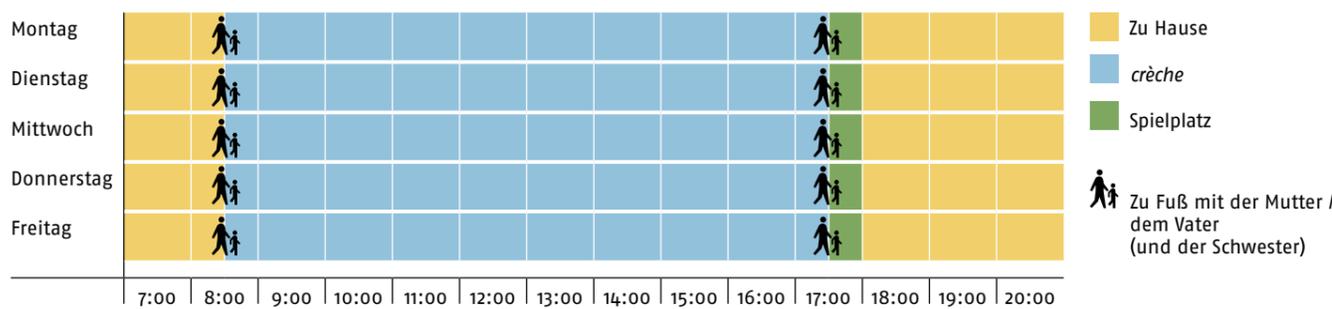
Lenas ECEC-Arrangement

In der crèche kurz vor der Mittagszeit: Am Vormittag war die Kindergruppe nach Alter auf die beiden Gruppenräume der Krippe verteilt; die älteren Kinder (2-4 Jahre) haben im großen Raum, die jüngeren (0-2 Jahre) im kleinen Raum nebenan gespielt. Kurz vor der Mittagszeit postieren sich nun bereits einige Kinder am Durchgangstunnel, der die beiden Räume miteinander verbindet. Auch Lena legt sich dort neben Theo, der wie sie mit den ErzieherInnen am Anfang der Woche festgelegt hat, dass er diese Woche im kleinen Raum zu Mittag isst. Er schiebt Lenas Beine mehrmals aus der Rundung heraus, um ihr den Platz streitig zu machen. Lena hält zunächst tapfer dagegen, dann aber sagt Theo etwas zu ihr wie: *“Dao bass doch gar net am klenge Saal!” / “Du bist doch gar nicht im kleinen Saal!”* und sie beginnt zu weinen. Kurze Zeit später wird die Luke geöffnet und alle Kinder, die im großen Raum waren, sich aber für ein Mittagessen im kleinen Raum entschieden haben und umgekehrt, krabbeln durch den Tunnel in den anderen Raum hinüber – auch Lena und Theo. Als Lena wenig später im kleinen Saal am Tisch sitzt und mit den anderen Kindern auf das Mittagessen wartet, sagt sie zu Erzieherin Gianna, dass Theo sie eben aus dem Tunnel geschubst habe. Diese erwidert: *“Dat ass net schlimm” / “Das ist nicht schlimm”*. Wie um die mangelnde Bedeutsamkeitszuweisung wieder gut zu machen, legt Victoria, Lenas kleine Schwester die neben ihr am Tisch sitzt, den Arm um Lena und streicht ihr übers Haar.

An dieser Szene lassen sich bereits gut einige Aspekte aufzeigen, die für Lenas ECEC-Arrangement charakteristisch sind, welches auf einer Ganztagesbetreuung in einer → *konventionierten crèche* aufbaut, die das Mädchen seit dem Alter von 9 Monaten besucht. In den knapp anderthalb Jahren, die Lena zu verschiedenen Zeitpunkten von uns begleitet wurde, hat sich ihr Betreuungsarrangement dabei zeitlich nicht verändert, sie besucht die Einrichtung recht stabil an fünf Tagen die Woche von 9 – 17:30 Uhr, auch wenn sich ihre Positionierung in der *crèche* etwas verschoben hat, seitdem im September 2014 viele der gleichaltrigen Kinder die Einrichtung verlassen haben.

Was jedoch im Beobachtungszeitraum beständig gleich geblieben ist, ist dass sie nicht 'alleine' in der Einrichtung betreut wird, sondern seit Juni 2013 gemeinsam mit ihrer ca. 1 ½ Jahre jüngeren Schwester Victoria. Lena hat dabei bereits etwas mehr als ein Jahr die *crèche* besucht, bevor ihre Schwester im Alter von 8 Monaten dann auch dorthin 'nachgekommen' ist. In der beschriebenen Situation im Eingangsbeispiel besuchen Lena und ihre jüngere Schwester bereits seit fast einem Jahr gemeinsam die *crèche Blumenhof* und Victoria ist es auch, die Lena in diesem Beispiel tröstet, als diese von der Erzieherin nicht die solidarische Zuwendung erhält, die offensichtlich zumindest Victoria entlang des berichteten unfairen Verhalten eines Jungen gegenüber ihrer Schwester Lena erwartet hat. Ungeachtet der konkreten Motive, die Lena mit diesem kurzen Bericht über Theos Fehlverhalten verknüpft, ist ihre Aussage hier aber auch dadurch kontextualisiert, dass die Erzieherin Gianna, wie auch ihre Schwester Victoria die Situation am Durchgangstunnel nicht nur nicht mitbekommen haben, sondern auch *gar nicht mitbekommen konnten*, weil sich beide zu der Zeit in einem anderen Gruppenraum aufgehalten haben.

Lenas ECEC-Arrangement (seit Juni 2013)



Diese häufigen Wechsel von einem Raum in den anderen und die damit verbundenen unterschiedlichen Gruppierungen sind charakteristisch für die organisationale ECEC-Kultur der *crèche Blumenhof*, die administrativ und räumlich zunächst aus zwei altersgetrennten Gruppen (0-2 J. und 2-4 J.) besteht, wobei im pädagogischen Alltag jedoch ein gruppenübergreifendes, "teil-offenes Modell" (Textor o.J.) realisiert wird. Das heißt, das Kinderkollektiv der Kindertageseinrichtung wird mehrheitlich als *eine* Gruppe verstanden und die Kinder können zumindest für Teile des Tages selbst entscheiden, wann sie sich in welchem Gruppenraum aufhalten und an welchen Angeboten sie sich dort beteiligen möchten. Auf diese Weise will das Team der *crèche* nicht nur ein hohes Maß an Partizipation der Kinder erreichen, auch ermöglicht diese gruppenübergreifende Arbeit es den MitarbeiterInnen, mehr spezifische Angebote für einzelne Kindergruppen anzubieten, was sich in vielen "Aktivitäten" niederschlägt, die täglich altersspezifisch oder altersgemischt angeboten werden. Das teil-offene Konzept und die "Aktivitäten" stehen entsprechend im Kontext einer hohen *pädagogischen* Orientierung der Einrichtung, die sich weniger als reine Betreuungseinrichtung versteht, sondern als außerschulisches Bildungsangebot, und dies heißt mit Blick auf gerade die älteren Kinder auch, als vollwertige Alternative zur → *éducation précoce* (*Früherziehung*) in dem insgesamt eher bildungs- und insitutionenorientierten lokalen ECEC-Umfeld.

Entlang der partizipativen und pädagogischen Alltagsstrukturierung in der *crèche* haben insbesondere die älteren Kinder täglich oft mehrere Auswahlmöglichkeiten, und können und müssen sich entscheiden, was sie wann mit wem und wo tun möchten. Dabei sind diese Festlegungen zeitlich unterschiedlich gelagert; wird die Teilnahme an den regelmäßig wiederkehrenden Aktivitäten meist zu Beginn der Woche festgelegt, so sind andere Aktivitäten, wie beispielsweise das Turnen eher auf Wochen der Beteiligung ausgerichtet, und es gibt natürlich auch immer wieder Aktivitäten, deren Teilnahme eher spontan ausgehandelt wird. Mit Blick auf das Mittagessen, das ja den Ausgangspunkt des Raumwechsels im Eingangsbeispiel darstellt, wird von den Kindern erwartet, dass sie sich jeweils für ca. zwei Wochen im Voraus entscheiden, in welchem Raum sie es zu sich nehmen möchten. Lena wählt dabei von sich aus meist den Raum, indem auch ihre kleinere Schwester Victoria zu Mittag isst, was von den ErzieherInnen der *crèche Blumenhof* als ein Zeichen für die besonders innige Geschwisterbeziehung von Lena und Victoria gewertet wird.

Lokale ECEC-Kultur Multikulturell, institutionen- und bildungsorientiert

Lena lebt mit ihrer Familie in einem städtischen Wohngebiet mit hoher Bevölkerungsdichte – in diesem Viertel liegt auch die *crèche*, die Lena besucht. Der Anteil an Einwohnern ohne luxemburgische Staatsangehörigkeit liegt im gesamten Stadtgebiet im oberen Bereich (70-80%), der Anteil an Familien mit Primärsprache Luxemburgisch ist daher auch in ihrem Stadtviertel eher niedrig (20-30%), wobei die Zusammensetzung der Bevölkerung als ausgesprochen multikulturell zu bezeichnen ist. Darüber hinaus zeichnet sich die Bevölkerungsstruktur hier durch einen eher hohen sozioökonomischen Status aus, was sich auch in den vergleichsweise hohen Mieten spiegelt. Die Bevölkerung in diesem Stadtteil ist insgesamt eher gut ausgebildet, was mit den vielen Bildungseinrichtungen im Stadtviertel, beispielsweise mehreren weiterführenden Schulen, korrespondiert.

Passend dazu lässt sich die ECEC-Kultur im Stadtviertel durch eine ausgesprochene Institutionenorientierung charakterisieren. Es gibt insgesamt sieben *crèches* und *foyers de jour* im Umfeld, wobei die Zahl an konventionierten und kommerziellen Einrichtungen dabei in etwa gleich hoch ist. Gegenüber diesen institutionellen ECEC-Angeboten gibt es im Stadtviertel jedoch nur eine (offiziell arbeitende) Tagesmutter.

In den *éducation précoce*-Klassen in Lenas Stadtviertel ist die Vollzeitbeschreibung Pflicht, d.h. Kinder müssen zu allen Unterrichtszeiten (Mo-Fr 9-11:40 Uhr und Mo, Mi, Fr zusätzlich 14-16 Uhr) anwesend sein; es wird zudem eine Betreuung vor dem Unterricht ab 7:30 Uhr und danach bis 12:30 Uhr angeboten. Das *foyer de jour/maison relais* in unmittelbarer Nähe zur Schule betreut vor und nach den Unterrichtszeiten allerdings ausschließlich schulpflichtige Kinder ab 4 Jahren; Kindern, die die *éducation précoce* besuchen, wird jedoch über Mittag zwischen 11:40 und 14 Uhr eine Betreuung angeboten. Darüber hinaus gibt es ein marktbasierendes *foyer de jour* in der Nähe der Schule, welches auch über diese Mittagszeiten hinaus *Précoce*-Kinder betreut.

Quellen: Bildungsbericht 2015, Gemeinde- und Ministeriumsankünfte, Regionalstatistische Daten

Lenas *crèche*

Das außerschulische Bildungsangebot

Organisationsform	Konventionierte Einrichtung (freier Träger)
Gruppenstruktur	zwei altersgraduierte Gruppen, teil-offenes Konzept
Räumlichkeiten	zwei Gruppenräume (durch einen Tunnel miteinander verbunden), Turnsaal, Küche, Spielgelände draußen
Betreuungszeiten	Mo-Fr 7-19 Uhr
Zahl und Alter der Kinder	Bis zu 43 (Teil- und Vollzeitbetreuung) Kinder zwischen 0 und 4 Jahren
Betreuungsschlüssel	1:6 (0-2 Jährige) bzw. 1:8 (2-4 Jährige)
Kunden	Vorwiegend Angestellte, Akademiker, Selbständige, internationale Herkunft
Tagesstruktur	Starke Alltagsroutinen (kollektive Mahlzeiten mit Einlasssperre), viele pädagogische Aktivitäten (Kinderkonferenz, die einer Unterrichtsstunde ähnelt, Sport, Ausflüge zum Markt und in den Wald)

LENA

Insgesamt werden in der *crèche* viele Geschwisterkinder betreut, was auch daran liegt, dass bevorzugt Kinder aufgenommen werden, deren ältere Schwestern oder Brüder bereits in der *crèche* eingeschrieben sind. Die vielen Geschwisterpaare stiften daher auch so etwas wie einen eigenen, internen Vergleichshorizont zur Beurteilung der jeweiligen Geschwisterbeziehungen, so wie sie eine der ErzieherInnen der *crèche* im folgenden Zitat mit Blick auf Lenas 'Fixierung' auf das gemeinsame Mittagessen mit ihrer Schwester vornimmt: "(...) *der Marc war auch sehr eng mit dem Theo verbunden also, jetzt überlege ich gerade. Also die Sandra ist ganz froh z.B. mit der Mina. Die freut sich, wenn sie die Mina sieht. Aber sie muss nicht bei der Mina am Tisch sitzen. (...) Aber dieses Enge mit der Schwester, ich muss jetzt bei der Schwester sitzen und bei der Marion jetzt am besten auch noch, ist eigentlich (...) typisch Lena.*" Gerade in der Art und Weise wie Lenas enger Bezug zu Victoria hier von der Fachkraft als zwar legitimes, aber doch auch auffälliges ("ich muss jetzt..."), persönliches Charakteristikum des Mädchens gerahmt wird ("typisch Lena"), zeigt sich bereits, dass das von Lena hier stark gemachte Gruppierungskriterium der Familienzugehörigkeit zunächst kein originäres Kriterium der *crèche* selbst darstellt. Zwar gehört es zum teil-offenen Konzept dazu, dass die Kinder dadurch eine größere Auswahl an Spielpartnern zur Verfügung haben und durch die höhere Altersmischung dann auch Geschwisterkinder, die meist ja verschieden alt sind, mehr Zeit miteinander verbringen können; in den jeweiligen Umgruppierungen des Kinderkollektivs über den Tag bzw. die Woche kommen von Seite der *crèche* jedoch fast ausschließlich Kriterien zur Anwendung, die *nicht* auf Verwandtschaftsbeziehungen beruhen.

So werden für die allmorgendliche "Kinderkonferenz", eine unterrichtsähnliche Versammlung mit didaktischem Anspruch (Lieder lernen, Sprachförderung, etc.), vor allem ältere Kinder ausgewählt, wobei das relativ harte Kriterium 'Alter' hier jedoch auch mit Blick auf je individuelle Kompetenzen (bspw. sprechen und sich konzentrieren können, etc.) nach 'oben' oder 'unten' korrigiert wird. Ähnlich ist es bei den Aktivitäten, die jeden Tag stattfinden, und bei denen es neben dem Interesse des Kindes auch darauf ankommt, dass es die basal erforderlichen *Fähigkeiten* für die jeweiligen Aktivitäten bereits mitbringt, beispielsweise für das gemeinsame Backen (Handlungskoordination) oder einen Ausflug auf den Markt (in Zweierreihen an der 'Kordel' laufen können). Diese relativ enge Verknüpfung von *Alter* und *Kompetenzen* wird dabei auch als Gruppierungskriterium relevant gemacht, wenn es darum geht, bestimmte Angebote für die Jüngsten zu stellen, beispielsweise ein geschützteres Spielfeld für die Kinder zu schaffen, die noch nicht alleine laufen können. Insofern zeigt sich die pädagogische Orientierung der Einrichtung hier vor allem auch daran, dass für die einzelnen Altersgruppen je spezifische, altersangepasste *Gruppenangebote* gemacht werden, mit denen jeweils entwicklungsangemessene Lernziele verfolgt werden.

Neben diesen zumeist alters- und entwicklungsstandbezogenen 'Mitgliedschaftskategorien' mit deren Hilfe die Kinder gruppiert werden, spielen aber auch die organisatorischen Alltagsroutinen der ganztägigen Kollektivbetreuung in der *crèche* eine Rolle für den täglichen Wechsel zwischen Gruppen und Räumen. Eine solche organisatorische Bedingung stellen beispielsweise die Öffnungszeiten der *crèche* dar, die mit 7 - 19 Uhr viel länger sind, als die jeweiligen Betreuungszeiten der einzelnen Kinder in der Krippe *Blumenhof*. Daher entscheidet auch die Zeit der Ankunft mor-

gens und die des Wiederverlassens der *crèche* am Nachmittag/Abend mit darüber, zu welcher Gruppe man zu welcher Zeit des Tages dazu gehört. Da außerhalb der Kernzeit von 9-16 Uhr nie alle eingeschriebenen Kinder gleichzeitig in der Einrichtung betreut werden, wird die Betreuung vor 9 und nach 16 Uhr nämlich zumeist nur in einem der beiden Gruppenräume angeboten, oder genauer gesagt, der kleine Raum wird erst dann 'geöffnet' wenn genügend Kinder da sind, und am Nachmittag auch wieder 'geschlossen', wenn nicht mehr viele Kinder und entsprechend auch weniger Personal da ist. Für Lena, die morgens meist kurz vor 9 Uhr mit ihrer Schwester Victoria in der Einrichtung ankommt und gegen 17:30 Uhr wieder abgeholt wird, heißt dies, dass sie morgens häufig bereits diese Aufteilung in *zwei* Gruppenräume vorfindet, wohingegen sie am späten Nachmittag dann wiederum in die *eine* Gruppe wechselt, in der sich alle Kinder sammeln, die etwas später abgeholt werden. Haben Lena und Victoria die Zeit davor in getrennten Gruppen verbracht, so treffen sie spätestens dann auch wieder aufeinander. Eine ähnliche, organisatorische Aufteilung findet auch beim Mittagsschlaf statt, den generell nur die jüngeren Kinder von ca. 13-15 Uhr halten, wobei zu der Zeit dann die älteren Kinder, oder präziser gesagt die 'Nicht-Schlafkinder', zu denen auch Lena gehört, sich in dem anderen Gruppenraum aufhalten und dort miteinander spielen oder an Aktivitäten teilnehmen.

Dabei werden die einzelnen Verteilungen der Kinder auf die beiden Räume zumeist immer wieder auf die gleiche Weise ausgeführt, nämlich unter Zuhilfenahme des Verbindungstunnels zwischen den beiden Gruppenräumen. Dieser ermöglicht es den ErzieherInnen, die jeweiligen Umgruppierungen recht unkompliziert vorzunehmen, indem die Kinder wie 'Pakete' zwischen den Räumen hin und her geschickt werden, was den Kindern zusätzlich auch noch großen Spaß bereitet:

Am Vormittag in der crèche: Als der Verbindungstunnel vom kleinen Raum aus geöffnet wird, kommt zunächst Victoria, Lenas kleine Schwester, durch den Tunnel in den großen Raum hinein, dann verlässt Lena auf umgekehrtem Wege den Raum und wechselt in den kleinen Raum.

In den Freispielphasen innerhalb *eines Raumes* kommt dann aber noch eine dritte, eher spontan von den Kindern ausgehende Gruppierungspraxis hinzu, die sich auf die konkrete Auswahl von Spielpartnern bezieht. So steht es in den Freispielphasen den Kindern nicht nur frei, sich ihre Spielpartner selbst zu suchen, sie müssen dies auch tun, wobei die ErzieherInnen ihnen hier auch hin und wieder assistieren oder selbst Angebote wie Malvorlagen, Brett- oder Gruppenspiele stellen. In den Freispielphasen gruppieren sich die Kinder entsprechend vor allem in kleineren 'Neigungsgruppen', die überwiegend auf den Gruppierungskategorien des *Spielinteresses* und der *Freundschaftsbeziehungen* basieren, wobei sich Freundschaft als situierte Kategorie in Kindertageseinrichtungen hier ja auch vor allem daran festmacht, dass einzelne Kinder gerne miteinander spielen, bzw. sie ihre Freundschaft als Ressource für das Anbahnen und Gelingen gemeinsamer Spielinteressen, aber auch für Konfliktlösungen heranziehen (Corsaro 1979).

Zeigen sich diese unterschiedlichen Gruppierungspraxen in der *crèche Blumenhof* also vor allem in Mitglieds-kategorien wie *Alter*, *Kompetenz*, *Entwicklungsstand*, *Interesse* oder *Freundschaft*, so wird gerade vor diesem Hintergrund Lenas großes Interesse daran, beim Mittagessen neben ihrer Schwester zu sitzen, zum Merkmal einer besonders 'engen geschwisterlichen Beziehung'. Denn hier wird mit *Verwandtschaft* ein Kriterium von den beiden Mädchen relevant gemacht, dass nur exklusiv, das heißt sehr wenigen Kindern in der Einrichtung, zur Verfügung steht, und darüber hinaus nur in Bezug auf ein oder zwei bestimmte Kinder gilt. Insofern setzt sich die partikularistische Kategorie *Familienzugehörigkeit* hier von den eher universellen, d.h. für alle Kinder gleichermaßen anwendbaren, Kategorien der Zugehörigkeit zum Kinderkollektiv der *crèche* ab - und erscheint gerade darüber dann als besondere psychische Disposition, nämlich als familiär begründete emotionale Bindung der Kinder.

Familiale Beziehungen werden in der Einrichtung aber nicht nur von den Kindern geltend gemacht, wenn sie wie Lena und Victoria ihre Geschwisterbeziehungen hervorheben, sondern auch von den pädagogischen Fachkräften. Anders als Lena und Victoria, die ihre familiäre Beziehung hier ja gerade über den *gemeinsamen* Alltag relevant machen, konturieren sich die Bezugnahmen der Fachkräfte auf Familie dahingegen gerade vor dem Hintergrund der *Differenz von Familie und Kindertagesbetreuung*, auf der die Trennung zwischen familialer und außerfamilialer Betreuung von Kindern ja aufbaut. Daher werden in der Einrichtung vielfältige Maßnahmen getroffen, um den Kindern den täglichen Übergang von der Familie in die *crèche* zu erleichtern, und



sie diese Differenz zumindest emotional nicht so spüren zu lassen. Hier kommt entsprechend das, was Eßer (2013) ein "ganzheitliches Verständnis des Kindes" nennt, zum Tragen. Hiermit ist ein Kinderbild gemeint, in welchem die grundlegende Differenz zwischen außerfamiliärer und innerfamiliärer Erziehung und Betreuung nicht als aktive Gestaltung der 'fraktalen Identitäten' der Kinder verstanden wird (so wie wir es beispielsweise mit Blick auf die von Erwachsenen täglich gestaltete Trennung von Familie und Beruf tun), sondern vielmehr als eine 'unnatürliche Trennung', weswegen auch Hilfen zur Bearbeitung dieser Differenz benötigt werden.

Zu solchen Hilfestellungen gehören neben den regelmäßig stattfindenden Festen mit den Familien in der Einrichtung auch "Übergangsobjekte" (Gutknecht 2012: 53), die den täglichen Wechsel zwischen Familie und *crèche* unterstützen sollen. Dazu gehören beispielsweise die privaten Kuscheltiere, die die Kinder zum Schlafen mitbringen können, aber auch die Fotos der jeweiligen Familien, die in den Gruppenräumen auf Augenhöhe der Kinder angebracht sind. Darüber hinaus gehören auch die so genannten "Familientagebücher", die zwischen Familie und *crèche* hin und her wandern und in denen sowohl die Familien als auch die ErzieherInnen eintragen, was die Kinder erlebt und an welchen Aktivitäten sie zu Hause oder in der *crèche* teilgenommen haben. Diese Familientagebücher sind den Kindern frei zugänglich und werden von den ErzieherInnen auch öfter mit den Kindern gemeinsam angeschaut. Sie zielen darauf, narrative Verbindungen zwischen den beiden getrennten Lebenskontexten der Kinder – Familie und *crèche* – mithilfe eines regelmäßigen Austauschs mit den Kindern herzustellen.

Neben diesen eher *symbolischen Repräsentationen* der Familienzugehörigkeit der Kinder wird die Familie der Kinder in der *crèche* aber auch 'material' zum Thema, vor allem dann, wenn mit der Aufnahme in die Kindertageseinrichtung der erste große, einschneidende Übergang von der Familie in die Kindertagesbetreuung ansteht (beziehungsweise der Übergang in den täglichen Wechsel zwischen Familie und Kindertagesbetreuung). In der *crèche Blumenhof* wird dieser Übergang entlang des Berliner Eingewöhnungsmodells als Eingewöhnungsphase organisiert (Braukhane und Knobloch 2011), bei der konzeptionell ein Elternteil über mehrere Wochen das Kind in die Einrichtung begleitet und es dort dann sukzessive immer länger alleine lässt. Dieses bindungstheoretische Eingewöhnungsmodell basiert entsprechend auf einem kurzfristigen Einbezug der Eltern in das Geschehen in der Tageseinrichtung, um es dem Kleinkind zu ermöglichen, Vertrauen zu den neuen Bezugspersonen aufzubauen. Für die älteren Geschwister, die bereits in der

Einrichtung betreut werden, ist mit dieser Eingewöhnungszeit aber auch eine außergewöhnliche Präsenz *ihrer Familie* in der Einrichtung verbunden. Aus der Sicht der ErzieherInnen stellt die Eingewöhnungsphase daher auch für die älteren Geschwister eine besonders zu gestaltende Phase dar, nicht nur weil sich durch das Hinzukommen eines jüngeren Geschwisterkinds die Positionierung des älteren Kindes in der Einrichtung verändert, sondern auch, weil auf einmal ein Teil der sonst 'abwesenden Eltern' in der Einrichtung *anwesend* ist.

Häufig kommt es dann beispielsweise dazu, dass auch die älteren Kinder wieder anfangen an 'ihrem Elternteil zu kleben', bzw. sich nicht mehr so gerne an den Gruppenaktivitäten beteiligen wollen. Lenas Bezugserzieherin Marion berichtet, dass dies auch in der Eingewöhnung von Victoria bei Lena der Fall gewesen sei, worauf sie mit einer Art 'Aussetzung' der normalerweise für Lena geltenden Gruppierungskriterien reagiert habe: "(...) *ich habe auch geguckt, wie ich die Lena, als ich die Victoria eingewöhnt habe, dass die Lena am Anfang dabei war. Also ich habe nicht gesagt, du musst jetzt in eine andere Gruppe, sondern wenn du willst, kannst du mit und dann kommst du mit und dann bleibst du dann mit der Victoria in einer Gruppe*" (Bezugserzieherin Marion).

Galt es hier also zunächst die in der Lebenswelt außerhalb der Einrichtung geltende Zugehörigkeit der Kinder zu *ihrer Familie* auch im Betreuungsalltag zu berücksichtigen, so hat Lena in Victorias Eingewöhnung aber auch eine eigenständige Rolle übernommen. Denn als vertrautes Geschwisterkind stellte sie für Victoria einen eigenständigen Bezugspunkt im Aufbau von Vertrauen und Beziehungen in der Einrichtung dar; und dies nicht zuletzt auch, da Victoria durch das tägliche Bringen und Abholen ihrer Schwester in die *crèche* mit den Gegebenheiten dort bereits etwas vertraut war und auch zwischen der Familie der beiden Mädchen und der *crèche* bereits eine gute Beziehung bestand. Die Eingewöhnung von Geschwisterkindern stellt sich in der *crèche* in dieser Hinsicht erfahrungsgemäß auch als besonders leicht dar, gerade weil die älteren Geschwisterkinder als zusätzliche Ressource der Eingewöhnung hinzugezogen werden können, sie sind entsprechend eigenständige 'Übergangsobjekte' für ihre jüngeren Geschwister.

Aber auch für Lena stellte die Eingewöhnungszeit ihrer Schwester eine Ressource dar, unter anderem da sie selbst auch in dieser Zeit mehr Aufmerksamkeit erfahren hat. Dies machte sich nicht nur daran bemerkbar, dass Lena mehr Zeit mit ihrer Schwester, ihrer Mutter und der gemeinsamen Bezugserzieherin verbracht hat, sondern auch an der erhöh-

ten Aufmerksamkeit bezüglich ihres Übergangsobjekts, dem Familientagebuch, das trotz des familienbezogenen Namens für jedes Kind einzeln geführt wird. Zwar achten die BezugserzieherInnen beständig darauf, in jedes dieser Bücher regelmäßig Einträge zu machen, dennoch geraten diese Dokumentationen, wie Erzieherin Marion erzählt, im oftmals stressigen Alltag der Einrichtung und insbesondere bei den älteren Kindern leicht in Vergessenheit. In Victorias Eingewöhnungsphase hat Marion jedoch nicht nur regelmäßige Einträge in Victorias Buch gemacht, sondern im Sinne einer Gleichbehandlung unter Geschwisterkindern auch Lenas Familientagebuch wiederum mehr Bedeutung zugewiesen: "*Und ich habe dann immer ins Tagebuch eingetragen und geguckt, dass ich bei der Lena auch was schreibe, Fotos von beiden, die beiden hatten meistens ein ähnliches oder das gleiche Foto drin kleben gehabt*" (Bezugserzieherin Marion).

Allerdings wurde diese Sonderrolle der Geschwisterkinder dann im Zuge der zunehmenden Übernahme einer *eigenständigen Mitgliedsrolle* Victorias in der *crèche* mehr und mehr zurückgefahren, was auch beinhaltete, dass von beiden, Lena und Victoria, sukzessive erwartet wurde, dass sie ihren Alltag in der *crèche* nun (wieder) selbständig gestalten – auch entlang der meist altersbezogenen Aufteilung des Kinderkollektivs und den damit verbundenen getrennten Gruppenaktivitäten. Dies tun Lena und Victoria nun auch mit großem Interesse, auch wenn sie, zumindest von Lenas Seite aus, dabei darauf achten, das Mittagessen als Refugium ihrer Geschwisterbeziehung zu erhalten.

In Lenas täglichem ECEC-Arrangement spielt die Geschwisterbeziehung zu Victoria also in vielerlei Hinsicht eine Rolle, allen voran deshalb, weil sie die Grenzmarkierung zwischen Familie und Krippe, auf der die öffentliche Kindertagesbetreuung aufbaut, mit Blick auf den Alltag der Kinder etwas verwischt. Im Zusammenspiel von organisationaler ECEC-Kultur und den individuellen Arrangements der Kinder sorgt die Geschwisterbeziehung nämlich dafür, dass die beiden Mädchen in ihrem Betreuungsalltag *eigenständige familiäre Praktiken* vollziehen. Sie hat aber über die Zeit auch für die Betreuungsentscheidungen der Eltern und die damit verknüpfte zeitliche Gestalt von Lenas ECEC-Arrangement eine besondere Rolle gespielt.



Vorausschauende Planung an der Schnittstelle von Familie und ECEC-System: Die Genese von Lenas ECEC-Arrangement im Kontext der ECEC-Strategien ihrer Eltern

Dabei war die Geschwisterkonstellation für das Entstehen von Lenas ECEC-Arrangement zunächst natürlich bedeutungslos; schließlich ist Lena die erstgeborene Tochter der Familie und ihre Schwester zu dieser Zeit noch gar nicht auf der Welt. Allerdings spielt auch hier die Konstellation von Familie und Kindertagesbetreuung insofern eine Rolle, als Lena in der ersten Zeit ihrer außerfamiliären Betreuung zunächst auch noch informell, das heißt durch ihre Großmutter mütterlicherseits, betreut wurde.

Dies kam zustande, da Lenas Eltern bereits *während der Schwangerschaft davon ausgingen*, dass Lenas Großmutter auch intensiv in das Aufwachsen ihrer Enkeltochter eingebunden werden sollte. War es den Eltern hier zunächst wichtig, dass Lena im erweiterten Familienkreis eigenständige Beziehungen aufbaut, so stand diese Überlegung aber auch im Kontext der großmütterlichen Skepsis gegenüber der frühen Betreuung von Lena durch eine öffentliche Kindertageseinrichtung, vor deren Hintergrund sie sich gerne als familiäre Betreuungshilfe angeboten hat. Die Großmutter wohnt jedoch etwas weiter weg und konnte daher auch nicht in die tägliche Betreuung von Lena eingebunden werden.¹ Daher war es für Lenas Eltern, die beide als Akademiker berufstätig sind von Anfang an klar, dass sie nach dem Elternurlaub (*congé parental*), den die Mutter bei ihrem Arbeitgeber nur in Vollzeit nehmen konnte², nach 9 Monaten vor allem eine Ganztagesbetreuung für ihre Tochter benötigen würden. Das informell-familiäre Betreuungsangebot der Großmutter sollte sich dazu dann ergänzend konstellieren. Entsprechend früh haben sich die Eltern in ihrem Wohnumfeld nach einem *Crèche*-Platz für Lena umgeschaut.

Dabei bewertet es die Mutter, Milena Weller, im Interview allerdings als für "*Luxemburger Verhältnisse*" doch eher spät, dass sie erst im 7./8. Schwangerschaftsmonat, also ungefähr ein Jahr vor Lenas anstehendem Eintritt in eine Krippe, mit der Suche nach einem Betreuungsplatz be-

¹ Vergleiche dazu die ECEC-Arrangements von Joe und Stephanie, in denen die Großeltern aufgrund der unmittelbaren Nähe zum Wohnort der Kinder intensiv in die Betreuung eingebunden sind.

² In Luxemburg kann der sogenannte 'Elternurlaub' (*congé parental*) in Absprache mit dem Arbeitgeber entweder als Teilzeiturlaub für max. ein Jahr genommen werden (hier reduziert sich die wöchentliche Arbeitszeit um 20 Std.) oder als Vollzeiturlaub für max. sechs Monate. Zusammen mit dem maximal dreimonatigen Mutterschaftsurlaub nach der Geburt, kommen Mütter im Vollzeitmodell so auf maximal neun Monate bezahlten Elternurlaub nach der Geburt ihres Kindes.

Die Entscheidung der *crèche Blumenhof*, ab dem Schuljahr 2014/2015 nun aber keine Kinder mehr zu betreuen, die in der *éducation précoce* eingeschrieben sind, trifft die Eltern vor dem Hintergrund ihrer vorausschauenden Planung der ECEC-Arrangements ihrer Töchter dann auch recht unerwartet. Die *crèche Blumenhof* hat sich dafür aus Gründen der Sicherung ihrer pädagogischen Qualität entschlossen (siehe Portrait Stephanie), die mit Blick auf die 'Randzeitenbetreuung' der Schulkinder und dem damit erhöhten Aufwand aus Team-Sicht nicht mehr zu gewährleisten, beziehungsweise weiter auszubauen gewesen wäre. Lenas Eltern finden dies zwar sehr ärgerlich, entscheiden sich dann nach einigem Abwägen aber doch dafür, unter diesen Umständen auf ihren Wunsch der Einschreibung Lenas in die *éducation précoce* zu verzichten. Denn mit Blick auf ihre Vollzeitberufstätigkeit ist eine Einschreibung in die *Précoce* ohne zusätzliche außerfamiliäre Betreuungsmöglichkeit nicht realisierbar. Im Stadtviertel hätte es hier die Möglichkeit gegeben, einen zusätzlichen Betreuungsplatz in einem nahegelegenen → *kommerziellen foyer de jour* (*privatwirtschaftlicher Kinderhort*) zu beantragen – diese Einrichtung bietet auch für *Précoce*-Kinder Betreuung in den Zeiten außerhalb des Unterrichts an. Um einen solchen Platz haben sich die Eltern von Lena jedoch gar nicht erst beworben, da sie nicht wollten, dass ihre Tochter gleichzeitig in die *éducation précoce* und in eine neue Betreuungseinrichtung wechseln muss. Auch hätte dies mit Blick auf das Abholen beider Kinder am Nachmittag einen erhöhten Aufwand bedeutet. Primär sprach allerdings gegen ein solches Arrangement, dass Lena ad hoc nicht mit zwei ganz neuen ECEC-Settings und entsprechend vielen neuen Kindern konfrontiert werden sollte: *„Und dann wollte ich nicht, dass Lena jetzt in der Précoce andere Kinder hat, dann im foyer wieder andere Kinder“* (M. Weller).



LENA

Also entscheiden sich die Eltern nach einigem gedanklichen Hin und Her dafür, Lena auch weiterhin in der *crèche Blumenhof* betreuen zu lassen, dem Angebot mit dem sie bisher ja auch immer sehr zufrieden waren, und bei dem sie davon ausgehen, dass Lena dort auch ausreichend in Luxemburgisch gefördert und auf den Eintritt in die Vorschule vorbereitet wird. Ihre Idealvorstellung wäre es jedoch gewesen, dass Lena in die *éducation précoce* wechselt und parallel in der *crèche* weiter betreut worden wäre, was dem Mädchen dann auch einen sukzessiven Übergang von der *crèche* in die → *Vorschule* (*éducation préscolaire*) ermöglicht hätte. Auch mit der Betreuung der beiden Kinder, die dann ja nur morgens in getrennte Einrichtungen hätten gebracht werden müssen, hätte sich dies gut arrangieren lassen: *„Ja, weil, es wäre nicht unpraktisch gewesen, wenn jetzt Lena in die Précoce gehen würde, weil es wäre ja hier in der Nähe. Dann würde der Papa die Victoria bringen und ich die Lena“* (M. Weller).

Obwohl Lena nun also doch nicht in die schulische Früherziehung gewechselt ist und weiterhin gemeinsam mit ihrer Schwester Vollzeit in der *crèche Blumenhof* betreut wird, hat sich der Betreuungsalltag des Mädchens verändert. Dies hängt insbesondere damit zusammen, dass sie dort nun eines der ältesten Kinder ist – die meisten ihrer gleichaltrigen Spielkameraden sind nämlich in die *éducation précoce* gewechselt oder haben aus anderen Gründen die *crèche* verlassen. Konkret heißt das für Lena, dass sie in der *crèche* nun häufiger als vorher in Aktivitäten in *Kleinstgruppen* eingebunden ist, da außer ihr nun noch lediglich drei andere Kinder in ihrem Alter in der *crèche* betreut werden. Diese Frage der Gleichaltrigenkonstellation in der Krippe war auch einer der Gründe, warum es sich die Eltern mit der Entscheidung gegen die *éducation précoce* nicht leicht gemacht haben; sie waren sich nicht sicher, wie ihre Tochter es 'wegstecken' würde, dass auf einmal fast alle ihre Freunde in die Schule wechseln – und sie nicht. Zunächst war es, wie die Mutter berichtet, auch tatsächlich nicht einfach für Lena, sie habe auch mehrfach nachgefragt, warum sie nicht auch in die Schule gehen könne. Mittlerweile habe sie sich nun aber enger mit Theo angefreundet, und da Victoria ja auch weiterhin ein wichtiger Bezugspunkt für sei, ist sie ja nicht ganz 'allein' in der Krippe zurückgeblieben. Darüber hinaus versuchen die Eltern diesen institutionellen Abbruch an eingespielten Peerkontakten auch dadurch zu kompensieren, dass sie die Freundschaften zu den anderen Kindern nun in der Freizeit aufrecht erhalten: *„(...) wirklich alle ihre Freunde sind weg (...) Aber was wir versuchen, ist jetzt, die Freunde die sie hatte, versuchen wir jetzt, sie manchmal am Wochenende zu sehen. Wir versuchen da den Kontakt zu halten“* (M. Weller).

Im Schnittfeld von Familie und kollektiver Kindertagesbetreuung hat Lenas Stellung in der familialen Kinderfolge entsprechend zu verschiedenen Zeiten in unterschiedlicher Weise ihr ECEC-Arrangement beeinflusst, sowohl was die innerfamiliäre Organisation von Lenas ECEC-Arrangement (Großmutter) angeht, als auch die notwendigen Abstimmungen mit den lokal vorfindbaren Angebotsstrukturen und den Bedürfnissen der Eltern und der Mädchen.

An den Schnittstellen von Familie und kollektiver Kindertagesbetreuung: Wie Lena ihr ECEC-Arrangement praktiziert

kehrt man nun wieder zur Frage zurück, wie Lena ihr ECEC-Arrangement im Kontext dieser Geschwisterkonstellation praktiziert, so zeigt sich ihr Betreuungsalltag vor allem durch die täglichen Übergänge zwischen Familie und Kindertageseinrichtung geprägt. Diese Übergänge praktiziert sie nicht alleine, sondern (zumindest im Beobachtungszeitraum) mit ihrer kleinen Schwester gemeinsam. Durch die Geschwisterkonstellation erhalten diese Übergänge eine spezifische Form, da Lenas Familie durch Victoria ja auch *in der Einrichtung präsent* ist. Lena und ihre Schwester wechseln entsprechend über Tag von einer Familienkonstellation (Vater, Mutter, Kinder zuhause) in eine andere (Schwestern in der Einrichtung). Entsprechend werden Lena und Victoria sich wechselseitig zu 'familialen Übergangsobjekten' in den täglichen Transitionen zwischen Familie und Einrichtung, und dies insbesondere auch mit Blick auf die Veränderungen, die beide Mädchen über den Beobachtungszeitraum erfahren, sei es die Eingewöhnung von Victoria, oder aber Lenas veränderte Position in der *crèche* zu Beginn des Schuljahres 2014/2015.

Dieser Familienbezug wird dabei aber auch in *Repräsentationspraxen von Familie* in der Einrichtung bedeutsam, was bereits das einleitende Beispiel des Tröstens und 'Nebeneinandersitzen-Wollens' beim Mittagessen gut aufgezeigt hat. Hierbei machen die Kinder die Exklusivität ihrer Beziehung ja gerade vor dem Hintergrund der sonst nicht-exklusiven Mitgliedschaftskategorien innerhalb der *crèche* relevant. Diese Praktiken sind daher als Praktiken des *„doing family“* (Eßer 2013) *innerhalb des ECEC-Settings* zu verstehen, dessen Grundprinzipien ja gerade nicht auf Familialität, sondern auf öffentlicher und kollektiver Kleinkindbetreuung und den damit verknüpften universellen, für alle geltenden, Normen und Orientierungen beruhen.

Exklusive Beziehungs- und Gestaltungsressourcen: 'doing' und 'displaying family' in der Einrichtung

Mit dem Ausdruck 'doing family' werden dabei in der neueren Familienforschung all jene Prozesse und Praktiken bezeichnet "in denen im alltäglichen und biographischen Handeln Familie als gemeinschaftliches Ganzes permanent neu hergestellt wird" (Schier und Jurczyk 2007: 10). 'Familie als Herstellungsleistung' wird von den beiden Mädchen *in der Einrichtung* dabei vor allem durch das realisiert wird, was Finch (2007) "displaying family" nennt, also jenen Praktiken, in denen sichtbar gemacht wird, dass es sich hierbei um familiäre Angelegenheiten und Beziehungen handelt. In diesem Zusammenhang zeigt die in der Eingangsszene beschriebene Loyalität Victorias ihrer Schwester gegenüber auch nicht lediglich eine psychische Disposition von Geschwisterkindern in der Einrichtung untereinander an. Vielmehr wird diese Loyalität in vielfältigen Praktiken alltäglich immer wieder als *familiale Loyalität im Kontext des ECEC-Settings* hergestellt – und dadurch situationsbezogen zur exklusiven Gestaltungsressource für den Betreuungsalltag.

Diese kontextuelle Bezugnahme auf 'Familie' zeigt sich dabei auch, wenn Lena mit anderen Kindern auf die symbolischen Repräsentationen der Familie in der Einrichtung zurückgreift, um diese situativ in einem *'meine Schwester – deine Schwester'*-Spiel relevant zu machen:

Nachmittags in der crèche: Während Victoria im kleinen Raum mit den anderen jüngeren Kindern Mittagsschlaf hält, nehmen die wenigen älteren Kinder, die nach dem Weggang der meisten Dreijährigen in die *éducation précoce* noch in der Einrichtung betreut werden, zunächst an mehreren von Erzieherinnen angeleiteten Aktivitäten teil. Im Anschluss, kurz bevor alle Kinder zur nachmittäglichen Abholzeit im großen Raum zusammengeführt werden, gibt es dann noch eine Freispielphase, in der Lena zunächst etwas durch den Gruppenraum streift, während die anderen beiden Kinder, Mila und Theo, in der Bauecke spielen. Unvermittelt steht Mila vom Boden auf, läuft in Richtung des Holztörchens am Eingang und informiert die anderen darüber, dass ihre Mutter noch nicht da sei. Lena gesellt sich zu ihr und gemeinsam schauen sie sich die rechts neben dem Törchen hängenden Fotos an, die sämtliche Kinder der Einrichtung mit ihren jeweiligen Eltern bzw. Familien zeigen. Sie zeigen dabei gegenseitig auf die Fotos ihrer Eltern und heben auch wechselseitig ihre Schwestern hervor, die nebenan noch schlafen.

Eine besondere Gestaltungsressource im Betreuungsalltag stellt die exklusive Geschwisterbeziehung aber auch dadurch her, dass die Mädchen sich gegenseitig als 'Anlaufstation' benutzen, wenn es gerade zum 'Leerlauf' kommt oder noch nicht klar ist, was als nächstes passieren wird.

Morgens in der crèche: Als Frau Weller nach der kurzen Verabschiedung der beiden Mädchen den großen Raum verlassen hat, nimmt Victoria meine³ Hand und läuft mit mir ein paar Schritte (sie lernt gerade, allein zu laufen). Lena, die bereits in den Gruppenraum hineingelaufen ist, scheint sich um ihre Schwester zu 'sorgen', sie schaut zurück und kommt wieder zu uns gelaufen und umarmt Victoria.

Für die Schwester zu sorgen ist daher auch nicht nur eine Aufgabe, die Lena in den gemeinsamen Zeiten mit Victoria in der Einrichtung erfüllt, beispielsweise indem sie ihr beim Trinken oder Händewaschen hilft. Das Sorgen in der altersdifferenten Beziehung der älteren zur jüngeren Schwester stiftet auch eine permanent verfügbare 'Gelegenheitsstruktur', die sich, wie die Szene nach der Ankunft ja auch zeigt, relativ umstandslos in jeder Situation aktivieren lässt. Entsprechend häufig nutzt Lena ihre Schwester, die ja auch noch etwas immobiler ist als sie selbst, als 'Stützpunkt', der immer wieder angesteuert werden kann, wenn sie selbst nur eher lose in andere Aktivitäten involviert ist. Dies zeigt sich auch in der nachfolgenden Szene, die sich zur Abholzeit am Nachmittag ereignet und in der Lena und Victoria nach vorherigen getrennten Aktivitäten, wieder in der gemeinsamen Gruppe am Nachmittag im großen Raum zusammen gekommen sind. Diese gleichzeitig als Abhol- wie auch als Freispielzeit gerahmte Phase am Nachmittag wird von den Kindern dabei häufig mittels 'stand-by-Praktiken' gestaltet, in denen das sich 'sich beschäftigen / beschäftigt werden' und das 'Warten auf die Eltern' ineinander übergehen (Bollig 2015).

Nachmittags in der crèche während der Abhol-/Freispielzeit: Nach und nach werden einzelne Kinder von ihren Eltern abgeholt, während eine Erzieherin mit den Kindern 'die noch nicht dran' sind, auf dem Spielteppich im Gruppenraum mehrere Sing- und Fingerspiele macht. Es ist eine eher lose Gruppenaktivität, an der sich die Kinder mit unterschiedlicher Intensität beteiligen. Lena sitzt bei der Gruppe auf dem Spielteppich und lehnt sich mit dem Rücken an die angrenzende Spiellandschaft, zwirbelt ihre Haare, rollt den Teppich unter ihren Beinen ein Stück hoch und fingert an ihrer Nase herum. Zwischendurch beteiligt sie sich immer mal wieder am Gruppengeschehen, unterhält sich aber auch mit Paul, der neben ihr sitzt oder beobachtet, was sonst noch im Raum passiert. Nun zeigt die Erzieherin Janine den

Kindern Karteikarten mit Zeichnungen, die den Inhalt jeweils eines bestimmten Liedes darstellen sollen und die Kinder dürfen abwechselnd ein Lied entlang dieser Karten aus-suchen. Als Lena an der Reihe ist, entscheidet sie sich für ein Lied über Affen. Während nun ihr Wunschlied gesungen wird, dreht sie sich jedoch aus dem Kreis heraus und verfolgt wie ein Junge abgeholt wird, anschließend steht sie auf und setzt sich neben Victoria, die sich konzentriert bemüht, bei den Bewegungen, die zu diesem Lied gehören, mitzu-machen. Währenddessen 'fummelt' Lena an den Hausschuhen ihrer Schwester herum. Nach dem Liederkreis bekommt Victoria eine Trinkflasche gereicht und sie legt sich auf den Rücken, um zu trinken, woraufhin Lena Lottas Vorschlag aufgreift, die ihr "Tunnel maachen" / "Tunnel machen" zuruft, indem sie aufspringt und dabei auch "Tunnel maachen" ruft. Daraus entwickelt sich dann jedoch keine gemeinsame Aktivität, und während Lotta sich zu der Erzieherin am Schreibtisch gesellt, läuft Lena wieder zu ihrer Schwester auf die Spiellandschaft und legt sich neben sie.

In dem hier immer wieder realisierten kurzfristigen Zueinandergesellen im offenen Freispiel am Nachmittag wird das exklusive Verhältnis zwischen den beiden Mädchen von Lena regelrecht als Strukturierungshilfe relevant gemacht, auf die sie immer zurückgreifen kann, wenn andere Aktivitäten sie langweilen oder ins Leere laufen.

Individuelle Kinder gemeinsamer Eltern: 'doing family' an der Schnittstelle von Familie und Einrichtung

Zeigt sich die Geschwisterkonstellation, so wie sie von den Mädchen im Betreuungsalltag relevant gemacht wird, also vor allem auch als Vergemeinschaftungsressource, mit der sich von den für alle geltenden und verfügbaren Ressourcen und Regeln abgesetzt werden kann, so stellt die Geschwisterkonstellation beim Abgeholt-Werden durch die Eltern interessanterweise häufig jedoch gerade eine 'trennende' Komponente – und dies weil sich dabei auf die beiden Mädchen nicht als Geschwister, sondern als individuelle Kinder derselben Eltern bezogen wird.

Zu der Übergangsgestaltung beim täglichen Abschied aus der crèche gehört von Seiten des Betreuungspersonals nämlich auch das Führen sogenannter "Übergabegespräche", denen vor allem mit Blick auf die 'geteilte Sorge' und die Erziehungspartnerschaft mit den Eltern eine hohe Bedeutung beigemessen wird. Inhaltlich geht es dabei sowohl darum, was die Kinder erlebt haben und wie sie 'drauf waren', welche Problematiken oder auch Kompetenzen sich dabei gezeigt haben; bei den jüngeren Kindern liegt ein Schwerpunkt dabei auch auf der Frage, was sie gegessen haben, wie der Stuhlgang war und ob bei der Pflege etwas aufge-

fallen ist. Grundlage dieser Gespräche sind die Dokumentationen zu den einzelnen Kindern, die die ErzieherInnen über den Tag führen, und die in Form von je einzelnen Blättern zu jedem Kind in einer Kladde neben der Gruppenraumtür aufbewahrt werden, sodass auch das Personal das die Kinder eventuell nicht den ganzen Tag über erlebt haben, entsprechend Auskunft geben können. Auf der Basis dieser individuellen Dokumentationen werden die Übergabegespräche dann auch für jedes Kind einzeln geführt, sodass sich gerade für Geschwisterkinder hier noch einmal längere Wartezeiten ergeben, was die Mädchen regelrecht zum 'Anhängsel' ihrer jeweiligen Schwester werden lässt – was sich im Folgenden ganz gut an der Situation zeigt, bei der beim Abholen zusätzlich auch noch auf Victoria gewartet werden muss.

Zur Abholzeit in der crèche: Als Kostas abgeholt wird, läuft Lena zum Holztörchen am Eingang des großen Raums und beobachtet das Tür- und Angel-Gespräch, welches dort gerade stattfindet. Darauf ermahnt Erzieherin Marie Lena, dass sie nicht dazwischen laufen soll, wenn Elterngespräche stattfinden. Etwas später werden Lena und Victoria dann gemeinsam von ihren Eltern abgeholt – da Victoria jedoch von einer der Erzieherinnen noch frisch gewickelt wird, entsteht für Lena nach der Begrüßung ihrer Eltern zunächst eine Wartesituation. Während die Eltern mit der Erzieherin das Übergabegespräch führen, läuft sie daher schon mal aus dem Raum heraus in den Flur, kommt zwischendurch jedoch auch noch mehrmals in den Bereich zwischen Tür und Holztörchen hinein, um zu schauen, ob das Gespräch zwischen Eltern und Erzieherin, nun bereits über Victoria, noch andauert. Als Victoria fertig gewickelt ist, läuft sie vom Waschraum zum Holztörchen, ihr Vater nimmt sie auf den Arm und die Eltern tauschen sich dabei noch weiter mit der Erzieherin aus. Lena – wieder im Flur – spielt währenddessen vor der halb geöffneten Tür zum großen Raum mit einem grünen Transportobjekt; es sieht so aus, als würde sie einen Kinderwagen hin- und herschieben. Als das Übergabegespräch fertig ist, 'vereint' sich die Familie an der Garderobe, wo Lenas Vater und Mutter ihren Töchtern gemeinsam helfen, sich anzuziehen.



Im Betreuungsalltag in der crèche ist Lena entsprechend ganz unterschiedlich als Crèche-Kind und Familien-Kind positioniert. Zum einen ist sie als Crèche-Kind Mitglied verschiedener, über den Tag wechselnder Gruppierungen, in denen sie situativ ihre Stellung als Geschwister-Kind von den sonstigen Gruppierungskriterien der Einrichtung abhebt und sich somit in der Einrichtung selbst als Familien-Kind positioniert. Zum anderen wird sie als Familien-Kind in der Einrichtung von den Fachkräften nicht nur mit Bezug auf ihre Schwester (also als Geschwisterkind), sondern auch als individuelles Kind ihrer Eltern adressiert. Und dies insbesondere dann wenn es um die Erziehungspartnerschaft mit den Eltern geht, was im eben beschriebenen Beispiel des Übergabegespräch dazu führt, dass die beiden Geschwister gerade mit Bezug auf ihre Eltern wiederum 'vereinzelt' werden. Insofern ist auch die 'Wiedervereinigung als Familie' eine Aufgabe, die beim Übergabegespräch und dem Verlassen der Einrichtung an der Schnittstelle von Familie und kollektiver Kindertagesbetreuung bearbeitet wird. Familie als Herstellungsleistung wird von Lena in ihrem täglichen ECEC-Arrangement daher nicht nur in sehr unterschiedlicher Weise praktiziert – es werden auch unterschiedliche Familien hergestellt.

Fazit – Das Geschwister-Arrangement

Legt man nun die eben angesprochene Folie des 'doing family' nun noch einmal grundlegend auf die Genese, Gestalt und Praktizierung von Lenas Bildungs- und Betreuungs-Arrangement an, so zeigt sich die Familie als Herstellungsleistung hier durch die Geschwisterkonstellation in mehrfacher Weise in die Schnittstellen von Kindertagesbetreuung und Familie eingewoben.

Die erste Schnittstelle betrifft die Familie als 'Sorgeinheit', die Lenas Bildungs- und Betreuungsarrangement in der Vermittlung von familialen Bedürfnissen und Ressourcen und den lokalen und organisationalen ECEC-Kulturen gestaltet und navigiert. Hier wird die Geschwisterkonstellation nicht nur als besondere Organisationsaufgabe der Familie relevant, beispielsweise mit Blick auf anstehende Veränderungen in den ECEC-Arrangements; sie ist mit Blick auf den 'Geschwisterbonus', den die Wunschrichtung der Eltern Geschwisterkindern in Bezug auf ihre Einschreibpraxis gewährt, auch als eigenständige Organisationsressource der ECEC-Arrangements zu begreifen.

Die zweite Schnittstelle bezieht sich auf die Familie als 'alltäglicher Lebensgemeinschaft'. Hier wird die Familie von Lena und ihrer Schwester dabei jedoch nicht nur gemeinsam mit ihren Eltern im alltäglichen privaten Leben 'hergestellt', sondern die beiden Mädchen sind vor allem auch in ganz eigenständige Kontexte von 'Familienleben' in der Kindertageseinrichtung eingebunden. Hier wird die Geschwisterkonstellation von ihnen nicht nur als exklusive Beziehungsressource im ansonsten eher universalistisch ausgerichteten Betreuungssetting relevant gemacht, sondern auch als Gelegenheitsstruktur, die gerade in den 'Randzeiten' der pädagogischen Betreuung in der Einrichtung (also außerhalb der pädagogischen Aktivitäten), einen permanenten Anlaufpunkt bietet. Dabei zeigen sich Lenas Praktiken des 'doing' und 'displaying family' in der Einrichtung zunächst auf die Differenz zwischen dem familialen Geschwister-Kind auf der einen Seite und dem gruppenbezogenen *Crèche*-Kind auf der anderen Seite bezogen.

Nimmt darüber hinaus auch die konkreten Schnittstellen der 'ganzen Familie' mit der Einrichtung hinzu, so werden die Übergabegespräche in der Einrichtung gerade auch mit Blick darauf interessant, wie Lena hier als *individuelles Familien-Kind* positioniert wird. Denn gerade die auf die tägliche Erziehungspartnerschaft mit den Eltern zielenden Übergabegespräche finden ihren Bezugspunkt nicht in der Familie, sondern im einzelnen Kind und seinen Eltern. Daher erfordert diese Ausrichtung am individuellen Familien-Kind mit Blick auf Geschwisterkinder auch nacheinander getaktete Praxen der täglichen Erziehungspartnerschaft mit den Familien, die für diese zunächst vor allem regelmäßige Wartezeiten mit sich bringen. Darüberhinaus zeigt sich das Übergabegespräch und das anschließende gemeinsame Verlassen der Einrichtung aber auch als dichte Abfolge der Herstellung unterschiedlicher Familien *außerhalb* und *innerhalb* der Einrichtungen – als auch deren 'Wiedervereinigung'.

Mit diesem vielfältigen Bezug auf 'Familie' unterscheidet sich dieses ECEC-Arrangement daher auch stark von den anderen ECEC-Arrangements unseres Fallsets, in welchen die Schnittstelle von Familie und kollektiver Kindertagesbetreuung von den Kindern 'alleine', das heißt ohne Geschwisterkinder, als *Familie in der Einrichtung* praktiziert werden. Lenas 'familiales' ECEC-Arrangement unterscheidet sich entlang der eher kollektiven und universalistischen Ausrichtung der *crèche*, die sie besucht, aber auch markant von den ECEC-Arrangements, in denen die ECEC-Settings selbst 'familienähnlich' organisiert sind – wie beispielsweise in den Portraits von Javier, Pedro und Joe, die ein Tagesmutter-Setting besuchen. Daher ist es auch nicht die Geschwister-

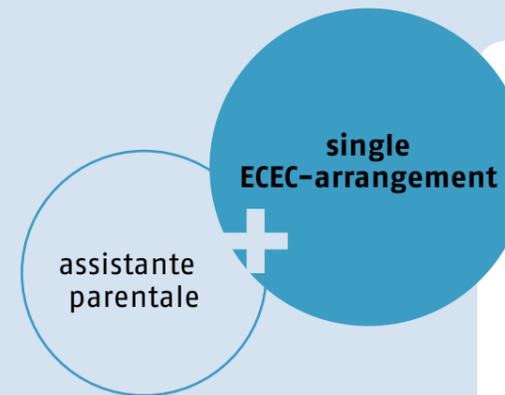
konstellation selbst, die hier den Unterschied macht, sondern das Zusammenspiel von organisationaler ECEC-Kultur und individuellem ECEC-Arrangement. Dieses Zusammenspiel sorgt hier dafür, dass das *doing family* und die damit verknüpften, vielfältigen Positionierungen als Familien-Kind und *Crèche*-Kind für Lena einen wesentlichen Bestandteil ihres täglichen ECEC-Arrangements darstellen.

Die professionell-solidarische Familienvergrößerung

Im Schnittfeld der informellen und formalen Ökonomien von der Kindertagesbetreuung*

Das praktizierte Bildungs- und Betreuungsarrangement von

JAVIER



Javier ist ein Anfang 2013 geborener Junge portugiesischer Nationalität, der als Einzelkind mit seinen Eltern in einem städtischen Umfeld im Süden Luxemburgs lebt. Seine Eltern sind beide berufstätig. Seitdem seine Mutter zwei Monate nach der Geburt wieder zu arbeiten anfing, wird Javier von einer portugiesischsprachigen Tagesmutter in der Nachbarschaft an sechs Tagen die Woche betreut. Da seine Eltern täglich lange Arbeitszeiten haben, verbringt er dabei bis zu 70 Stunden die Woche in der Drei-Generationen-Familie der Tagesmutter, wobei seine Mutter ihn jedoch in ihrer Mittagspause zumeist für 2,5 h mit nach Hause nimmt.

Insgesamt zeichnet sich das ECEC-Arrangement daher durch diese umfangreiche Ganztagesbetreuung aus, die Javier zwischen zwei Familien positioniert – seiner Familie zuhause mit seinen Eltern und der 'Zweitfamilie' im Drei-Generationen-Haushalt der Tagesmutter. Die Tagesmutter übernimmt dabei die Rolle einer "zweiten Mutter" und "Tante" nicht nur für Javier, sondern auch für seine Eltern, die sie über die formalen Vertragsleistungen hinaus berät und unterstützt. Ihr umfassendes Angebot ist dabei an der Schnittstelle eines regionalen portugiesischsprachigen Markts der Kindertagesbetreuung, der staatlichen Regulierung der Tagespflege und eines von der Tagesmutter *community*-bezogenen Solidarmodells platziert, wodurch sich in Javiers Bildungs- und Betreuungsarrangement informelle und formelle Sorgebeziehungen und (quasi-)familiale und staatliche Betreuungsleistungen in vielfältiger Weise überschneiden. Für Javier bedeutet dies konkret, dass er im alltäglichen Praktizieren seines ECEC-Arrangements in zweifacher Weise im Kontext einer 'vergrößerten Familie' positioniert ist: Zum einen da seine Eltern auf die vielfältigen Dienstleistungen der Tagesmutter wie auf einen 'Familienersatz' zurückgreifen und zum anderen, da er bei der Tagesmutter in deren 'Familienbetrieb' betreut wird. Wir charakterisieren Javiers Bildungs- und Betreuungsarrangement mit Blick auf die Vielfalt betreuter Kindheiten daher als **professionell-solidarische Familienvergrößerung**.



* Dieses Portrait ist unter Mitarbeit von Frederike Hartje, M.A., und Dr. Anne Ramos entstanden, die die Feldkontakte hergestellt und die Interviews (Ramos) und teilnehmenden Beobachtungen (Hartje) durchgeführt haben.

2013												2014												2015						
5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7				

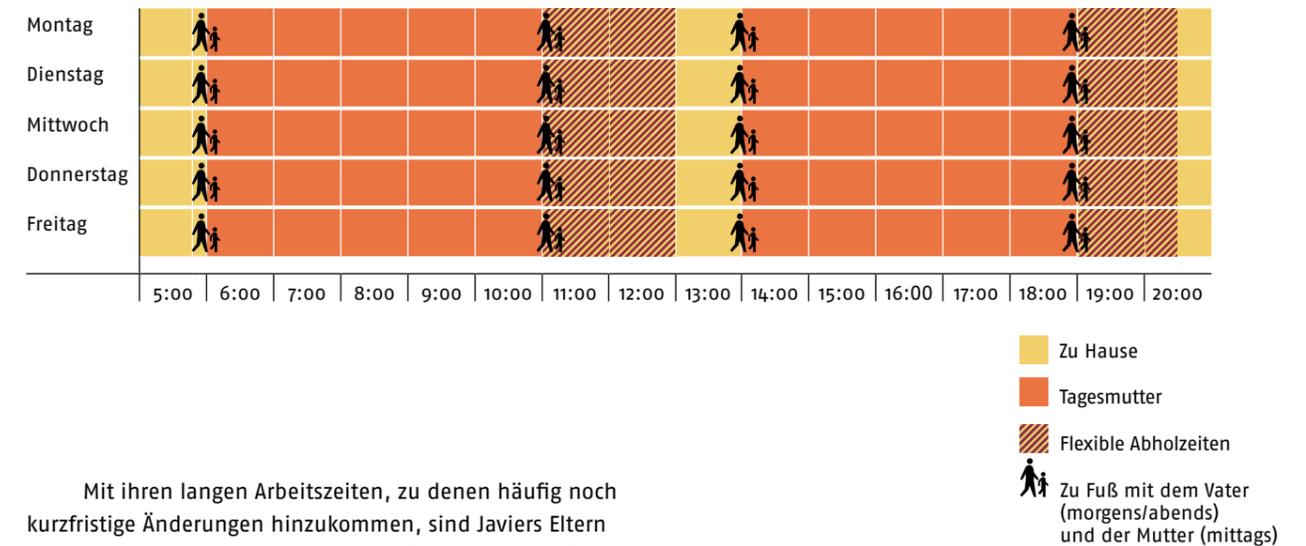
Javiers ECEC-Arrangement

Dienstagmorgen in der Wohnung der Tagesmutter: Als es gegen 6:15 Uhr klingelt, öffnet die Tagesmutter Clarice Oliveira im Schlafanzug die Tür und übernimmt den schlafenden Javier aus den Armen seines Vaters. Sie trägt ihn vorsichtig zum Reisebett, das im Wohnzimmer steht, legt ihn behutsam hinein und zieht ihm dann die Jacke und die Schuhe aus. Javier schläft während der ganzen Zeit weiter. Daraufhin macht sich Clarice in der Küche Frühstück und schaltet den Fernseher ein. Ihr eigener Mann ist bereits zur Arbeit aufgebrochen, ihre Mutter liegt angezogen auf der Couch im Wohnzimmer; sie wird das Haus auch gleich verlassen, um zur Arbeit zu gehen. Gonçalo hätte heute eigentlich um halb sieben kommen sollen, erzählt mir die Tagesmutter, in den Ferien kämen jedoch leider viele Kinder nicht zu den vereinbarten Zeiten, was es für sie ein wenig kompliziert mache. Rafael sei heute morgen beispielsweise schon um halb sechs gekommen, er schläft noch gemeinsam mit den beiden jüngeren Kindern von Clarice in deren Kinderzimmer. Um 6:55 Uhr klingelt es wieder und die Tagesmutter öffnet Gonçalo und seiner Mutter die Tür. Anschließend setzt sie sich mit dem Jungen auf die Couch, er kuschelt sich an sie und ist nach kurzer Zeit auch wieder eingeschlafen. Clarice geht ins Badezimmer und zieht sich an. Gegen 7:20 Uhr wird Denis gebracht. Nach und nach wachen auch die Kinder aus dem Kinderzimmer auf und kommen im Schlafanzug in die Küche, zunächst Diego und Diana, Clarices jüngere eigenen Kinder, dann das Tageskind Rafael. Alle Kinder frühstücken nun nach und nach und beginnen anschließend zu spielen. Alles läuft entspannt ab, es sind ja Ferien, da müssen die Schulkinder nicht zur Schule gebracht werden. Gegen 9:30 Uhr wird auch Javier wach, er stellt sich im Bettchen auf und Clarice nimmt ihn liebevoll heraus und bringt ihn zur Couch. Dort interessiert sich Javier für die Holzseisenbahn, mit der Rafael und Diego vor ihm auf dem Boden spielen, isst dann aber zunächst ein paar Obstschnitzler, die ihm die Tagesmutter in einem Schälchen auf den kleinen Kindertisch vor der Couch gestellt hat. Nun kommt auch Clarices Vater ins Wohnzimmer, er begrüßt die Kinder kurz und streichelt einigen beim Vorübergehen über den Kopf.

Diese Situation am frühen Morgen ereignet sich in einer Ferienwoche, daher ist der Ablauf bei der → *Tagesmutter (assistante parentale, Dagesmamm)* etwas anders, als in der Schulzeit. Die Szene spiegelt dennoch gut die Situation bei der Tagesmutter wieder, die überwiegend Kinder aus Familien betreut, in denen die Eltern unregelmäßige oder sehr lange Arbeitszeiten haben, so dass einige der Schulkinder, die Clarice betreut, auch bereits vor Schulbeginn zu ihr gebracht werden. Auch Javier kommt jeden Tag früh, so gegen 6:15 Uhr bei der Tagesmutter an, und dies an allen sechs Tagen der Woche (Mo-Sa), an denen er ca. 9–10 Stunden bei der Tagesmutter verbringt.

Wenn sein Vater ihn morgens früh auf seinem Weg zur Arbeit zur Tagesmutter bringt, ist Javiers Mutter, Ana Souza, schon zur ihrer Arbeit in der Gastronomie aufgebrochen. Sie arbeitet sechs Tage die Woche (Mo-Fr + So) vormittags von 5:30 bis 11:30 / 12:00 Uhr und dann wieder am Nachmittag von 15–20 Uhr. Javiers Vater, der montags bis samstags auf dem Bau arbeitet, ist von 6–18 / 19 Uhr aus dem Haus und holt Javier daher meist auch nach der Arbeit wieder bei der Tagesmutter ab. Allerdings kommt es durchaus häufiger vor, dass er länger arbeiten muss, dann sprechen sich die Eltern ab und Javiers Mutter bittet ihren Chef schon ein wenig früher gehen zu dürfen, um Javier wenigstens vor 20 Uhr bei der Tagesmutter abholen zu können. Seitdem Javier 2 Monate alt ist wird er von Clarice betreut, wobei er zunächst aber nur entweder vormittags oder nachmittags bei der Tagesmutter war, wenn seine Mutter ihrer Teilzeitbeschäftigung nachging. Nun arbeitet Ana Souza sowohl morgens als auch abends, so dass sich die Betreuungszeiten verlängert haben, dafür nimmt sie Javier aber in der Mittagszeit, wenn sie Pause hat, mit zu sich nach Hause. Allerdings hat sich die Routine noch nicht richtig eingespielt, auch weil Javiers Mutter in der Mittagspause oft sehr müde ist. Sie beginnt morgens früh zu arbeiten und wenn Javier in der Nacht unruhig war, ist es für sie sehr anstrengend über Tag, daher nutzt sie die Pause neben dem gemeinsamen Mittagessen mit dem Sohn auch für ein gemeinsames Mittagsschläfchen. Hin und wieder schläft sie aber auch schon vorher ein, oder aber muss länger arbeiten, so dass es auch schon mal zu Verzögerungen kommt. Vorgesehen ist aber, dass Javiers Mutter ihn bis 11:30 Uhr bei der Tagesmutter abholt und ihn dann wieder um 14:15 Uhr zu Clarice bringt.

Javiers Wochenplan



Mit ihren langen Arbeitszeiten, zu denen häufig noch kurzfristige Änderungen hinzukommen, sind Javiers Eltern daher sehr auf das ausgesprochen umfangreiche und flexible Angebot der Tagesmutter angewiesen, die ihre insgesamt neun Tageskinder nach individuellen Absprachen von morgens 6 bis nachts um 24 Uhr an insgesamt sieben Tagen die Woche betreut. Clarice Oliveira kümmert sich dabei aber nicht nur um die Kinder, wenn die Eltern auf der Arbeit sind, auch springt sie ein, wenn sich zusätzliche Engpässe ergeben oder die Eltern mal ausgehen wollen, beispielsweise hat sie Javier auch schon mal in der Silvesternacht für ein paar Stunden bei sich gehabt. Aus ihrer Sicht ist daher der flexible und familienorientierte Service der Tagesmütter auch der ausschlaggebende Grund, weswegen sich die Eltern für diese Form der Kindertagesbetreuung entscheiden.

Bevor Clarice ihr *agrément* (→ *assistante parentale*) als Tagesmutter erworben hat, arbeitete sie selbst als Reinigungskraft in Luxemburg und kann daher die schwierige Arbeitssituation 'ihrer Eltern' gut nachvollziehen. Diese hätten, selbst wenn sie es wollten, gar keine Gelegenheit ihre Kinder in einer → *crèche (Krippe)* betreuen zu lassen, berichtet sie im Interview, da die zumeist → *konventionellen crèches (staatlich-geförderten Krippen)* in der unmittelbaren Umgebung, diese umfangreichen Betreuungszeiten gar nicht anbieten. Außerdem seien die *crèches* ja auch im Krankheitsfall sehr unflexibel, anders als eine Tagesmutter, die "ist immer flexibler. Immer!" / "A ama é sempre mais flexível. É sempre!" (C. Oliveira).

Wochenplan von Javiers Tagesmutter

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag	seit wann
Dênis, 3 J.	6h – 12h + 14h – 18h	6h – 12h	–	6h – 12h	6h – 12h + 14h – 18h	6h – 11h + 14 – 18/19h		03/2015
Gustavo, 9 J.	6h – 8h + 16h – 22h	6h – 8h + 16h – 22h	6h – 8h + 16h – 22h	6h – 8h + 16h – 22h	6h – 8h + 16h – 22h	6h – 22h		08/2014
Gonçalo, 3 J.	8h – 16h	8h – 14h	8h – 16h	8h – 14h	8h – 16h	–		01/2014
Katia, 5 J.	6h – 8h + 12h – 14h + 16h – 19h	6h – 8h + 12h – 19h	6h – 8h + 12h – 14h + 16h – 19h	6h – 8h + 12h – 19h	6h – 8h + 12h – 14h + 16h – 19h	8h – 13h		09/2013
Rafael, 7 J.	7h – 8h + 12h – 14h	5:30h – 8h	12h – 14h	–	6h – 8h + 12h – 14h	7h – 11:30h	7 – 14h	04/2015
Luri, 4 J.	12h – 14h + 16h – 22h	12h – 22h	12h – 14h + 16h – 22h	12h – 22h	12h – 14h + 16h – 22h	16h – 22h		03/2015
Carlos, 8 J.	–	–	–	–	19h – 24h	13h – 24h	13h – 24h	09/2014
Thomas, 2 J.	Vormittags bis max 16 Uhr	Vormittags bis max 16 Uhr	Vormittags bis max 16 Uhr	Vormittags bis max 16 Uhr	Vormittags bis max 16 Uhr	Vormittags bis max 16 Uhr		09/2013
Javier, 2 J.	6h – 11:30h + 14h – 8/19:30h	6h – 11:30h + 14h – 8/19:30h	6h – 11:30h + 14h – 8/19:30h	6h – 11:30h + 14h – 8/19:30h	6h – 11:30h + 14h – 8/19:30h	6h – 11:30h + 14h – 8/19:30h		03/2013

Clarice Oliveira bewertet ihr Angebot als Tagesmutter daher auch gar nicht als außergewöhnlich flexibel oder umfangreich, es gehört für sie schlicht zum Job einer Tagesmutter dazu, dass diese sich an der Lebenswelt und den Alltagsproblemen ihrer Kunden orientiert, weil die Tagesmutter *“vielleicht auch schon auf der anderen Seite war und weiß, wie schwierig es ist, das berufliche Leben und das Privatleben mit Kindern zu vereinbaren, und versteht vielleicht mehr“* / *“E a ama tem sempre aquela situação que também se calhar já esteve do outro lado e sabe o quanto é difícil conjugar a vida profissional com a vida pessoal com filhos e se calhar entende mais“*.

Dieses Wissen um die 'andere Seite', also die Probleme, die sich berufstätigen Eltern (die außer Haus arbeiten) stellen, hilft ihr dabei auch, sich auf die häufig anstrengenden Anforderungen an sie einzulassen, gerade auch wenn es um den Wunsch der Eltern nach möglichst flexibler Betreuung geht. Dann versuche sie sich in die Situation der Eltern zu versetzen und frage sich: *“Und wenn ich das wäre? Wie würde ich das machen?“* / *“E se fosse eu? Como é que eu fazia?“*. Dabei impliziert dieses 'auch-die-andere-Seite-kennen' nicht nur, dass sie selbst mit den Problemen der Vereinbarkeit von Familie und Beruf vertraut ist – insbesondere wenn man einen der 'typischen' Jobs für portugiesische Einwanderinnen im Niedriglohnssektor in der Gastronomie oder in der Reinigungsbranche hat – auch wurden ihre beiden älteren Kinder bereits selbst für eine gewisse Zeit von einer Tagesmutter betreut. Sie kennt daher auch die Seite der Tagesmutter-Kundin. Lediglich ihren jüngsten Sohn, Diego, habe sie nie fremdbetreuen lassen, da bereits während der Schwangerschaft die Idee in ihr reifte, fortan als Tagesmutter zu arbeiten, auch um ihre eigene Berufstätigkeit besser mit der Sorge für ihre Kinder vereinbaren zu können. Im ersten Lebensjahr ihres jüngsten Kindes Diego war Clarice Oliveira daher zunächst für ein paar Monate nicht berufstätig, hat jedoch in dieser Zeit den Kurs zum Erwerb des *agrément* als Tagesmutter besucht und sich mit Beginn der Akkreditierung durch das zuständige Ministerium als *assistante parentale* selbständig gemacht.

Auch wenn Clarice Oliveira aufgrund ihres Verständnisses für die Lebenssituation der Eltern und entlang ihres Konzept von Tagespflege als *weitestgehende Unterstützung der Familien* also bereit ist, umfassende und flexible Betreuungszeiten anzubieten, so bleibt sie hier doch auch auf die Kooperation der Eltern angewiesen. Denn das hohe Maß an Flexibilität wird dann zum Problem, wenn die Eltern ihre Kinder nicht zur abgesprochenen Zeit bringen oder abholen. Gerade über die Mittagszeit läuft sie dann Gefahr, mehr als fünf Kinder gleichzeitig zu betreuen, was von ministerieller

Seite jedoch nicht erlaubt ist (→ *assistante parentale*). Da sie jedoch für die Stunden, die über die → *chèques service accueil pour enfants* (*Betreuungsgutscheine*) abgerechnet werden, nur den Mindestsatz von 3,50 € pro Stunde nimmt (und für die Stunden darüber hinaus zum Teil noch weniger) und sie viele Schulkinder betreut, die lediglich stundenweise da sind, muss sie auch eine ausreichende Anzahl an Kindern betreuen, um ihr Einkommen zu sichern. Insbesondere die Mittagszeit ist durch die Schulkinderbetreuung daher auf 'Kante genäht' und es muss alles so klappen wie abgesprochen. Clarice Oliveira ruft daher auch schon mal Javiers Mutter Ana Souza kurz vor dem Abholtermin an, um sicher zu stellen, dass diese auch nicht 'vergisst', ihren Sohn abzuholen.

Insofern kann man sagen, dass sich die zum Teil prekäre Arbeitssituation der Eltern der Tageskinder mit der zum Teil prekären Arbeitssituation der Tagesmutter spiegelt bzw. die beruflichen Anforderungen der Eltern sich relativ unmittelbar in beruflichen Anforderungen für die Tagesmutter übersetzen. Dies bedeutet für Clarice Oliveira einiges an organisatorischem und auch 'nervlichem' Aufwand. Wenn es ihr manchmal zu anstrengend wird, sagt sie sich immer wieder, dass sie es ja für die Eltern und die Kinder macht, die beide eine verlässliche Bezugsperson brauchen. Dabei sind die Eltern nicht nur wegen dieses 'solidarischen Einsatzes', sondern auch wegen der pädagogischen Qualität des Angebots von Clarice Oliveira ihr gegenüber sehr dankbar, wie die Tagesmutter berichtet, und würden ihr oft ein positives Feedback geben. Dadurch fühle sie sich von den Eltern wertgeschätzt, was wiederum auch ihre eigene Verbundenheit ihnen gegenüber stärkt. Es kränkt sie aber, dass der Ruf der Tagesmütter in der Öffentlichkeit sehr schlecht ist, auch weil es natürlich Tagesmütter gebe, die sich anders als sie nicht viel Mühe geben würden. Dennoch frage sie sich im Spiegel dieser geringen gesellschaftlichen Anerkennung schon manchmal, warum sie dann überhaupt *“wie eine Wahnsinnige arbeite?“* / *“Mas para que é que eu me mato a trabalhar?“*. Dann aber sagt sich Clarice Oliveira: *“Nein! Sie verdienen es! Die Kinder verdienen es!“* / *“Não! Eles merecem. Os meninos merecem“*.



JAVIER

Die Solidarität und der Rückbezug auf die geteilten Erfahrungen mit den berufstätigen Eltern wird bei der Tagesmutter zudem dadurch unterstützt, dass sie ihren Service ausschließlich innerhalb der portugiesischsprachigen Community in ihrem Wohngebiet anbietet. In dem städtischen Umfeld, in dem sie lebt, ist der Anteil an portugiesischsprachigen Einwohnern traditionell recht hoch, weil sich hier bereits in den ersten Einwanderungswellen viele portugiesische Familien niedergelassen haben. Entsprechend ist auch der Anteil der portugiesischsprachigen Tagesmütter hoch. Für Clarice bedeutet dies jedoch nicht, dass sie um ihre Kunden ringen müsste, ganz im Gegenteil. Sie hat immer genügend Anfragen und muss insbesondere zum September, wenn die Schule beginnt, auch viele Anfragen zurückweisen. Dabei sagt sie auch häufig Eltern ab, die danach fragen, ob sie deren Kinder nicht noch zusätzlich 'schwarz' betreuen könne. Clarice Oliveira bietet jedoch nur *“chèques-service-Plätze“* / *“vagas de chèque service“* an, wie Javiers Mutter das nennt. Dieser Begriff bringt zum Ausdruck, dass sie ausschließlich legal arbeitet und nur die durch das *agrément* mit dem Ministerium festgelegte Anzahl an Plätzen anbietet, was mit Blick auf die eher geringe Einkommenssituation in ihrem Kundenstamm, dann auch mit der Abrechnung über die *chèques service accueil* zusammen fällt.

Andere Tagesmütter in unseren Fallstudien betreuen dagegen auch Kinder, die nicht 'über *chèques service* abgerechnet' werden, da ihre Eltern ein zu hohes Einkommen haben, oder im Ausland leben und gar nicht bezugsberechtigt sind. Das heißt jedoch nicht, dass die Tagesmütter 'schwarz' arbeiten, lediglich erhalten die Eltern für die Betreuung bei der Tagesmutter keine Bezuschussung über den *chèques service accueil pour enfants*. Gibt es also bei anderen Tageseltern (bspw. im ECEC-Arrangement von Maik) sowohl Plätze, die über die Betreuungsgutscheine bezuschusst werden als auch welche, bei denen dies nicht der Fall ist, so bietet Clarice Oliveira ausschließlich *“chèques service-Plätze“* an, die Ana Souza, die Mutter von Javier für das städtische Wohnumfeld zudem als begehrt, da *“sehr rar“* / *“muito raras“* bezeichnet. Diese Situation spiegelt sich wiederum in den vielen Anfragen an Clarice sowohl was legale *“chèques service-Plätze“* als auch zusätzliche 'schwarz-betreute-Plätze' angeht. Clarice Oliveira weiß, dass andere Tagesmütter in ihrem Umfeld jedoch entweder 'komplett schwarz' arbeiten, das heißt ohne ministerielles *agrément* und daher auch ohne das Einkommen zu versteuern, oder aber noch Kinder 'zusätzlich schwarz' betreuen, das heißt über den erlaubten Rahmen von fünf betreuten Kindern zur gleichen Zeit hinaus. Für sie ist das allerdings keine Option, sie arbeitet nur innerhalb des legal vorgegebenen Rahmens, oder wie Javiers Mutter das nennt: *“für den Staat“* / *“para o Estado“*.

Lokale ECEC-Kultur Zweigleisiges Angebot in multikulturellem Umfeld

Javier lebt mit seinen Eltern in einem städtischen Wohnviertel mit hoher Bevölkerungsdichte, in dem auch seine Tagesmutter ansässig ist. Der Anteil der Bevölkerung mit nicht-luxemburgischer Staatsangehörigkeit liegt im gesamten Stadtgebiet knapp im Landesdurchschnitt (ca. 50%), wobei der Anteil an Familien, für die Luxemburgisch Primärsprache ist, dennoch gering ist (20–30%). Gut ein Viertel der Bevölkerung setzt sich zudem aus Einwohnern mit portugiesischer Staatsangehörigkeit zusammen, wobei hier portugiesischsprachige Einwohner mit Luxemburger Staatsangehörigkeit noch nicht eingerechnet sind. Der sozioökonomische Status der Bevölkerung lässt sich als eher schwach bis durchmischt beschreiben, wobei sich einige der Stadtviertel durch vergleichsweise günstige Mieten auszeichnen. So ist es auch in dem Viertel, in dem Javier mit seiner Familie lebt.

Die ECEC-Kultur im gesamten Stadtgebiet zeichnet sich insgesamt durch eine hohe Angebotsdichte aus, wobei im Bereich der Kindertageseinrichtungen die kommerziellen crèches/foyers de jour überwiegen. In diesen Einrichtungen wird überwiegend Französisch gesprochen. Zusätzlich gibt es einen sehr hohen Anteil an Tagesmüttern, wobei diese häufig portugiesischsprachige Einwanderinnen sind.

Im *direkten Wohnumfeld* von Javiers Familie zeigt sich die Angebotslandschaft jedoch auf interessante Art zweigeteilt: Auf der einen Seite gibt es dort staatlich geförderte Einrichtungen, wie die *éducation précoce* und konventionierte crèches, wobei in beiden ECEC-Angeboten viel Wert auf das Luxemburgische als Hauptgangssprache gelegt wird. Auf der anderen Seite gibt es sehr viele Tagesmütter, bei denen vornehmlich Französisch und Portugiesisch gesprochen wird. Javiers Mutter und Tagesmutter sprechen zudem von einem portugiesischen Markt an Tagesmüttern, der in ihrem Stadtviertel vorherrschend ist. Dieser Markt setzt sich sowohl aus Tagesmüttern zusammen, die legal arbeiten, das heißt auf der Basis eines staatlichen *agrément*s, oder aber ihre Betreuungsdienste 'schwarz' anbieten, d.h. ohne *agrément* und entsprechend auch ohne Möglichkeit, *chèques service* einzulösen.

Quellen: Bildungsbericht 2015, Gemeinde- und Ministeriumsankünfte, Regionalstatistische Daten

JAVIER

Mit dieser legalen Rahmung ist für Clarice Oliveira auch ein Qualitätsanspruch verbunden, der sich nicht nur auf die Einhaltung der vorgegeben Kinderzahl und die regelmäßig wahrgenommenen Fortbildungen bezieht, die sie zusätzlich zum Sprachkurs in Luxemburgisch belegt. Vielmehr ist sie auch über die reinen Betreuungsleistungen gegenüber den Eltern hinaus bemüht, den Kindern ein hochwertiges pädagogisches Angebot mit vielen selbsterdachten Spielen und besonderen Aktionen zu bieten. All dies macht ihrer Meinung nach auch ihren guten Ruf in ihrem Umfeld aus, wobei der Kontakt zwischen ihr und den Eltern fast ausschließlich über Mund-zu-Mund-Propaganda innerhalb der portugiesischsprachigen *community* hergestellt wird. Clarice weiß, dass es zudem sehr wichtig ist, dass in diesem Prozess ein Elternteil, dessen Kind bereits bei ihr betreut wird, für sie 'bürgt'. Die Tatsache, dass sie auch Portugiesisch spreche, sei dabei ein erster Vertrauensfaktor, entscheidend aber dafür dass die Eltern sie als *"Vertrauensperson"* / *"uma pessoa de confiança"* wahrnehmen sei, dass *"jemand sagt: "Ich habe meinen Sohn dort!" / "alguém dizer: "Eu tenho lá o meu filho!"*. So war es auch bei Javier, dessen Mutter zum Ende der Schwangerschaft bewusst nach einer portugiesischsprachigen Tagesmutter gesucht hatte, wobei ihr Clarice von einem gemeinsamen Bekannten, der mit Clarice verwandt ist, empfohlen

wurde. Und heute zeigt sich wiederum Javiers Mutter als eine besonders gute 'Werbetrömmel' für Clarice Tagesmutter: *"Wenn ich freie Plätze hätte, dann hätte sie mir schon ungefähr sieben Kinder vermittelt. Ich habe keine crèche! (lacht)" / "eu se tivesse vagas já me tinha arranjado para aí umas sete crianças. Eu não tenho uma crèche! (Riso)"*.

Und eine weitere Erfahrung teilen die Tagesmutter und Javiers Eltern: Alle drei sind erst als Erwachsene nach Luxemburg eingewandert, so dass für sie Portugiesisch nach wie vor die Hauptgangssprache ist. Da die Tagesmutter zudem nur Kinder aus portugiesischsprachigen Familien betreut, spricht Javier in seinem familiären Alltag sowie in seinem Betreuungsalltag daher ausschließlich Portugiesisch.

Im Vergleich zu Javiers Eltern, die nur wenig Französisch und kaum Luxemburgisch sprechen, spricht Clarice Oliveira jedoch auch recht gut Französisch und Englisch; zudem besucht sie zur Zeit auch einen Luxemburgisch-Kurs und kann auch einige Wörter Deutsch, die sie von ihrem ältesten Sohn gelernt hat. Diese Sprachkenntnisse sind für Clarice Oliveira auch deshalb von Bedeutung, weil sie dadurch ihren eigenen Kinder, aber auch den älteren Tageskindern bei ihren Hausaufgaben in Französisch und Deutsch

Javiers assistante parentale Der flexible 'sozialarbeiterische' Service für portugiesische Arbeiterfamilien Clarice Oliveira, *agrément* seit weniger als fünf Jahren

Sprachen	Portugiesisch, Französisch, Englisch, etwas Deutsch, lernt gerade Luxemburgisch
Familie	3-Generationen-Haushalt: lebt mit Ehemann und drei eigenen schulpflichtigen Kindern und ihren Eltern zur Miete
für Tagesbetreuung genutzte Räume	Großer offener Wohn-, Ess- und Küchenraum, Bad, Diele, Kinderzimmer der beiden jüngeren Kinder, Gartenparzelle hinter dem Miethaus
Stundensatz	3,50 €, plus individuell ausgehandelte Zusatzbeiträge bei Monatspauschale
Angebot	Sehr flexibel: Schulkinderbetreuung + Transport zur Schule in der Nachbarschaft, Ganztagesbetreuung, auch am Wochenende und an Feiertagen, Übernacht-Betreuung
'Öffnungszeiten'	6-24 h an sieben Tagen die Woche
Aktuelle Kindergruppe	Betreut in der Woche acht Kinder mit sehr individuellen Zeitplänen, davon drei Kinder ganztags (siehe Wochenplan Tagesmutter)
Umgangssprache mit den Kindern	Portugiesisch
Kunden	Eltern zumeist Arbeiter (Bau, Reinigung, Gastronomie), Familien alle portugiesischsprachig
Netzwerk der Tagesmutter	Großeltern (vor allem Clarices Mutter), Ehemann und eigene Kinder in Betreuung der Tageskinder mit eingebunden; befreundete Tagesmutter in Nachbarstadt, mit der sie sich bei Schwierigkeiten austauscht, Fortbildungs- und Supervisionsangebote der <i>Agence Dageselder</i>

helfen kann. Mit ihren guten Französischkenntnissen unterstützt sie zudem auch häufiger die Eltern der Tageskinder (und auch weitere Bekannte), wenn es darum geht, Schriftverkehr mit Ämtern o.ä. auf Französisch zu erledigen oder aber zwischen Schule und Familie zu vermitteln. Ein Schulkind, das sie betreut, gibt Schriftliches aus der Schule beispielsweise immer als erstes bei ihr ab, und sie übersetzt es dann für die Eltern; auch habe sie schon im Auftrag der Eltern in der Schule Elternabende besucht und ihnen anschließend davon berichtet. Von diesen weiteren Unterstützungsleistungen, die die Tagesmutter informell und quasi-nebenbei anbietet, profitieren auch die Eltern von Javier. Clarice beschreibt diese als junge Eltern mit ihrem ersten Kind, die in vielerlei Hinsicht Unterstützung bräuchten, daher steht sie ihnen auch mit 'Rat und Tat' zur Seite, beispielsweise in Fragen der Kindererziehung, aber auch mit Blick auf die Gesundheitsvorsorge.

Clarice selbst erfährt dabei Unterstützung durch ihre eigenen Eltern, die mit ihr und ihrem Mann und ihren drei Kindern in einer gemeinsamen Maisonette-Wohnung leben. Insbesondere ihre Mutter hilft ihr bei der Betreuung der Kinder und passt auch auf die kleinen Kinder auf, wenn Clarice die älteren Kinder zur Schule bringt. Die Großeltern sind ihr aber auch deswegen eine Stütze, weil sie häufig zu Hause sind und sich mit Clarice den Wohnraum teilen, so dass die Tagesmutter häufig jemanden hat, mit dem sie sich direkt über aktuelle Situationen austauschen kann. Wenn es jedoch um spezifischere, professionelle Fragen zu ihrem Job als Tagesmutter geht, greift sie auf die Fortbildungs- und Beratungsangebote der *Agence Dageselder* zurück; hier hat sie auch schon eine Supervision durch eine Psychologin in Anspruch genommen, die darüberhinaus auch zur Sprechstunde zu ihr nach Hause kam und ihr, nach Absprache mit den Eltern, half die Kinder und ihre individuellen Bedürfnisse besser einzuschätzen. Zudem tauscht sie sich regelmäßig mit einer befreundeten Tagesmutter aus einer Nachbarstadt aus, mit der sie gemeinsam den Kurs zum Erwerb des *agrément*s als *assistante parentale* besucht hat.

Hier ist es für sie allerdings auch von hoher Bedeutung, dass diese Tagesmutter nicht im selben Umfeld lebt und arbeitet wie sie selbst. Dies hätte nämlich zur Folge, dass sie sonst nicht offen mit ihr sprechen könne, ohne dass diese gleich erkennt, um wen es sich konkret handelt: *"Es ist ein Milieu, wo sich alle kennen, es würde vielleicht reichen, wenn ich sagen würde: "Schau her, es sind zwei Kinder, auf die ich aufpasse und so!" Sie würden mich mit den Kindern sehen und gleich anfangen: "Das da kann es nicht sein, weil ich weiß, wer das ist, das da auch, ah, es kann nur das da sein!" / "É um meio que toda a gente se conhece, eu bastava*

a gente falar se calhar: "Olha, são duas crianças que eu guardo e tal!" Elas viam-me com as crianças e começavam logo: "Aquela não pode ser porque eu sei quem é, aquela também, ah só pode ser aquela!" (C. Oliveira).

Sichert ihr also die portugiesischsprachige *community* in ihrem Umfeld eine gute Markt-Situation, um für potentielle Kunden sichtbar zu sein, so ist mit Blick auf die soziale Nähe innerhalb des 'Milieus' aber auch eine besondere Vorsicht geboten. 'Jeder kennt jeden', daher ist ein diskreter Umgang mit Informationen über ihre Kinder und Eltern für sie ausgesprochen wichtig; zumal es immer viele Gerüchte über einzelne Tagesmütter gibt, vor allem über solche, die als 'schlechte Tagesmütter' angesehen werden. Daher ist es ihr nicht nur wichtig, die Tageskinder wie ihre eigenen Kinder zu behandeln, sondern auch einen gleichermaßen verlässlichen wie *vertraulichen* Service für ihre Eltern zu bieten.

Für Javier bedeutet diese zeitliche und soziale Organisation seines ECEC-Arrangements daher vor allem, dass er bei der Tagesmutter ein regelrecht zweites Zuhause hat, was sich auch daran bemerkbar macht, dass er die Tagesmutter, als er zu sprechen anfing, zunächst mit "Mama" angesprochen hat. Das mache er hin und wieder immer noch, wie Javiers Mutter erzählt – *"Ich nehme es ihm nicht übel, denn sie ist eine zweite Mutter für ihn" / " Eu não levo a mal porque ela é uma segunda mãe para ele"* (A. Souza) – mittlerweile nennt er Clarice aber, wie die anderen Kinder auch, zumeist *"Tante" / "Tia"*. In seiner 'vergrößerten Familie' ist Clarice für Javier daher auch die wichtigste Bezugsperson, auch wenn er in das gesamte Familienleben dort eingebunden ist, also auch viel Kontakt zu den eigenen Kindern von Clarice und ihrem Ehemann unterhält, den er manchmal mit *"Vater" / "pai"* anspricht. Vor allem pflegt er aber auch viel Kontakt zu den Eltern von Clarice, die er meist *"Opa" / "avô" und "Oma" / "avó"* nennt.

Durch seine Ganztagesbetreuung ist Javier zudem mit fast allen Kindern dort in Kontakt, wobei er am Vormittag meist mit zwei bis drei Jungen seines Alters alleine ist und nachmittags, ab 16 Uhr dann auch die größeren Schulkinder dabei sind. Da die Tagesbetreuung dabei in nahezu allen Wohnräumen der Familie stattfindet, gehen Familienleben und professionelle Tagesbetreuung ineinander über, so dass es nicht ganz präzise wäre zu sagen, dass Javier in der Familie von Clarice 'mitlebt', da es bei der Tagesmutter potentiell keine Zeiten gibt, in denen keine Tageskinder da sind (wobei sie im Moment lediglich keine Übernacht-Betreuung anbietet, dies generell aber nicht ausschließt). Vielmehr gestaltet sich die Tätigkeit von Clarice im Sinne eines 'Familienbe-

triebs', indem alle Familienmitglieder eingebunden sind, sei es, dass sie wie die Kinder der Tagesmutter Zeit, Räume und Spielzeug mit den Tageskindern teilen, oder wie die Großeltern aktiv mithelfen. Dadurch sind viele Abläufe im Familienalltag an der Tagesbetreuung ausgerichtet, was das ganze Familienleben aufs Höchste mit Clarice professioneller Tätigkeit als Tagesmutter verknüpft und entsprechend auch *ihre Familie vergrößert*.

Javiers Positionierung in dieser somit *doppelt-vergrößerten Familie* macht sich aber auch daran bemerkbar, dass Clarice viele von den sonst meist dem familiären Bereich zugewiesenen Sorgearbeiten übernimmt. So kauft sie häufig seine Windeln, Feuchttücher und Pflegecremes und lässt sich die Kosten dann nachträglich von seinen Eltern erstatten, auch duscht sie Javier häufig und macht die Mutter darauf aufmerksam, dass Javier eventuell krank wird, etc. Dabei berät sie die Eltern auch darin, wie sie mit Erkrankungen von Javier (er ist in bezug auf die Bronchien und auch Hauterkrankungen 'anfällig'), oder auch mit bestimmten Problemstellungen in der Erziehung des Kindes umgehen sollen. *„Sie ist eine zweite Mutter für ihn“ / „é uma segunda mãe para ele“*, erklärt Javiers Mutter daher dessen Beziehung zur Tagesmutter, bzw. *„eine zusätzliche Tante“ / „é uma tia a mais“*, was informelle Formen der Beratung und Unterstützung für sie als Eltern einschließt.

Zwischen Arbeitsmigration, 'chèques service-Plätzen' und Familienleben: Die Genese des ECEC-Arrangements und die ECEC-Strategien der Eltern

Dass Javier hier in einer Art vergrößerten Familie betreut wird, kompensiert für Javiers Eltern somit einen zentralen Nachteil, mit dem ihre kleine Familie durch die Einwanderungssituation konfrontiert ist. Denn obwohl in dem städtischen Umfeld, in dem sie leben, der Anteil portugiesischsprachiger Einwanderer sehr hoch ist (ca. 25%), sind ihr Mann und sie selbst doch erst im Erwachsenenalter und ohne Familienverbund nach Luxemburg gezogen, auch, wenn die Mutter ihres Mannes für einige Zeit mit ihnen in Luxemburg gelebt hat. Da beide im Zuge der jüngsten Einwanderungswelle von Portugal nach Luxemburg gezogen sind, kommen sie zudem, wie Ana Souza erläutert, aus einer anderen Gegend in Portugal, als die meisten bereits in Luxemburg lebenden portugiesischen Einwanderer. Daher kannten sie zwar auch schon vor ihrem Umzug portugiesische Landsleute, die in Luxemburg leben, verfügen hier jedoch selbst über keine familiären Ressourcen. Anders als junge Familien, bei denen die Eltern bereits als Kinder nach Luxemburg eingewandert sind oder bereits hier geboren

wurden, haben sie entsprechend keine Großeltern oder Geschwister vor Ort, die ihnen durch informelle Betreuungsleistungen bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf behilflich sind (vgl. dazu die ECEC-Arrangements von Joe und Stephanie, in denen die Großeltern eine gewichtige Rolle im Sinne der informellen Betreuung ihrer Enkelkinder spielen).

Gleichzeitig ist für die Eltern ihre doppelte Vollzeitaktivität aber nicht nur eine Notwendigkeit, sondern auch ihr expliziter Wunsch; schließlich haben sie und ihr Mann sich ja dazu entschieden, nach Luxemburg auszuwandern, um hier 'hart zu arbeiten', etwas anzusparen und dann ein besseres Leben führen zu können. Daher war es Javiers Mutter auch wichtig, schon möglichst früh wieder arbeiten zu gehen, zumal die nicht geplante Schwangerschaft in eine schwierige Zeit fiel, wie Ana Souza berichtet. Ihr Mann hatte damals seinen Job verloren, da die Firma, für die er arbeitete, in Konkurs ging, und sie selbst verdiente zu der Zeit auch sehr wenig. Ihre Schwiegermutter, die damals bei ihnen gelebt habe, sei im Kontext dieser schwierigen finanziellen Situation auch wieder ganz zurück nach Portugal gegangen, da sie die teure Wohnung, in der sie zu der Zeit lebten, nicht weiter unterhalten konnten. Javiers Eltern haben sich dann beide nicht nur nach einer neuen Wohnung sondern auch intensiv nach neuen Stellen umgeschaut, wobei ihr Mann glücklicherweise rasch wieder Arbeit auf dem Bau fand. Auch Ana Souza hat nach einem Zwischenjob, der auch nicht gut bezahlt war, nun endlich eine Arbeit bei "ehrlichen Leuten" / *„para pessoas honestas“* gefunden, wo sie fair bezahlt wird und ein sicheres Einkommen hat. Dadurch sei es ihnen nun möglich, nicht das gesamte Einkommen für die Miete, Lebenskosten und den jährlichen Urlaub in Portugal aufzuwenden, sondern auch etwas anzusparen. Denn nur *„um Rechnungen zu bezahlen“* hätten sie und ihr Mann ihre Heimat nicht verlassen: *„dafür gehe ich nach Portugal, dafür bleibe ich nicht hier“ / „Só para pagar contas, porque para isso vou para Portugal, para isso eu não fico aqui“* (A. Souza).



Von daher war also von Anfang an klar, dass sie tendenziell eine Ganztagesbetreuung für Javier benötigen würden, auch wenn sie ihn in seinem ersten Lebensjahr zunächst meist nur für je einen halben Tag zur Tagesmutter brachten, weil sich dies gut mit ihren beiden Arbeitszeiten und der Unterstützung durch die gelegentlich bei ihnen wohnenden Mutter von Javiers Vater vereinbaren ließ. Für Ana Souza war es dabei von Anfang an selbstverständlich, sich mit Blick auf Javiers Betreuung nach einer portugiesischsprachigen Tagesmutter umzuschauen, wobei ihr auch eine hohe Qualität des Services wichtig war. Daher wollte sie sich auch nur auf eine ernsthafte Empfehlung von vertrauenswürdigen Personen verlassen, die sie in Bezug auf Clarice von einem der Verwandten der Tagesmutter erhielt. Wie sie im Nachhinein berichtet, habe sie dabei besonders überzeugt, dass Clarice eine Ausbildung als Tagesmutter hat und mit staatlicher Akkreditierung arbeite, zudem seien sie und ihr Mann dann zufällig auch noch in ihre Nachbarschaft gezogen, was natürlich sehr praktisch sei.

So wie Ana Souza im Interview ihre Wahl für Clarice gegenüber anderen Tagesmüttern, die sie nicht gewählt hätte, abgrenzt, wird nicht nur deutlich, dass für sie eine andere Betreuung als bei einer Tagesmutter gar nicht in Frage gekommen ist. Auch hebt sie dabei die räumliche Nähe im gemeinsamen Viertel als eine gewisse Kontrollressource gegenüber dem portugiesischen Tagesmutter-Markt hervor. So berichtet Ana Souza, dass sie selbst beispielsweise schon öfter Tagesmütter im Viertel gesehen habe, die die ihnen anvertrauten Kinder nicht gut behandeln, sie beispielsweise nicht richtig wettergemäß einkleiden oder sogar alleine im Cafe sitzen, während die Kinder draußen warten. Nach der letztgenannten, für sie sehr empörenden Situation, habe sie dann auch die Mutter eines dieser Kinder angerufen und dieser gesagt: *„Deine Tochter ist hier draußen, die Tagesmutter ist da drinnen und isst“ / „A tua filha esta cá fora, a ama está lá dentro a comer“*. Sieht die Tagesmutter Clarice Oliveira die soziale Nähe innerhalb der portugiesischsprachigen *community* im Viertel entsprechend vor allem als Bedingung dafür, diskret mit den Informationen zu ihren Kinder / Familien umzugehen, so ergibt sich aus Ana Souzas Perspektive durch das 'Milieu' der portugiesischsprachigen Kindertagesbetreuung im Viertel aber auch die Möglichkeit einer *informellen Qualitätskontrolle*, beispielsweise indem sich Mütter gegenseitig informieren, wenn sie sehen, dass eine Tagesmutter ein Kind nicht anständig behandelt.

Bei Clarice brauche sie sich dahingehend jedoch überhaupt gar keine Sorgen zu machen, wie Ana Souza hervorhebt. Clarice sei *„eine ordentliche Tagesmutter“ / „uma ama em condições“*, die verantwortungsvoll mit allen Belangen

um Javier umgehe, ihn liebevoll erziehe und sich gut mit Kindern auskenne. Kurzum: *„Es ist, als ob sie sich um ihren eigenen Sohn kümmern würde“ / „É como se ela estivesse a olhar pelo filho dela.“* Auch sei Clarice sehr zuverlässig, was auch damit zusammenhänge, dass sie durch ihre 'Arbeit für den Staat' eine ordentliche Berufsauffassung habe, nicht wie andere Tagesmütter: *„Machen fast jeden Monat Ferien, und man muss sich bei der Arbeit arrangieren, weil die Tagesmutter sich entscheidet, dass sie sonstwann in Urlaub fahren muss, und so kann es nicht sein, denn es ist so, jemand der normal arbeitet macht nicht einfach Urlaub, wann er will. Eine Tagesmutter arbeitet genauso für den Staat und darf nicht einfach Urlaub machen, wenn sie Lust und Laune hat“ / „tiram férias quase todos os meses e a pessoa tem que se arranjar no trabalho porque a ama decide que tem que ir de férias também não sei quando e não pode ser assim porque é assim, uma pessoa quando trabalha normal não tira férias quando quer. Uma ama trabalha para o estado igual também não deve tirar quando quer e bem lhe apetece“* (A. Souza).

Grenzt Ana Souza ihre Entscheidung gegen den Tagesmutter-Service bei Clarice Oliveira entsprechend vor allem gegen andere, schlechtere Tagesmütter ab, so zeigt sich daran auch, dass eine Betreuung in einer *crèche* für sie nie in Frage gekommen ist. Zum einen, wie sie auf Nachfrage erklärt, weil sie kaum Französisch spreche und auch kein Luxemburgisch, so dass sie sich nicht mit den Erzieherinnen austauschen könne, zudem hätten *crèches* für Arbeiterinnen wie sie keine 'berufsfreundlichen' Öffnungszeiten und seien zudem im Krankheitsfall sehr unflexibel. Daher ist, wie sie sagt, das Angebot der *crèche* nichts für *„Eltern wie mich“* (...) *so ist es, ich habe nichts gelernt, spreche das Französisch, das ich gelernt habe, fertig (..) und habe nicht die Möglichkeit, als Sekretärin oder im Cactus [Supermarkt] zu arbeiten oder so, ich muss in einem Café arbeiten, das ist die Möglichkeit, die ich habe. Also ist es so, wenn sie mich ständig anrufen, um meinen Sohn abzuholen, dann sagt der Arbeitgeber auch so: „Du verursachst mehr Kosten als Gewinn, es tut mir leid, aber so kann ich auch nicht weitermachen!“ / „Ou seja, há muitos pais como eu, por exemplo, é assim, eu não tenho estudos, falo o francês que eu aprendi, prontos, no trabalho. E é assim, não tenho possibilidade de estar atrás de uma secretaria ou a trabalhar no Cactus [supermercado] ou, tenho que trabalhar num café, que é a opção que eu tenho. Então é assim, se me estão sempre a ligar para ir buscar o meu filho o patrão também é assim: „Estás a dar mais despesas do que lucro, peço desculpa mas também não posso ficar assim!“* (A. Souza).

JAVIER

Clarice dahingegen, nehme ihren Sohn nur dann nicht zur Betreuung an, wenn dieser Windpocken, Masern oder über 40 Grad Fieber habe. Ansonsten hätten Clarice und Ana ihre Absprachen, wie beispielsweise bei Fieber zu verfahren sei, und nur wenn es darüber hinaus doch einmal ein Problem gibt *“ruft sie mich an und ich komme ihn abholen, kein Problem. Nur auf diese Weise vermeide ich es so oft auf der Arbeit zu fehlen, nur weil mein Sohn Fieber hat“* / *“ela liga-me e não há problemas, eu vou buscá-lo e tudo. Só que assim evito faltar tantas vezes ao trabalho só porque o meu filho faz febre“*.

Zwar räumt Ana Souza auch ein, dass es für Javier unter Umständen gut wäre, bereits in der Krippe Luxemburgisch zu lernen (die *crèches* in ihrem Wohnviertel sind alles konventionierte Einrichtungen, in denen Luxemburgisch gesprochen wird), aber auch das könne die Vorteile der Tagesmutter aus ihrer Sicht nicht aufwiegen. Außerdem habe Javier ja auch die Möglichkeit, wenn er in die Schule kommt, Luxemburgisch zu lernen, schließlich gäbe es *“viele Kinder, die zu Tagesmüttern gehen und nicht Luxemburgisch oder so können, aber später lernen sie es und fertig“* / *“Há muitas crianças que vão para as amas e não sabem luxemburguês ou assim, mas depois aprendem e prontos“* (A. Souza).

Ist es für Javiers Mutter entsprechend das wichtigste Qualitätsmerkmal, dass Clarice Oliveira als Tagesmutter Javier wie ihren eigenen Sohn behandelt, so ist es gleichzeitig aber auch die hohe Solidarität mit ihr als berufstätiger Mutter (bzw. berufstätigen Eltern), weswegen sie mit der gewählten Tagesbetreuung für Javier so zufrieden ist. Die Betreuung gehe zum Teil auch weit über das hinaus, was man von einer Tagesmutter normalerweise erwarten könne. Und dies beinhaltet nicht nur die Hygieneartikel, die Clarice häufig für Javier besorgt, sondern auch wie sie damit umgeht. *“Und dann legt sie mir die Rechnung vor; wenn sie sie mir vorlegt! Denn oft sagt sie: “Lass es gut sein! Kein Problem!“ Sie ist eine zweite Mutter, für Javier ist sie eine zweite Mutter. Wie soll ich sagen, sie ist die Tante, sie ist die Tante (...) Nein, wirklich...“* / *“E depois apresenta-me a fatura e, quando apresenta! Porque muitas vezes ela diz “Deixa estar! Não tem problema nenhum.“ É uma segunda mãe, para o [Maurício] ela é uma segunda mãe. Como lhe digo é a tia, é a tia. “Ah tia, ah tia“. Não a sério é... (A. Souza).*

Entlang dieser familiären Rahmung hat Ana Souza auch vollstes Vertrauen gegenüber der Tagesmutter und geht davon aus, dass diese entlang des *Auftrages* Javier wie ihren eigenen Sohn zu behandeln, dann auch alles richtig mache. Daher habe Clarice von ihr auch die Erlaubnis Erziehungsentscheidungen gegenüber Javier so zu treffen, wie sie es auch

gegenüber ihren eigenen Kindern machen würde: *“Wenn sie schimpfen muss, hat sie die Erlaubnis, zu schimpfen, wenn sie ihm so einen Klaps auf die Handfläche geben muss, damit er lernt, was er nicht machen darf, hat sie die Erlaubnis, ihn zu bestrafen, so wie sie ihn ins Zimmer sperrt (...) denn es ist so, dass die Erziehung, die sie ihm gibt, die Erziehung ist, von der ich will, dass sie sie meinem Sohn gibt, als ob es ihrer wäre (...) es ist, als ob sie seine Mutter wäre, wenn ich nicht da bin (...). Und das weiß sie.“* / *“se tiver que ralhar ela tem autorização para ralhar, se tiver que bater assim na palma da mão para ele aprender que não deve fazer, ela tem autorização para o pôr de castigo como ela o pôe no quarto (...) ela tem autorização, porque é assim, que a educação que ela lhe dá é a educação que eu quero que ela dê ao meu filho (...) é como se fosse a mãe dele quando eu não (...). E ela sabe disso.“* (A. Souza).

Allerdings bleibt es trotz dieser familiären Rahmung natürlich ein einseitiges Hilfeverhältnis, das zwar auf hoher Wertschätzung aufbaut, jedoch keinen Tausch von Sorgeleistungen impliziert. Daher ist es Javiers Eltern auch wichtig, die Tagesmutter fair zu bezahlen. Auch weil sie wissen, dass Clarice nicht immer alles als Rechnung vorlegt, was sie für Javier ausgegeben hat, überweisen die Eltern nach Aussage von Ana Souza im Monat gerne mehr Geld an Clarice, als die vom Ministerium errechneten 112–114 €, die sei bei Clarices Stundenlohn von 3,50 € zu den *chèques service accueil* hinzu bezahlen müssten. Dazu die Mutter: (...) *Vorher kostete Clarice mich 112 €, und jetzt bezahle ich ihr etwas mehr, aber weil ich es will. Das sind dann etwa 200 €. Weil Clarice eben jeden Tag viele Stunden mit meinem Sohn verbringt. Ich möchte für die Stunden, die ich arbeite, bezahlt werden, also muss ich auch ihr gegenüber gerecht sein, obwohl es nicht deklariert ist, denn das geht nicht, aber ich habe es mit ihr vereinbart, ich habe zu ihr gesagt: “Schau her, lass uns einen Betrag vereinbaren, wieviel du für Javier bekommst.“ Und sie sagte zu mir: “Schau her, es sind 112 €, 114 €, normal sind 112 €, 114 €.“ Und der Rest ergibt diesen Betrag, aber es könnte mehr sein, nach dem, was im chèques service accueil vermerkt ist, aber sie hat für mich weniger berechnet (...) sie hat für mich 1,50 € gemacht“. / “antes a Clarice ficava-me em 112 € e agora, mas porque eu quero, eu pago-lhe um bocado mais. Fica à volta dos 200 . Porque prontos, como a Clarice fica muitas horas todos os dias com o meu filho acumulado. Eu gosto de ser paga pela horas que eu faço, então tenho que ser justa com ela, apesar de não ser declarado, que isso é uma coisa que não se pode, mas a ela concordei com ela, falei com ela e disse-lhe: “Olha vamos estipular um valor de quanto é que é pelo Javier.“ E ela disse-me: “Olha é 112€, 114 €, o normal é 112 €, 114 €.“*

E o resto dá este valor mas podia ser mais consoante o que está marcado no chèque service mas ela fez-me menos (...) cada hora e ela fez-me 1,50 €“. (A. Souza)

Die Rechnung, die Javiers Mutter hier mit Blick auf ihre Vereinbarung mit Clarice aufmacht, wird dann verständlich, wenn man berücksichtigt, dass Javiers Anzahl an Betreuungsstunden bei der Tagesmutter häufiger über die 60 Stunden hinaus geht, für die die Bezuschussung über die *chèques service accueil* überhaupt möglich ist. In der Rechnung, die das Ministerium auf der Basis der Angaben der Tageseltern monatlich für die Eltern erstellt, ist entsprechend genau aufgelistet, welche Stunden nach welchem der abgestuften Tarife (*→ chèques service accueil*) durch das Betreuungsgutschein-System wie hoch bezuschusst werden und wie hoch dann der Beitrag ist, den die Eltern nach Abzug dieser Zuschüsse noch an die Tageseltern zahlen müssen. Entsprechend sind in dieser Rechnung auch lediglich die Kosten für die Eltern vermerkt, die sich auf die 60 Stunden bezuschussungsfähiger Stunden beziehen, und das sind diesem Fall die 112 / 114 €, die Ana Souza hier erwähnt. Bei Stunden, die darüberhinaus geleistet und berechnet werden, bezahlen dann die Eltern alleine den vollen Tarif, sie sind entsprechend auch nicht *“deklariert“* (A. Souza). Allerdings wird dieser volle Stundentarif nach Anas Aussage von der Tagesmutter dann ihr gegenüber sehr viel geringer angesetzt als der Tarif von 3,50 € pro Stunde, den die Tagesmutter gegenüber dem Ministerium angibt, und der vom Ministerium auch voll übernommen wird. Hier berechnet die Tagesmutter für Javiers Eltern offensichtlich nur noch einen 'Voll-Tarif' von 1,50 €. Da Javier in der Woche zumeist nicht mehr als zwei bis drei Stunden länger als die bezuschussungsfähigen 60h bei der Tagesmutter verbringt, und selbst wenn man die in Extremfällen 10h zusätzlicher Betreuung zu Grunde legt, so kommt man hier nicht auf die von Ana Souza angegebenen 200 €, die sie der Tagesmutter offensichtlich pauschal überweist. Und so erklärt sich dann auch, warum Ana Souza diese als aufgerundete Pauschale beschreibt, mit denen sie aus Fairnessgründen auch die zusätzlichen Serviceleistungen von Clarice abdeckt.

Dabei ist an dieser Berechnungsweise nun besonders bemerkenswert, dass es Clarice offensichtlich unangenehm ist, den Eltern denselben Tarif in Rechnung zu stellen, den sie auf der Basis des festgelegten *chèques service-Tarifs* gegenüber dem Ministerium geltend machen kann. Andere Tagesmütter in unserem Setting beschreiben diesen als eh schon zu gering angesetzt und vereinbaren daher mit den Eltern weitaus höhere Stundentarife (siehe die Portraits von Maik, Pedro und vor allem Joe), und zwar genau, um nicht zu viele Stunden mit zu vielen Kindern leisten zu müssen.

Hier in diesem Fall stellt sich jedoch für beide, die Mutter und die Tagesmutter, die staatliche Kostenübernahme durch das *chèques service*-System nicht als ein Zuschusssystem dar, sondern als die ökonomische Grundlage der Tagesbetreuung (*“chèques-service-Plätze“*), die die Eltern lediglich mit geringen Beiträgen bezuschussen. Und auf dieser ökonomischen Grundlage basiert dann nicht nur die Betreuung von Javier, sondern auch der 'Arbeitsplatz' der Tagesmutter. Entsprechend zeigt sich der Abrechnungsmodus der beiden Parteien hier als ein Übergang zwischen formaler und informeller Ökonomie der Kindertagesbetreuung (vgl. Manning und Mayer 2004), da mit dem Überschreiten der 60 Stunden-Grenze nicht nur der formale Rahmen des *chèques-service*-Systems, sondern auch der privatwirtschaftliche Rahmen überhaupt verlassen zu werden scheint; alles was über die 60 Stunden hinausgeht wird entsprechend nicht nur informell geregelt, sondern überschreitet auch die Grenze hin zu informeller, weil nahezu unbezahlter Tätigkeit der Tagesmutter.

Im Schnittfeld der informellen und formalen Ökonomien von ECEC – Wie Javier sein Bildungs- und Betreuungsarrangement praktiziert

Aus projektinternen Gründen war es leider nicht möglich eine intensiv-teilnehmende Beobachtung von Javiers Betreuungsalltag mit fokussierten Beobachtungen zum analytischen Thema dieses Bildungs- und Betreuungsarrangements zu realisieren. Daher heben wir an dieser Stelle lediglich zwei Aspekte des praktizierten Betreuungsalltags von Javier hervor, zum einen wie das Tagesbetreuungs-Setting als Familienbetrieb funktioniert und zum anderen wie Javier dort eingebunden ist.

Im 'Familienbetrieb': Kooperieren und Sorge-Arbeit aufteilen

Wie Javiers Tagesbetreuungs-Setting als 'Familienbetrieb' funktioniert, lässt sich dabei besonders gut an den komplexen Aufgaben zeigen, die sich der Tagesmutter um die Mittagszeit stellen. Dabei nimmt das Mittagessen einen großen zeitlichen Raum ein, und dies nicht nur, weil Clarice den Kindern in aller Regel drei Gänge (Suppe, Hauptgang, Nachtisch) serviert, sondern auch, weil sie aufgrund des großen Altersunterschieds der Kinder und des Schulkindertransports bereits zeitig damit beginnt. Daher bekommt auch Javier, obwohl er über die Mittagszeit normalerweise nicht da ist, bereits bei Clarice eine Suppe als Vorspeise. Da sich die nachfolgende Szene an einem der Tage ereignet, an dem Javiers Mutter ihren Sohn zudem verspätet abholt, isst er jedoch auch den Hauptgang mit.

Bei der Tagesmutter vormittags in den Schulferien: Da in dieser Woche keine Schule ist, werden außer Jaiver und Gonçalo (2 J.) heute auch schon Sandro (5 J.) und Rafael (7 J.) seit dem Morgen bei Clarice betreut. Die Kinder spielen gemeinsam mit den beiden jüngeren Kindern von Clarice, Diego (3 ¾ J.) und Diana (7 J.), im Wohnraum. Clarice hat ein Pantomime-Spiel initiiert, bei dem sich immer eines der Kinder auf den Tisch vor den anderen Kindern auf den Sofa setzt. Dann flüstert Clarice dem Kind ein Wort ins Ohr, dass es darzustellen versucht, während die anderen Kinder raten, um welchen Begriff es sich handelt. Außer Javier und Gonçalo, den beiden jüngsten die im Flur Fangen spielen, sind alle Kinder begeistert bei dem Pantomime-Spiel dabei und während die Tagesmutter den Kindern immer wieder Wörter zuflüstert, bereitet sie das Mittagessen vor. Gegen 11 Uhr stellt sie zwei Teller mit Suppe auf die Arbeitsplatte und lässt sie ein wenig abkühlen. Unter dem kleinen Tisch holt sie einen Kleinkindstuhl hervor, den sie an die Tischplatte des großen Esstisches klemmt und Javier hinein setzt. Er bekommt einen Latz um und Clarice beginnt ihn mit der Suppe zu füttern. Nachdem die Suppe aufgegessen wurde, tauschen Gonçalo und Javier die Plätze, und Clarice füttert nun Gonçalo; dabei flüstert sie nach wie vor den anderen Kindern Wörter ins Ohr. Als auch Gonçalo seine Suppe gegessen hat, beginnt Clarice damit den Tisch für die anderen Kinder zu decken, ihre Tochter Diana hilft ihr dabei. Javier und Gonçalo setzen sich neben mich auf das Sofa, schauen fern, stehen wieder auf, laufen sich hinterher oder 'ringen' um ihre Spielzeuge. Um 11:40 Uhr sitzen dann auch Diana, Rafael und Sandro am Tisch und essen ihre Suppe. Diego (3 ½ J.), der jüngste Sohn von Clarice mag keine Suppe essen und wird sehr zornig, als seine Mutter ihn doch dazu auffordert. Als er lauthals zu klagen beginnt, schickt ihn seine Mutter in sein Zimmer, damit er sich etwas beruhigt. Später isst er die Suppe auf ihrem Schoß. Auch Javier und Gonçalo geraten in Streit um ein Spielzeug und Javier schlägt nach dem andere Jungen, woraufhin Clarice mit ihm schimpft: *"Agora é tua vez, não adianta, não se bate!!" / "Jetzt bist Du dran, es bringt doch alles nichts, hier wird nicht geschlagen!"* und in das Reisebabybett setzt, das im Wohnzimmer steht. Da es 'eingezäunt' ist, dient es hin und wieder auch als 'Strafplatz' für Javier oder Gonçalo. Als Iuri (4 J.) von seiner Mutter gebracht wird, setzt auch er sich an den Esstisch und bekommt eine Suppe. Zwischendurch ist auch Clarice Vater ins Wohnzimmer gekommen und nachdem er sich kurz mit seiner Tochter ausgetauscht hat, geht er zu Javier ans Kinderbett und redet / spielt mit ihm. Clarice kommt hinzu und holt Javier auf und setzt ihn auf das Sofa. Dabei bittet sie ihn, nun keine Dummheiten mehr zu machen. Clarice Tochter Diana deckt derweil mit Hilfe von Rafael den kleinen Kindertisch und den großen Esstisch für den Hauptgang ein. Während Clarice

weiter das Essen vorbereitet, schmeißt Gonçalo mit Spielzeug durch die Wohnung, woraufhin auch er 'strafversetzt' wird, diesmal ist es aber Clarice Vater, der den Jungen ins Reisebabybett setzt. Allerdings währt hier die 'Auszeit' nur für kurze Zeit, da der Großvater kurz darauf bereits dafür sorgt, dass sich alle Kinder an ihre Plätze an den beiden Tischen setzen. Diana hat bereits ihren großen Bruder Jonas von oben heruntergerufen, der nun seiner Mutter in der Küche hilft, indem er das Essen auf den vorbereiteten Tellern für die Kleinen 'kühl-pustet'. Dann starten alle mit dem Essen und Diego, Gonçalo und Javier, die am kleinen Tisch essen, kommen zum Schluss mit ihren Tellern rüber zum großen Tisch zu Clarice und ihrem Vater, die ihnen helfen ihre Teller komplett leer zu essen. Das Mittagessen endet gegen 12:30 Uhr damit, dass Clarice und ihr Vater die Tische aufräumen.

Diese Szene zum Mittagessen in der Ferienzeit zeigt gut auf, wie in der altersgemischten Kindergruppe bei Clarice verschiedene Bedürfnisse und Aufgaben gleichzeitig gehandhabt werden und wie beim Spielen, Essen vorbereiten, Kinder 'füttern' und Ruhe herstellen, die 'vielen Hände' von Clarice Familie wie in einer abgestimmten Choreografie ineinander greifen. Dabei ist es jedoch nicht nur der Großvater, der hier mithilft (er unterstützt Clarice täglich beim Mittagessen), auch für die älteren Kinder von Clarice scheint es selbstverständlich zu sein, den Tisch zu decken, sich um die Kleineren zu kümmern, etc., auch wenn sie sonst außerhalb der Ferien gar nicht beim Mittagessen dabei sind. In diesem kooperativen Zusammenspiel ähnelt die Situation hier sicherlich den Essensituationen in vielen Großfamilien, in denen jeder unaufgefordert mithilft, nicht nur weil jedem mehr oder weniger klar ist, was alles passieren muss, damit zu Mittag gegessen werden kann, sondern auch, weil es eine Situation ist, die sich auf alle gemeinschaftlich bezieht. Die Szene gibt mit dem 'Tumult', den Diego, Gonçalo und Javier zwischendurch anrichten, jedoch auch bereits erste Hinweise darauf, wie sich die Großfamilie dann doch auch mit Blick auf eigene und 'betreute' Kinder ausdifferenziert. Zunächst soll jedoch noch gezeigt werden, dass der 'Familienbetrieb' bei Clarice nicht nur gemeinschaftlich-kooperativ, wie in den Essensituationen, sondern auch arbeitsteilig organisiert ist, und dies insbesondere mit Blick auf die täglich anfallenden Schultransporte, in deren Zeit entweder der Großvater oder die Großmutter zuhause bleiben und die Kleinkinder betreuen.

Nachmittags bei der Tagesmutter im Wohnraum: Um 15:30h verlässt Clarice mit Gonçalo die Wohnung, um die Schulkinder abzuholen und Gonçalo zu seiner Mutter zu bringen. Clarices Mutter bleibt bei Dênis und Javier. Gemeinsam mit Javier räumt sie die Bauklötze und Plastik-Werkzeuge in ihre jeweilige Kiste, die im Reisebett verstaut werden. Anschließend schaltet Clarice Mutter am Fernseher den Kanal *BabyTV* ein fordert die beiden Jungen auf, sich zu ihr aufs Sofa zu setzen, was die beiden auch tun und mit ihr gemeinsam fern schauen. Clarices Mutter fragt Javier, was er im Fernsehen sieht. Javier reagiert jedoch nicht. Daraufhin beginnt sie ihn zu necken, indem sie fragt, ob das sein Papa sei. Sie wiederholt *"pai" / "Papa"* und Javier erwidert lauchend *"não" / "nein"*. Daraufhin sie: *"Sim, sim!" / "doch, doch!"* worauf Javier *"mãe!" / "Mama!"* sagt und beide lachen.

Clarice Mutter übernimmt es dabei zumeist zu den Schultransporten am Morgen bei den kleineren Kindern zu bleiben, wodurch Javier dann ja auch ausschlafen kann.¹ Mittags und am Nachmittag hilft zumeist der Großvater, wobei sich diese Arbeitsteilung mit den Arbeitszeiten der Großeltern deckt. Dieser Rückhalt durch die Familie macht es dabei nicht nur gut möglich, Kleinkind- und Schulbetreuung miteinander zu kombinieren, auch bei außerordentlichen Terminen der Tagesmutter kann so die Betreuung durchgehend gewährleistet werden.

Morgens im Wohnraum der Tagesmutter: Als ich gegen 8:20 Uhr bei Clarice ankomme, ist sie selbst nicht da; schon gestern hatte sie mich darauf aufmerksam gemacht, dass sie heute einen Termin auf dem Gemeindeamt wahrzunehmen hat. Im Wohnraum sind bereits Gonçalo, Dênis, Diego und Javier gemeinsam mit Clarices Mutter miteinander beschäftigt, wobei Javier jedoch noch im Babyreisebett steht, da er wohl erst vor kurzem aufgewacht ist. Clarices Mutter nimmt ihn aus dem Bett heraus, setzt ihn auf das Sofa neben Dênis und Gonçalo, wo sie ihm liebevoll die dreckige Nase säubert.

Diese außerhäusigen Termine stellen neben dem täglichen Schulkindertransport aber eher die Ausnahme dar. Arbeitsteilung findet darüberhinaus auch zu den Zeiten statt, in denen Clarice und ihre Mutter / ihr Vater sich gemeinsam mit den Kindern in den Wohnräumen aufhalten. Dabei gehört es zu Javiers Aufgaben, mit auszuhandeln, wer gerade für ihn zuständig ist bzw. für Unterstützungsanfragen zur Verfügung steht. Wobei sich dies, wie in der folgenden

¹ Vgl. dazu auch das Portrait von Pedro, wo seine Tagesmutter sich ja gerade auch mit Blick auf die schwierige Vermittlung von Kleinkinder- und Schulkinderbedürfnissen dafür entschieden hat, künftig nur noch Schulkinder zu betreuen.

Szene, auch zumeist daran klärt, wer von den Erwachsenen gerade seine Zuständigkeit signalisiert, indem er / sie sich in Konflikte innerhalb der Kindergruppe einschaltet.

Nachmittags im Wohnraum der Tagesmutter: Während Clarice am Esstisch mit zwei Arbeitskollegen ihrer Mutter sitzt und ihnen hilft einige Formulare auf Französisch auszufüllen, bügelt ihre Mutter im Wohnbereich. Javier, Diana und Iuri sitzen am kleinen Tisch und malen. Javier malt zunächst ein bisschen, probiert dann eine Schablone aus und schaut sich bei Diana ab, wie sie den Stift hält. Diego kommt zwischendurch an den kleinen Tisch und drängt sich zwischen Iuri und Javier, sodass die beiden nicht weitermalen können. Javier beginnt sofort lauthals zu klagen und Clarices Mutter schaltet sich ein und fordert Diego auf, wieder wegzugehen, was er auch tut. Javier nimmt nun einen Stift aus der Box, hält ihn hoch und schaut fragend Clarices Mutter an. Diese nickt und sagt: *"Sim, podes" / "Ja, den kannst Du [nehmen]."* Javier malt damit auf seinen Blatt und nach einer Weile, Iuri und Diana sind bereits aufgestanden, sagt Clarices Mutter erstaunt und so laut dass es alle hören: *"Que lindo! O Javier está fazendo um desenho muito bonito!" / "Wie wunderbar! Javier malt ein sehr schönes Bild!"* Javier nimmt einen neuen Stift, hält ihn wieder in Richtung der Großmutter und diese nickt, woraufhin Javier mit dem neuen Stift weitermalt. Nach einer Weile kommt Diego aus seinem Zimmer zurück und nimmt die Box mit den Stiften vom Tisch weg. Javier schreit und stampft mit den Füßen auf den Boden, er wirkt sehr wütend. Clarices Mutter schimpft mit Diego und sagt, er solle die Stifte zurückgeben, doch er reagiert nicht. Daraufhin ruft sie Javier zu sich, der jammernd angelaufen kommt. Sie nimmt ihn auf den Schoß und versucht ihn zu besänftigen und abzulenken indem sie ein Lied mit ihm singt, und er beruhigt sich auch rasch.

Darüberhinaus findet diese implizite Abstimmung und Arbeitsteilung im 'Familienbetrieb' aber auch zwischen Clarice und ihren Kindern statt, wobei es hier vor allem die älteren Kinder, Diana und Jonas mit übernehmen, sich um die 'Kleineren' zu kümmern.

JAVIER



Nachmittags bei der Tagesmutter im Garten: Sandro, Rafael und Javier spielen im Gang, der die verschiedenen Gärten miteinander verbindet, mit einigen Bällen. Jonas, Clarice ältester Sohn, kommt aus dem Haus in den Garten und seine Mutter bittet ihn, Brot kaufen zu gehen. Diego will mitgehen und die beiden Brüder verlassen den Garten. Als sie wiederkommen, ist es 15:45 Uhr und Clarice sagt den Kindern, dass sie nun gemeinsam hoch in die Wohnung gehen, Hände waschen und dann eine Kleinigkeit essen. Diego weint und will nicht mit hoch gehen. Alle Kinder sind mit Jonas schon im Treppenhaus und Clarice versucht vom Eingang aus Diego zu überzeugen, mit reinzukommen. Im Treppenhaus kümmert sich Jonas derweil darum, dass Javier, der vor ihm alleine die Treppe hinaufgeht nichts passiert. Javier nimmt dabei alleine langsam Stufe für Stufe und Jonas geht dicht hinter ihm. Javier schafft es alleine bis in den dritten Stock und wird von Jonas gelobt, der dies dann auch seiner Mutter erzählt, die nun mit Diego hinterher gekommen ist. *“Bravo!”* lobt sie die beiden.

Im 'Familienbetrieb': Sich bestätigen und ergänzen
Greifen bei dieser arbeitsteiligen Betreuung der jüngeren Kinder entsprechend 'viele Hände' der Familie ineinander, so ergibt sich durch die häufige Ko-Präsenz der drei Generationen in der erweiterten Großfamilie aber auch die Gelegenheit, dass sich die Erwachsenen miteinander beiläufig über bestimmte Erziehungsmaßnahmen abstimmen. Auch dies findet zumeist eher implizit statt, häufig indem Clarices Entscheidungen oder Vorgehensweisen von ihren Eltern aufgegriffen, bzw. wie in einem Chor in der Oper noch einmal durch Wiederholung bestätigt werden.

Nachmittags bei der Tagesmutter im Wohnraum: Javier steht vom kleinen Tisch auf und schiebt einen Hocker zum Esstisch, wo die größeren Kinder und Diego Arbeitsblätter ausfüllen. Javier reckt sich und greift nach Stiften, die auf dem Esstisch liegen, bekommt einen zu packen. Diego beginnt sofort zu schimpfen, er solle den Stift nicht nehmen. Javier legt ihn zurück und versucht nun an den Spitzer zu kommen. Diesen erreicht er jedoch nicht und nimmt sich dann doch einige der Stifte. Clarice nimmt sie ihm wieder weg und legt sie zurück. Dabei sagt sie zu Javier: *“Mal, tu es mal!” / “Ungezogen / böse, Du bist ungezogen / böse!”*. Clarices Mutter wiederholt diesen Satz aus der Küche *“mal, tu es mal!”*.

Vormittags bei der Tagesmutter im Wohnraum: Javier sitzt am kleinen Tisch und räumt die Kiste mit den Bauklötzen aus. Clarice ruft vom Sofa, wo sie Denis einen Joghurt füttert: *“Não tire tudo da caixa!” / “Hol nicht alles aus der Kiste raus!”*. Clarices Mutter, die neben dem kleinen Tisch am Bügelbrett steht und die Wäsche macht, ruft daraufhin Javier zu, dass er alles wieder in die Kiste einräumen solle. Javier reagiert jedoch nicht und spielt weiter mit den Klötzen, die auf dem Tisch liegen.

Liegt hier die Unterstützungsleistung zunächst darin, die 'Richtigkeit' von Clarices Handeln durch Wiederholung zu bestätigen, so geht dies dann aber auch fließend in gestaffelte Formen in der Arbeitsteilung über, bei denen Großeltern und Clarice abwechselnd das Gleiche tun. Dies findet sich dann besonders bei Sorgehandlungen, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken, bzw. immer wieder Aufmerksamkeit einfordern.

Morgens bei der Tagesmutter, kurz nachdem Javier aufgewacht ist: Clarice gibt Javier, der immer noch im Reisebett sitzt, eine Babyflasche mit Kakao und fordert ihn auf diese leer zu trinken: *“Não brincas se não papas tudo!” / “Du spielst nicht, wenn Du nicht alles austrinkst!”*. Auch Clarices Mutter fordert Javier auf, die ganze Milch auszutrinken, und erklärt mir, dass Javier Milch nur dann trinke, wenn Kakaopulver darunter gerührt sei. Javier trinkt ein paar Schlucke und stellt die Flasche dann auf die Heizung neben dem Reisebett. Clarices Mutter hat sich mit an den kleinen Tisch gesetzt und malt nun gemeinsam mit Gonçalo und Diego. Javier schaut ihnen zu und spielt mit einem Luftballon, der im Reisebett liegt. Gonçalo steht vom kleinen Tisch auf und zeigt Javier das Bild, welches Clarices Mutter für ihn gemalt hat und Javier lacht und freut sich. Clarices Mutter fragt ihn: *“E o leite?” / “Und die Milch?”*. Sie sagt ihm, dass er noch krank werden wird, wenn er keine Milch trinke und Javier setzt die Flasche wieder kurz an. Clarice, die zwischenzeitlich im Keller war, kommt mit einem Wäschekorb wieder in die Wohnung, stellt ihn in der Küche ab und geht zu Javier. Sie fragt: *“E o leite?” / “Und die Milch?”*. Als sie sieht, dass er noch nicht viel getrunken hat, schüttet sie die restliche Milch in ein Glas und gibt es Javier mit einem Strohhalm zu trinken und nimmt ihn dann aus dem Bett heraus.

Im eingespielten 'Familienbetrieb' von Clarice Oliveira übernehmen daher ihre eigenen Eltern und auch die größeren Kinder vielfältige Aufgaben und Unterstützungsleistungen, gleichzeitig bleibt dabei, wie die vergangenen Szenen auch gut zeigten, Clarice jedoch die Hauptperson, deren Entscheidungen in unsere Beobachtungen nie angezweifelt oder korrigiert, sondern eher 'chorisch' unterstützt und

vorangetrieben werden. Auch dadurch erinnert das Geschehen an einen Familienbetrieb, bei dem die mittlere Generation am intensivsten in das Unternehmen eingebunden ist und sich die anderen Generationen eher unterstützend darum konstellieren – eine Form, die wohl insbesondere auch für Familienunternehmen im Kontext von Migrations-Ökonomien anzutreffen ist (vgl. Schweizer 2004).

Für Javier hingegen stellt sich die Familienähnlichkeit des Tagespflege-Setting vor allem entlang der quasi-natürlichen Ordnung seiner vergrößerten Familie dar, in der sich alle älteren um die jüngeren Mitglieder kümmern, ungeachtet der Tatsache, ob sie dafür auch einen professionellen Auftrag haben oder nicht (vgl. dazu beispielsweise die eher starke Trennung zwischen Familienaufgaben und Tagesmutteraufgaben im Portrait von Joe).

Eigene Räume

Im Tagesmutter-Setting ist Javier also in die ‚natürliche Ordnung‘ der Drei-Generationen-Familie integriert, wobei zunächst im interaktiven Umgang der Beteiligten miteinander nicht zwischen ‚eigenen‘ und ‚betreuten Kindern‘ in der Familie unterschieden wird. Dennoch gibt es natürlich auch Unterschiede, die sich neben der Tatsache, dass Javier nur eine bestimmte Zeit des Tages in der Familie der Tagesmutter verbringt, auch daran zeigen, welcher Platz Javier matrial zugewiesen wird. So hat Javier, anders als die leiblichen Kinder der Tagesmutter (Diego, Diana und Jonas), natürlich kein eigenes Kinderzimmer, das ihm als Rückzugsort dient. Insbesondere der älteste Sohn von Clarice, der ein eigenes Zimmer hat, nutzt sein Zimmer beispielsweise häufig um seine Schulaufgaben zu machen, sich auszuruhen, etc. Diego, der gegenüber Javier fast gleichaltrige Sohn der Tagesmutter, hat im Kontrast dazu jedoch tagsüber meist keinen freien Zugang zu seinem Kinderzimmer; er muss seine Mutter/ Großeltern erst fragen, ob er dort spielen oder ein Spielzeug dort herausnehmen darf. Mit dieser Regelung zielt die Tagesmutter zum einen darauf, die Kinder alle gleich zu behandeln, zudem will sie es verhindern, dass in Diegos Kinderzimmer zuviel Unordnung durch die jüngeren Kinder erzeugt wird. Möchten die Kinder eines der Spielzeuge haben, die in diesem Kinderzimmer aufbewahrt werden, holen es daher die Erwachsenen oder auch die ja bereits etwas ältere Tochter von Clarice in den Wohnraum hinein. Allerdings dient sein Kinderzimmer Diego dennoch als Rückzugsort, allerdings vor allem dann, wenn es wie in der Szene von vorhin zum Mittagessen, zu Streitigkeiten unter den Kindern kommt. Die Tagesmutter/Großeltern schlichten diese Streitigkeiten dann häufiger damit, dass sie einzelne Kinder zur Beruhigung und Strafe kurz aus dem Geschehen im Wohnraum herausneh-

men. Diego wird dazu meist in sein Zimmer geschickt, wohingegen Javier zumeist ins Reisebabybett im Wohnzimmer 'strafversetzt' wird.

Ähnlich wie das Kinderzimmer von Diego dient das Reisebabybett daher als 'sein Raum', in den er geschickt werden kann, wenn er kurz aus dem Geschehen in der Gruppe herausgenommen werden soll. Durch das Netz, das um die Matraze gespannt ist, schränkt das Reisebabybett als 'Auszeit-Raum' dabei den Handlungsspielraum des Jungen ein, so dass beispielsweise Streigkeiten unter gerade den drei fast gleichaltrigen Jungen (Javier, Gonçalo, Diego) vor allem auch räumlich unterbunden werden können. Da das Reisebabybett aber im Wohnraum steht, bleibt Javier dabei jedoch weiterhin unter Aufsicht der Erwachsenen und auch partiell ins Geschehen im Wohnraum integriert. Beispielsweise kommt Gonçalo in diesen kurzen 'Auszeiten im Reisebett' häufiger vorbei um ihm etwas zu zeigen, mit ihm zu spielen oder auch ihn etwas zu ärgern – und umgekehrt. Denn Javier teilt diesen Rückzugsraum mit Gonçalo, der das Reisebabybett wie Javier auch als Schlafort nutzt – und auch zur Beruhigung von Streitsituationen von den Erwachsenen dort hinein gesetzt wird. Wie die jüngeren Kinder von Clarice, die ihr Kinderzimmer zur Schlafenszeit ja mit den größeren Tagesbetreuungskinder teilen, teilt daher Javier auch 'seinen Raum'. Im Vergleich zu Diegos Kinderzimmer ist Javiers Raum, das Reisebabybett im Wohnraum, jedoch mit anderen Ressourcen aber auch anderen Anforderungen zum 'Wiederberuhigen' in solchen Streitsituationen ausgestattet. Insofern verbringt er die ganze Zeit im 'offiziellen Kinderbetreuungsraum', was im Effekt dazu führt, dass hier eine Grenze zwischen der Kern- und der erweiterten Familie lediglich durch die Frage des möglichen, kurzfristigen 'Austritts' aus diesem Tagespflegeraum gezogen wird.



JAVIER

Fazit – die professionell-solidarische Familienvergrößerung

Javiers Bildungs- und Betreuungsarrangement ist vor allem durch Übergänge zwischen den informellen und formalen Ökonomien von Bildung und Betreuung in früher Kindheit geprägt. Unter Rückgriff auf den sozialwissenschaftlichen Sprachgebrauch zur *informellen Kindertagesbetreuung* lässt sich darunter zunächst jene Form von extra-parentaler Betreuung verstehen, die von staatlicher Seite nicht finanziert und vor allem nicht reguliert wird; der Bereich informeller Betreuung erstreckt sich daher auf so unterschiedliche Formen wie die Betreuung durch Verwandte (Großeltern, ältere Geschwister, etc.), Freunde, nicht-registrierte Kindermädchen, kurzfristiges Babysitting aber auch die illegalen Formen der Kindertagesbetreuung, wie sie vor allem in 'schwarz' betriebenen Tagespflege-Settings betrieben wird (vgl. Rutter & Evans 2012). Sie kann in dieser Definition sowohl bezahlt als auch unbezahlt stattfinden, wobei wir letzteres vor allem in den Portraits von Joe und Stephanie finden, in deren Bildungs- und Betreuungsarrangements die Großeltern mit informeller Kindertagesbetreuung zum Bildungs- und Betreuungsarrangement der Kinder beitragen.

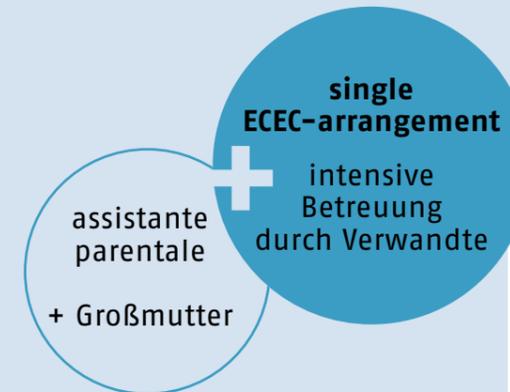
Im Unterschied dazu, vermischen sich in Javiers Bildungs- und Betreuungsarrangement formale und eher informelle Formen der Betreuung innerhalb eines ECEC-Settings. Dadurch ist auch seine Positionierung im Kindertagesbetreuungssystem auch durch dieses Spannungsverhältnis von formaler und informeller Tagesbetreuung geprägt, was sich auf der Ebene seiner Alltagspraktiken vor allem als Aufgabe der permanenten Verknüpfung der 'natürlichen generationalen Ordnung' seiner vergrößerten Familie und der 'professionellen Ordnung der Tagespflege-Familie' ausdrückt.

Die professionelle Familienerweiterung

Flexibles Beziehungs- und Ressourcenmanagement im Schnittfeld von Familie und Quasi-Markt

Das praktizierte Bildungs- und Betreuungsarrangement von

JOE



Joe ist ein im Februar 2012 geborener Junge mit luxemburgischer Staatsangehörigkeit. Er lebt als Einzelkind zusammen mit seiner alleinerziehenden Mutter, die an der Universität studiert, seinem berufstätigen Onkel und seiner berufstätigen Großmutter in einem Haus in einem Dorf in einem eher ländlichen Gebiet. Seitdem er 1 ½ Jahre alt ist, wird er in wechselnden Rhythmen, aber mindestens drei Tage in der Woche ganztags bei einer Tagesmutter in der Nachbargemeinde betreut. Joe spricht sowohl zuhause wie bei der Tagesmutter überwiegend Luxemburgisch.

In Joes ECEC-Arrangement fällt vor allem das flexible Ressourcen- und Beziehungsmanagement auf, das die Genese und die alltägliche Gestaltung dieses Bildungs- und Betreuungsarrangements ausmacht. Für Joes alltägliches Praktizieren seines Betreuungsalltags ist dabei vor allem seine besondere Position, die er im Tagesmutter-Setting einnimmt relevant, die über eine Vielzahl an Beziehungspraktiken an der Schnittstelle von individuellem ECEC-Arrangement und den Ordnungen des ECEC-Settings gestaltet wird. Joe ist das einzige Kind innerhalb einer recht großen Gruppe an betreuten Kindern, das bereits über längere Zeit und an 'ganzen Tagen' bei der Tagesmutter betreut wird – dadurch ist er zum Einen in besonderem Maße in die flexible und aufwendige Logistik des Arbeitsalltags der Tagesmutter eingebunden, aber auch in wechselnden Konstellationen in der Kindergruppe positioniert. In der für dieses ECEC-Setting charakteristischen Spannung zwischen 'Mini-Kita' und familiennaher Betreuung sichert Joe dies den Status eines 'Premiumkunden', was ihn entlang von quasi-reziproken Beziehungspraktiken in gleichermaßen professionellen wie familienähnlichen Verhältnissen positioniert. Daher lässt sich Joes praktiziertes Bildungs- und Betreuungsarrangement mit Bezug auf die Vielfalt betreuter Kindheiten als **professionelle Familienerweiterung** charakterisieren.



2013												2014												2015						
5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7				

Joos ECEC-Arrangement

Dienstag, 11:30 Uhr, im Haus der Tagesmutter: Während die Tagesmutter Carla Hoffmann in der Küche das Mittagessen vorbereitet, fahren Joe und der gleichaltrige Andreas zwischen Diele, Esszimmer und Küche mit den Rutschautos um die Wette und rufen laut und fröhlich *"Accident, Accident" / "Unfall, Unfall"*, wenn sie einen der Auffahrunfälle produziert haben, um die es dabei zu gehen scheint. Carla Hoffmann kommt ins Esszimmer und erklärt mir, dass sie nun schon mal den Tisch decken wird, damit sich, wenn sie nachher wieder im Haus ankommen, alle Kinder direkt an den Tisch setzen können. Sie zieht den Tisch im Esszimmer aus, schiebt ihn etwas quer in den Raum hinein. *"Sonst passen nicht alle dran"*, erklärt sie mir. Sie rückt zuerst den Kinderstuhl von Joe an die Stirnseite des Tisches. *"Joe sitzt immer hier. Dann sitzt er neben mir und ich kann ihm helfen"*, erklärt sie, während sie mir ihren Sitzplatz, der am nächsten zur Küche liegt, zeigt. *"So, wer ist heute alles da?"* fragt sie sich selbst nochmal. Joe und Andreas kommen bis zum Türeingang gefahren und schauen ihr zu. Sie zählt mehrere Kinder auf und fängt an Teller zu verteilen. *"So, hier der Pedro, hier die Lara, ..."*. Die älteren Kinder bekommen richtige Porzellanteller, Joe und Lara (3,5 Jahre), die beiden jüngeren, die heute beim Essen dabei sein werden, Kindergedecke aus Plastik. Zudem schiebt Carla Hoffmann auch die Armlehnstühle zurecht und deckt diese mit der je passenden Menge an Sitzkissen ein – kleine Kinder 2-3 Sitzkissen, die größeren nur eins. Als sie den Namen von Manolo nennt und seinen Teller neben dem Platz von Joe anordnet, ruft Joe freudig *"Mano"*. *"Jo, d'Manolo setze mir nientendech, gell. Denge Frënd" / "Ja, den Manolo setzen wir neben Dich. Deinen Freund"*. sagt die Tagesmutter zu ihm. Joe dreht sich zu Andreas um und flüstert ihm aufgeregt zu *"D'Mano kinnt" / "Der Mano kommt"*. Carla schaut nochmal am Kalender, der neben dem Tisch hängt und in dem sie die Betreuungszeiten aller Kinder notiert hat, ob sie auch alle Kinder bedacht hat, die heute zum Essen kommen, prüft daraufhin noch einmal den gedeckten Esstisch und bestätigt sich dann mit einem *"Jo"*, dass alles stimmt. Sie geht in die Küche und schaut nach dem Auflauf, der im Backofen steht. *"Jo, dat ass och gutt" / "Ja, das ist auch gut"*, meint sie zufrieden und erklärt mir, dass sie diesen nun auf Warmhalten stellt, dann sei der Auflauf, wenn wir nachher zurückkommen, durchgegart. Nun ruft sie Joe und Andreas, die beide wieder im Flur mit den Rutschautos unterwegs sind: *"Kommt, macht iech fierdech. Mir müssen d'Kanner sichen goen" / "Kommt, macht Euch fertig. Wir müssen die Kinder abholen"*. Joe und Andreas kommen aus der Diele angelaufen. *"Mano?"* ruft Joe der Tagesmutter zu, *"Jo, haut kinnt deng Frënd" / "Ja, heute kommt Dein Freund"*, meinte diese. *"Jule och?" / "Jule auch?"* will Joe wissen. *"Ei sicher, onn d'Sina, onn d'Pedro, onn d' Lara..." / "Na klar, auch die Sina, und der Pedro und die Lara"*. Während sie zur Garderobe gehen, zählt sie an Joe gerichtet alle Namen der Kinder auf, die heute von der Schule abgeholt werden. *"Onn d'Andreas?"* will Joe anschließend wissen. *"Jo, de fuert mat und seng Mamm kinnt hien herno un d'Schoul sichen" / "Ja, der fährt mit und nachher holt ihn seine Mama an der Schule ab"*. Andreas nickt bestätigend und geht zum Dielenschrank um seine Hausschuhe dort abzustellen. Joe setzt sich auf 'seinen Platz' auf den unteren Treppenstufen, um seine Straßenschuhe anzuziehen.

JOE

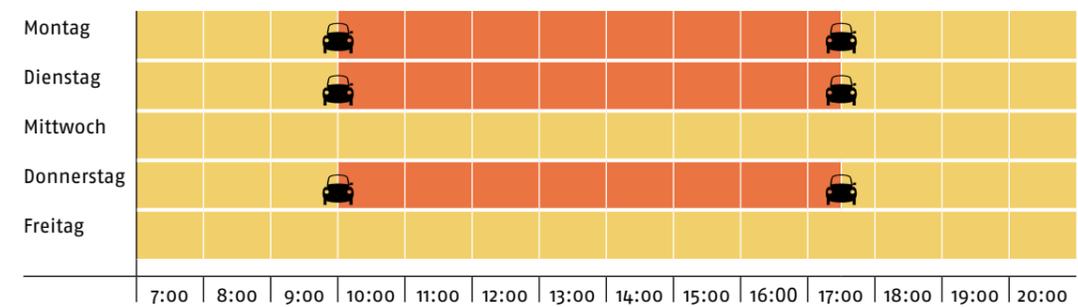


Diese Szene steht gewissermaßen paradigmatisch für das praktizierte Verhältnis von *individuellen ECEC-Arrangement* und der *organisationalen Kultur des ECEC-Settings*, dass den Betreuungsalltag von Joe ausmacht. Es ist Donnerstagmorgen, einer der Tage, an denen Joe zu diesem Zeitpunkt der Beobachtung von 9-17 Uhr bei der → *Tagesmutter (assistante parentale, Dagesmamm)* Carla Hoffmann betreut wird. Insgesamt betreut die Tagesmutter zwischen 10 und 12 Kinder, deren Betreuungszeiten jedoch so über die Woche verteilt sind, dass Frau Hoffmann – wie gesetzlich gefordert – nie mehr als fünf nicht-eigene Kinder gleichzeitig betreut. Dies erfordert eine ausgeklügelte Planung, ist aber auch deswegen relativ unproblematisch möglich, weil Joe das einzige Tageskind bei ihr ist, das ganztags betreut wird – und dies auch nur an drei Tagen die Woche. Die anderen Tageskinder gehen entweder zur Schule, und werden daher nur in den unterrichtsfreien Zeiten betreut, oder aber sie sind Kleinkinder unter drei Jahre, die, wie beispielsweise der in der beschriebenen Szene mit Joe spielende Andreas, lediglich stundenweise an einigen Vormittagen bei der Tagesmutter sind.

Neben diesen ausgesprochen individuellen Einschreibzeiten der Kinder stellt jedoch vor allem der Schultransport, der in der vorangegangenen Szene vorbereitet wird, einen wesentlichen Bezugspunkt der Rhythmisierung des Betreuungsalltags dar. Er ist eines der täglichen 'Kerngeschäfte' im Tagesmutter-Setting, stellt sich für Joe durch seine 3-Tage-Ganztagesbetreuung jedoch jeden Tag etwas anders dar. Montags ist er besonders häufig mit der Tagesmutter unterwegs, da hier insgesamt sechs Fahrten anfallen. Zunächst zur Schule hin um die Schulkinder zum Mittagessen abzuholen, dann zurück zum Haus der Tagesmutter und um 14 Uhr wieder zur Schule, um die Schulkinder in den Nachmittagsunterricht zu bringen, anschließend wieder zurück nach Hause und um 16 Uhr dann wieder zwei Fahrten, um die Schulkinder abzuholen und wieder zum Haus der Tagesmutter zu bringen. Dienstags und Donnerstags hingegen, an den beiden Tagen in der Woche ohne Nachmittagsunterricht, entfallen diese nachmittäglichen Fahrten, wobei jedoch hin und wieder Heimfahrten für einzelne Kinder oder Fahrten zum Musikunterricht oder ähnliches erforderlich werden.

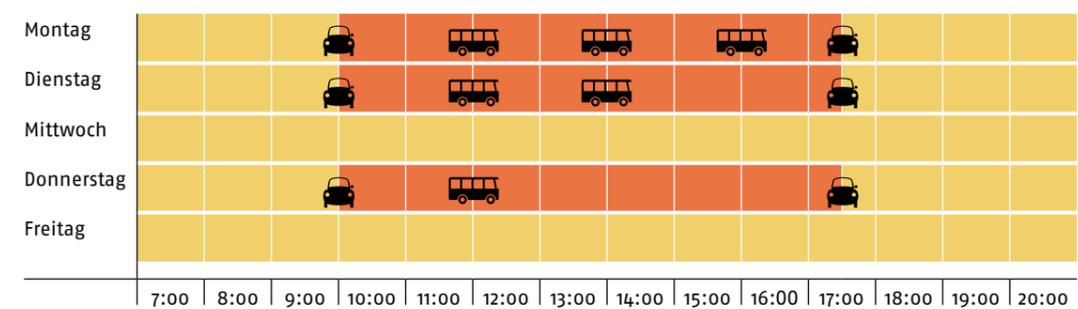
Joos Wochenplan

Betreuungszeiten wechseln jedes Semester, umfassen aber immer drei volle Tage



Joos Wochenplan

mit der Tagesmutter unterwegs



🟡 Zu Hause

🟠 assistante parentale

🚗 Mit dem Auto mit der Mutter/Grossmutter

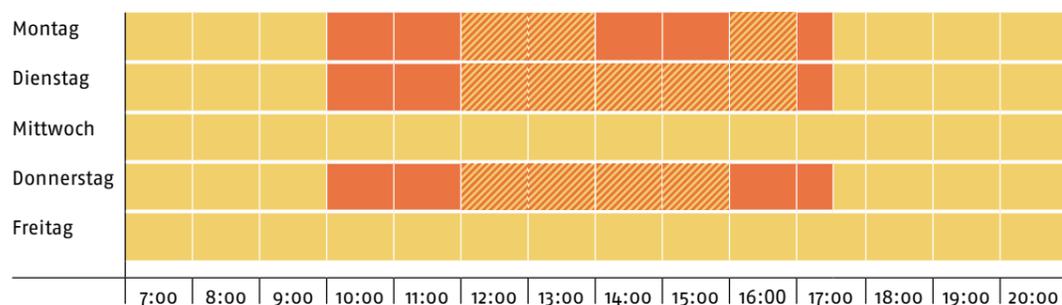
🚌 Mit dem 9-Sitzer-Bus oder dem Auto der Tagesmutter zu Abholen oder Bringen der Schulkinder in zwei Schulstandorten

Montags beim Schulkindertransport: Heute begleite ich Joe und Carla Hoffmann von 11 Uhr bis 17 Uhr und mache alle Transportfahrten für die Schulkinder mit. Joe ist mit großem Enthusiasmus zu der ersten Fahrt mit Carla aufgebrochen; er scheint sich immer zu freuen, wenn es am Vormittag darum geht, die Schulkinder abzuholen. Auf der Fahrt hat er gemeinsam mit Carla und Andreas erkundet, was es heute alles auf dem Weg zu sehen gibt: Bagger, Flugzeuge, Raubvögel... und sich mit wenigen Worten, aber fortlaufend plappernd, angeregt mit Carla und Andreas darüber unterhalten. Auf der Fahrt zurück, nun mit fünf weiteren Kindern – darunter auch die beiden Töchter von Carla Hoffmann (Sina und Jule) – erzählen die großen Kinder aufgeregt, was sie heute in der Schule erlebt haben. Joe lehnt sich gemütlich in seinen Kindersitz zurück und hört den Gesprächen zu. Ähnlich ist es auf der Rückfahrt in die Schule um 13:50 Uhr. Die Geräuschkulisse im Bus wird von den größeren Kindern dominiert. Da nun aber Manolo, sein Freund, neben Joe sitzt, wird Joe von ihm auch aktiv in das Gespräch eingebunden. Auf der Fahrt zurück nach Hause sind dann Joe, die Tagesmutter und ich alleine im Bus und Joe und Carla Hoffmann beratschlagen, was Joe anschließend alles im Garten machen kann. Den Nachmittag verbringen wir zu dritt im Garten. Joe fährt mit dem Rutschauto die leicht abschüssigen betonierten Wege im Garten auf und ab, zeigt uns seine fahrerischen 'Kunststücke' und gegen 15 Uhr gibt es eine Zwischenmahlzeit. Um 15:50 Uhr brechen wir wieder zur Transportfahrt zu den Schulen auf. Es ist nun unsere fünfte Fahrt für heute und alle scheinen wir etwas müder zu sein. Joe, der heute keinen Mittagschlaf halten wollte, scheint sich ein wenig auszuruhen. Da es ein warmer Tag ist, steht das hintere Fenster im Bus etwas offen. Er schließt die Augen und dreht den Kopf so, dass ihm der Wind durchs Gesicht weht. An der Schule holen wir drei Kinder ab und fahren mit ihnen wieder zurück. Auch die Schulkinder wirken etwas erschöpft vom Tag: nach einer ersten kurzen Austauschrunde ebbt das Gespräch rasch ab, man hört nur noch das Radio, und wir alle hängen unseren Gedanken nach.

¹ Beobachterin Sabine Bollig

Joes Wochenplan

Altersordnungen in Joes Kindergruppe bei der Tagesmutter



Dabei sind es jedoch nicht nur die Schulfahrten selbst, die Joes abwechslungsreichen Betreuungsalltag ausmachen. Mit der durch die Schulkind-Betreuung bedingten wechselnden Auslastung der Tagesmutter mit Kindern unterschiedlichen Alters ergibt sich für Joe auch ein abwechslungsreicher sozialer Betreuungskontext: mal ist er mit der Tagesmutter allein, bzw. wird von ihr gemeinsam mit ein bis drei gleichaltrigen (Andreas) oder jüngeren Kindern (Christelle 1;9 und Kati 0;6) betreut. Mittags sind dann die größeren Schulkinder und auch die zwei eigenen Kinder der Tagesmutter im Schulalter da, wobei das Nachmittagsprogramm davon abhängig ist, ob es ein Schultag mit Nachmittagsunterricht – Montag, Mittwoch, Freitag – ist, oder nicht. Und in den Schulferien sieht alles wieder ganz anders aus....

Dieses sozial abwechslungsreiche Betreuungsumfeld bei der Tagesmutter Carla Hoffmann entsteht dadurch, dass diese mit 12 Kindern in der Woche / Monat eine relativ große Kindergruppe betreut. Durch die vielen Schulkinder, die nur stundenweise betreut werden, ergibt sich dadurch ein laufender Wechsel von 'großer' zu 'kleiner' Kindergruppe. Für die Zeiten, in denen Carla Hoffmann nur wenige oder keine Kinder betreut, nimmt sie darüberhinaus hin und wieder auch "Notfallkinder" (C. Hoffmann) zur kurzfristigen Betreuung auf; auch bietet sie Ferienbetreuung und insbesondere in der Ferienzeit auch Ausflüge für Kinder an, die nicht unbedingt zu ihren 'Stammkunden' gehören. Der Schultransport bildet jedoch eine ihrer Hauptaufgaben; sie hat eigens dafür einen Kleinbus angeschafft.

- Zu Hause
- Alleine mit der Tagesmutter oder mit 1-3 Kindern ≤ 3 Jahre
- Bei der Tagesmutter, mit 5-8 Kindern zwischen 5 – 12 Jahren (inkl. eigene Kinder)

In ihrem lokalen Umfeld positioniert sich die Tagesmutter mit dem Schulkinderservice und den vielfältigen, auch kurzfristigen Betreuungsangeboten entsprechend als *komplementäres Angebot* zur Schule und anderen Kindertageseinrichtungen, gerade auch weil es für die Eltern oft nicht einfach ist, einen Platz für ihr Kind in den Kindertageseinrichtungen → *crèche (Kinderkrippe)*, → *Maison Relais (Schulhort)* oder → *foyer de Jour (Kindertagesstätte)* der Umgebung zu erhalten. Allerdings sieht sie ihren Service auch nicht lediglich als eine Kompensation dieses Plätzmangels in den Kindertageseinrichtungen, sondern versteht sich selbstbewusst als vollständige Alternative zu den Kindertageseinrichtungen in der Umgebung, die sie teilweise aus Praktika in ihrer Ausbildung als → *aide éducatif (Erziehungshelferin)* kennt. Carla Hoffmann hat diese Ausbildung gemacht, da sie selbst zunächst vorhatte, in einer Krippe oder Kita zu arbeiten, nachdem sie sich dafür entschieden hatte, ihr vorherige Berufstätigkeit im Vertriebswesen aufzugeben. Allerdings war sie dann doch auch recht unzufrieden mit der Arbeit in diesen Kindertageseinrichtungen, insbesondere hatte sie andere Vorstellungen davon, wie ein kindorientiertes, hochwertiges pädagogisches Angebot auszusehen hat. Ihr sind Freiräume für die Kinder wichtig, und dass diese "selbstbestimmt spielen und forschen" können. Das sei jedoch in den Einrichtungen, die sie kenne, so nicht gegeben gewesen. Auf einen Tipp hin habe sie sich dann dafür entschieden, ihren eigenen Service 'aufzuziehen'. "Dann sei lieber Tagesmutter" hat sie sich gesagt, "dann hast du einen qualitativ hochwertigen Betreuungsauftrag. Und das tut den Kindern gut. Und das tut den Eltern gut. Und dem Staat hilft es vielleicht auch" (C. Hoffmann).

Dieses Selbstverständnis, einen qualitativ hochwertigen Betreuungsauftrag zu erfüllen, begründet für Carla Hoffmann dann auch, dass sie mit 7,50 € die Stunde einen vergleichsweise hohen Stundensatz nimmt. Hier mag mit hinein spielen, dass sie in ihrem Umfeld wenig Konkurrenz durch andere Tagesmütter hat. Für Carla Hoffmann ist es jedoch auch selbstverständlich, dass ihre Tätigkeit mit demselben Betrag vergütet wird wie eine Stunde Betreuung in einer → *konventionierten crèche* oder *maison relais* (siehe zur Preisgestaltung auch → *chèques-service accueil (Betreuungsgutscheine)*). Schließlich bietet sie nicht nur ein hochwertiges und kundenorientiertes Angebot, auch muss sie in dieses Angebot immer wieder finanziell investieren. Sei es in Bezug auf Bastelmaterialien, Spielzeug oder die Gestaltung der Spielräume im Haus und im Garten, aber auch durch das angeschaffte Fahrzeug für den Schulkindertransport. Das muss dann schlicht "auch entsprechend bezahlt werden" (C. Hoffmann); und zwar nicht nur damit es sich für sie am Ende des Monats für sie rechnet – was es aber aufgrund der

Lokale ECEC-Kultur

Staatlich-institutionelle Strukturen im ländlichen Umfeld

Joe lebt mit seiner Familie in einem kleineren Dorf in einer insgesamt eher ländlichen, dörflich zersiedelten Region. Der Anteil an Einwohnern ohne luxemburgische Staatsangehörigkeit ist mit 30-40 % hier leicht niedriger als im Landesdurchschnitt, wobei der Anteil an Einwohnern mit Primärsprache Luxemburgisch insgesamt recht hoch ist. In Joes Wohngemeinde liegt er bei etwa 70-80%, in der Nachbargemeinde, in der seine Tagesmutter ansässig ist, bei rund 50%. Die Bevölkerung in diesen beiden Gemeinden zeichnet sich durch eine gemischte, im Schnitt aber eher mittlere, sozioökonomische Struktur aus.

In Joes Wohngemeinde (mehrere zusammengefasste Dörfer) gibt es keine *crèches*, wobei sich die ECEC-Kultur in der Region insgesamt durch eher staatlich-geförderte Einrichtungen (*konventionierte crèches*) auszeichnet. In der Umgebung gibt es lediglich eine marktbasierete *crèche* in der Wohngemeinde der Tagesmutter, der Anteil an Tagesmüttern ist eher mittel bis gering (insgesamt 8 in den drei nah beieinander liegenden Gemeinden mit jeweils mehreren Dörfern).

Im Précoce-Angebot von Joes Wohngemeinde müssen die Kinder für mindestens 5 plages (Unterrichtseinheiten, jeweils vormittags 8:00 – 12:05 Uhr / nachmittags 14 – 16:05 Uhr) eingeschrieben werden, drei davon müssen auf Vormittage entfallen. Schreiben die Eltern ihre Kinder für mehr plages (insgesamt 8 möglich) ein, so wird nach aktueller Belegzahl entschieden, ob dies dem jeweiligen Kind auch angeboten werden kann. Die Précoce-Kinder sind von dem durch die Gemeinde angebotenen Schultransport ausgeschlossen, können aber in quotierter Anzahl (25 Plätze für C1 insgesamt) die angegliederte *maison relais/foyer de jour* besuchen, allerdings gibt es auch dort Wartelisten, so dass die Eltern oft erst recht spät erfahren, ob ihr Kind einen der Betreuungsplätze dort erhält.

Quellen: Bildungsbericht 2015, Gemeinde- und Ministeriumsankünfte, Regionalstatistische Daten

zu Beginn hohen Investitionskosten nach ihrer Aussage noch nicht tut. Auch verbindet sie mit dem vergleichsweise hohen Stundensatz die für sie wichtige Anerkennung ihres Services durch die Eltern und die Öffentlichkeit. *“Weil das, was ich hier anbiete, ist definitiv ein anderer Service als, verzeihen Sie mir, eine ‘portugiesische Tagesmama’, die die Kinder den ganzen Tag vor die Glotze setzt. Was ganz oft der Fall ist. Die nicht raus geht. Die keine kreativen Workshops macht. Die keine Ausflüge machen will, kann, darf – weiß ich nicht. Eh, also ich habe eh schon Sachen mitbekommen. [...] Ich wollte mich davon abheben. Deswegen nehme ich 7,50 Euro die Stunde”* (C. Hoffmann).

Dafür bekommen die Eltern dann aus ihrer Sicht aber auch ein sehr professionelles Angebot, dass nicht nur pädagogisch wertvoll ist, sondern auch ausgesprochen flexibel und auf die individuellen Kundenbedürfnisse zugeschnitten ist. Sie unterstützt nach eigener Aussage die Eltern wo es nur gehe, betreue auch kranke Kinder und hole diese, wenn es sein muss, auch kurzfristig von der Schule ab. Um ihr vielfäl-

tiges und flexibles Angebot auch gewährleisten zu können, greift Carla Hoffmann im Sinne ihres flexiblen Ressourcenmanagements dabei auf ein Unterstützungsnetzwerk zurück, das sie sich über die Zeit geschaffen hat. Dies ist vor allem ihr Ehemann.

Materiale Repräsentanten dieser flexiblen Kundenorientierung und ihres Ressourcenmanagements sind daher der Kalender in Carla Hoffmanns Esszimmer, in dem akribisch alle vereinbarten Betreuungszeiten der Kinder eingetragen werden und ihr Handy, dass sie immer am Körper trägt. Ihre Flexibilität hat jedoch auch Grenzen, und zwar insbesondere dann, wenn es um das Wochenende oder Übernachtungszeiten geht. Sie hat für sich festgelegt, dass sie Kinder werktags von morgens früh bis abends um 19:30 Uhr betreut; und nur in ausgesprochenen Notfällen auch zu anderen Zeiten. Zwar habe sie öfters Anfragen, in denen die Eltern nach Wochenend- oder Nachtbetreuung fragen würden, diese lehne sie jedoch ab, lediglich für die Kinder, die sie bereits betreut, würde sie in Notfällen eine Ausnahme machen.

Joess assistante parentale

Die Mini-Kita

Carla Hoffmann, *agrément* seit weniger als fünf Jahren

Sprachen	Deutsch, Luxemburgisch, Spanisch, Englisch, Französisch
Lebenssituation / Familie	Patchworkfamilie mit 2 Kindern im Grundschulalter, die in Einfamilienhaus mit Garten lebt
für Tagesbetreuung genutzte Räume	EG: Küche, Esszimmer, Diele, Toilette, Bad, Wickelraum, (Wohnzimmer nur als Schlafraum), großer Garten, der als Spiel- und Naturerlebnisraum gestaltet ist; 1. OG: Spielraum für Betreuungskinder; Keller: Bastelwerkstatt
Stundensatz	7,50 €, Abrechnung nach Stunden
Angebot	Flexibel: Schulkinderbetreuung + Transport zur Schule in der Nachbarschaft, Ganztagesbetreuung, Ferienangebote
‘Öffnungszeiten’	Werktags, von 7:00 bis 19:00 Uhr
Aktuelle Kindergruppe	Betreut im Monat 12 Kinder mit individuellen Zeitplänen, nur 1 Ganztagesbetreuung (Joe), (siehe Wochenplan Tagesmutter)
Umgangssprache mit den Kindern	Luxemburgisch und Deutsch
Kunden	Eltern zumeist aus der Mittelschicht (Akademiker, Angestellte), Familien zumeist luxemburgisch- oder deutschsprachig
Netzwerk der Tagesmutter	Ehemann (außer Haus berufstätig), besitzt aber auch das <i>agrément</i> um sie im Krankheitsfall oder in den Abendstunden unterstützen zu können; andere Tagesmütter, mit denen sie sich austauscht



Wochenplan von Joes Tagesmutter

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Andreas, 3 J.	–	9h – 12h	–	9h – 12h	–
Christelle, 2 J.	9h – 11:15h	8:50h – 11:15h	–	8:50h – 11:15h	–
Pedro, 8 J.	–	12h – 16 / 17h	12h – 14h	–	–
Manolo, 8 J.	–	–	12h – 14h	12h – 16h	–
Theo, 7 J.	16h – 17h	14h – 16:45h	16h – 16:45h	14h – 16:45h	16h – 17h
Henri, 7 J.	12h – 14h	12h – 16:45h	–	12h – 17h	12h – 14h + 16h – 17h
Lara, 3 J.	12h – 14h	12h – 16:45h	–	12h – 17h	12h – 14h + 16h – 17h
Katy, 6 Monate	9:30h/10h – 11:15h	–	–	–	9h – 11:15h
Ana, 7J. + Tomas, 4 J.	–	–	–	–	Alle 2 Wochen 12h – 14h
Karola, 4 J.	–	–	–	–	1x Monat 12h – 15h
Yannik, 10 J. (nur 4 Wochen)	–	12h – 14h	12h – 14h	12h – 14h	12h – 14h
Joe, 2 1/2 J.	10h – 17h	10h – 17h	–	10h – 17h	–

Denn sie brauche ihr freies Wochenende nicht nur als *“Familienzeit”*, sondern auch als *“kurze Auszeit”* (C. Hoffmann) für sich, um wieder neue Energie für ihren anstrengenden Alltag als Tagesmutter zu sammeln.

In Joes ECEC-Arrangement verknüpft sich entsprechend ein ausgesprochen stabiler individueller Betreuungsrahmen (3 x Woche von 10–17 Uhr) mit einer flexiblen Organisationskultur innerhalb des ECEC-Settings, was nicht nur dafür sorgt, dass er ein abwechslungsreiches Betreuungsumfeld hat, auch bilden er und Carla Hoffmann dadurch ein ‘stabiles Pärchen’, das an den drei Tagen, an denen er Vollzeit betreut wird, gemeinsam diese Wechsel vollzieht.

Die familialen Ressourcen erweitern: Die Genese des ECEC-Arrangements und die ECEC-Strategien der alleinerziehenden Mutter

Die Professionalität und Flexibilität des Angebots der Tagesmutter war dabei auch ein wesentlicher Faktor im Zustandekommen von Joes ECEC-Arrangement, zumal es in die Zeit fiel, als die Tagesmutter ihr ‘Geschäft’ noch nicht lange eröffnet hatte, also noch Plätze frei waren.

Als Joe auf die Welt kam, studierte seine Mutter bereits an der Universität. Sie hat ihr Studium daraufhin zum Ende der Schwangerschaft hin unterbrochen und wieder neu aufgenommen, als Joe ungefähr ein halbes Jahr alt war. Die Betreuung von Joe war dabei in den ersten beiden Semestern

noch unproblematisch zwischen ihr und ihrer eigenen Mutter aufzuteilen, in deren Haus die drei Generationen zusammen leben. Zum Einen, da Steffi Meier zu diesem Zeitpunkt noch nicht so viele Kurse an der Uni belegte, aber auch weil es mit Joe als Säugling noch einfach gewesen sei, *“da war es noch nicht so anstrengend, da er mehr geschlafen hat”*. / *“do war et nach net esou ustrengend, ewell heen méi geschloof haat”*. Als Joe dann jedoch über ein Jahr alt war, kam die Frage nach der Außerhaus-Betreuung konkret auf den Tisch; zumal es auch absehbar war, dass Joes Mutter in Zukunft mehr Kurse an der Uni würde belegen müssen. Und es war auch klar, dass Joes in Schicht arbeitende Großmutter nicht noch mehr Zeit für Joes Betreuung würde investieren können.

Joes Mutter erkundigte sich sodann in den umliegenden Dörfern nach einem Betreuungsplatz in einer Krippe (*crèche*). Allerdings erhielt sie zunächst keine positiven Rückmeldungen bzw. wurde auf Wartelisten mit unklarer Perspektive gesetzt. In zwei der Einrichtungen habe ihr die Atmosphäre jedoch auch nicht zugesagt, die Erzieherinnen seien unfreundlich gewesen und *“haben keine Beziehung aufgebaut”* / *“hunn keen Verbindung upgebaut”*. In einer anderen Krippe habe es ihr dahingegen gut gefallen, insbesondere mit Blick auf die Fachkräfte, Aktivitäten und Räume, aber dort habe es kurzfristig keinen Betreuungsplatz für Joe gegeben. Da sie langsam unter Zeitdruck geriet, griff sie daher den Vorschlag ihrer Mutter auf, es bei der Tagesmutter Carla Hoffmann zu probieren. Joes Großmutter war durch die

vielfältige Werbung der Tagesmutter auf diese aufmerksam geworden und hatte Carla Hoffmann auch bereits von sich aus bei einer sich zufällig bietenden Gelegenheit angesprochen.

Steffi Meier berichtet, bis zu diesem Zeitpunkt noch gar nicht an eine Tagesmutter gedacht zu haben, auch weil sie kaum etwas über dieses Betreuungsangebot gewusst habe. Sie bezog ihre Informationen zu Betreuungsmöglichkeiten im Wesentlichen aus ihrer Kenntnis der umliegenden Dörfer und dem 'Hören-Sagen' innerhalb ihres Bekanntenkreises, und darüber hatte sie nichts über Tagesmütter, sondern lediglich über die Krippen und *maisons relais* in der Gegend erfahren. Auch wusste sie, dass eine Krippe in der Nähe der Universität bevorzugt Kinder von Studierenden aufnimmt. Diese Einrichtung sei aber aufgrund der geografischen Lage nicht in Frage gekommen, da die Tagesbetreuung für sie und auch Joes Großmutter günstig zu erreichen sein sollte. Schließlich würde diese nach wie vor eine große Rolle in der Betreuung ihres Enkelsohns spielen.

Joese Status als 'Premiumkunde'

Bei der Tagesmutter, die sie auf Anregung ihrer Mutter dann kontaktierte, habe es laut Steffi Meier dann auch *"gleich funktioniert" / "gleech funktionieiert"* – nicht nur, dass die Tagesmutter kurzfristig einen Platz frei hatte, sie der Mutter sympathisch war und es auch von der Atmosphäre und den Räumlichkeiten für Steffi Meier stimmte – auch haben sich Joe und die Tagesmutter *"sich direkt gut miteinander verstanden" / "sinn gleech eens miteinander genn"*. Davon habe sie sich dann auch in der zweiwöchigen Eingewöhnungszeit, in der sie zu Beginn gemeinsam mit Joe für ein 1–2 Stunden bei der Tagesmutter war, überzeugen können. Bis heute, berichtet die Mutter, sei sie sehr zufrieden mit ihrer damaligen Betreuungsentscheidung. Joe sei bei der Tagesmutter glücklich und es tue ihm gut, mit vielen anderen Kindern zusammen zu sein. Dies sei für ihn vor allem als Einzelkind mit wenig Kindern im sozialen Umfeld der Familie sehr wichtig. Sie findet es zudem gut, dass Joe bei der Tagesmutter in deren Alltag eingebunden ist, und sie bei ihren alltäglichen Verrichtungen, wie Einkaufen oder Wäsche waschen, begleitet. Joe bereite dies viel Freude, zudem habe er dadurch eine intensive Beziehung zur Tagesmutter aufgebaut. Auch bedeutet es der Mutter natürlich viel, dass sie selbst – und auch Joes Großmutter – eine gute, vertrauensvolle Beziehung zu Carla Hoffmann unterhalten.

Die Flexibilität der Tagesmutter war dabei jedoch nicht nur für das Zustandekommen des ECEC-Arrangements wichtig. Nach wie vor ist diese Flexibilität der Tagesmutter für Steffi Meier auch deswegen wichtig, weil sie dadurch

die konkreten Betreuungszeiten von Joe von Semester zu Semester neu aushandeln kann. Da sie die Betreuung von Joe bei der Tagesmutter im Wesentlichen in Anspruch nimmt, wenn Joe nicht innerhalb der Familie betreut werden kann, ergeben ihre wechselnden 'Stundenpläne' pro Semester auch einen wechselnden Bedarf an außerfamiliärer Betreuung. Diese sich halbjährlich ändernden Betreuungszeiten sind mit Carla Hoffmann auch deshalb relativ unproblematisch auszuhandeln, da die Tagesmutter auf Joes Bedarf besonders Rücksicht nimmt. Gemessen an der häufig kurzen Verweildauer der anderen Kinder im Tagesmutter-Setting wird Joe schon lange, konstant und dies auch für ganze Tage bei der Tagesmutter betreut – dadurch stellt er nicht nur eine besonders stabile 'Einnahmequelle' dar, Carla Hoffmann fühlt sich auch aufgrund der gewachsenen Beziehung zu Joe und seiner Mutter / Großmutter gegenüber deren Betreuungswünschen besonders verpflichtet – *"das ist klar, dass ich ihn dann vorziehe"* (C. Hoffmann).

Joe ist daher, wenn man so will, ihr 'Premium-Kunde', dessen Betreuungsbedarf bevorzugt berücksichtigt wird. Lediglich der Freitag ist von dieser hohen Flexibilität ausgenommen, da die Tagesmutter hier eine hohe Zahl an Kindern betreut, und es für sie ein enormer Aufwand wäre, das Betreuungsprofil an diesem Tag zu ändern. Da Steffi Meier dies weiß, versucht sie möglichst wenig Kurse auf den Freitag zu legen, bzw. für diesen Tag eine innerfamiliäre Betreuung zu gewährleisten, was Carla Hoffmann sehr zu schätzen weiß. Ohne die Bereitschaft der Eltern, auch ein wenig auf ihre Situation Rücksicht zu nehmen, wäre ihr flexibles Angebot schließlich nicht zu realisieren.

Diese grundlegende Übereinkunft, dass Carla Hoffmann die Betreuung des Jungen zu den Zeiten übernimmt, in denen eine familiäre Betreuung für Joe nicht möglich ist, ermöglicht es Steffi Meier dann auch, Joe auch schon mal früher bei Carla Hoffmann abzuholen, falls sie vorab weiß, dass ein Kurs an der Uni ausfällt. So könne sie mehr Zeit mit ihrem Sohn verbringen, aber auch Betreuungskosten sparen, erklärt Joes Mutter. Schließlich nimmt die Tagesmutter mit 7,50 € einen relativ hohen Stundensatz, der durch die *chèque service accueil* jedoch nur mit 3,50 € die Stunde bezuschusst wird. Daher muss Joes Mutter für die Betreuung bei Carla Hoffmann auf jede betreute Stunde 4 € zuzahlen und kommt, obwohl sie als Studentin nur relativ wenig Geld im Monat zur Verfügung hat, dadurch auf einen Betrag von 200 – 300 € an Betreuungskosten monatlich.

Entscheidung gegen eine Einschreibung in der Précoce

Von der Tagesmutter weiß Steffi Meier, dass viele Eltern das Angebot der Tagesmutter nur kurzfristig in Anspruch nehmen, während sie auf einen Platz in der *crèche* oder *maison relais* warten. Auch ist ihr bewusst, dass es für sie vermutlich finanziell günstiger wäre, Joe in einer *konventionierten crèche* betreuen zu lassen, wo der *chèque service accueil* die gesamten Betreuungskosten von 7,50 € pro Stunde abdeckt. Dennoch kam ihr nach ihren Aussagen ein Wechsel noch nie in den Sinn. Sie hat sich zwar hin und wieder mal gefragt, ob eine konstante Gruppe von Gleichaltrigen Joe vielleicht noch andere Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten böte, aber *"er versteht sich einfach gut mit Carla, das ist das Wichtigste" / "heen gett enfach gud eens mat Carla, dat ass et wichtechst"* und für sie ist es auf Grund der flexiblen Betreuungsmöglichkeiten *"auch viel praktischer" / "och mei praktesch"*.

Im Interview, dass ein Jahr vor dem erforderlichen Anmeldezeitpunkt für das → *schulische Früherziehungsangebot (éducation précoce)* stattfand, hat Steffi Meier noch angegeben, dass sie Joe, wenn es soweit ist, vermutlich in der *Précoce* anmelden wird – auch weil dies ein explizites Bildungsangebot und eine Vorstufe zur Schule sei. Zudem rechnet sie damit, bis dahin ihr Studium abgeschlossen zu haben, wodurch es ihr vermutlich einfacher fallen wird, Joe in einem geregelten Angebot mit festen Zeiten, wie es die *éducation précoce* darstellt, betreuen zu lassen.

Zwischenzeitlich hat sie sich jedoch dagegen entschieden, Joe in der *éducation précoce* in ihrer Wohngemeinde anzumelden und lässt ihn auch weiterhin bei der Tagesmutter betreuen. Ein Interview dazu ließ sich leider nicht mehr realisieren. Frau Hoffmann, die Tagesmutter, berichtet jedoch, dass die Entscheidung der Mutter maßgeblich darauf beruht, dass die *éducation précoce* im Wohnort der Mutter eben auch nur ein Teilzeitangebot sei und sie ihren Fahrdienst für die Schulkinder aber nicht auf die Wohngemeinde von den Meiers ausweiten kann. Sie bietet ihren Fahrdienst nur für die Gemeinde, in der sie lebt und die direkt anliegende Nachbargemeinde an, in der es eine relativ große Schule mit mehreren *Précoce*-Klassen gibt. Für Joe nun noch eine dritte Anfahrt hinzuzunehmen *"würde zeitlich gar nicht hinhauen"* (C. Hoffmann). Für Joe, seine Mutter und seine Großmutter wäre daher mit dem Wechsel in die *Précoce* auch ein Wechsel des Betreuungssettings verbunden gewesen. Das habe die Mutter ihrem Sohn jedoch nicht zumuten wollen, vermutet die Tagesmutter und hebt als Begründung die gewachsene Beziehung zwischen ihr und Joe hervor.

Carla Hoffmann freut sich entsprechend auch sehr über diese Entscheidung der Mutter, nicht nur weil sie weiterhin ihren "Premium-Kunden" behält, sondern auch weil sie es als Bestätigung ihres qualitativ hochwertigen Services interpretiert – *"Joe's Mama findet es hier einfach besser als in der Précoce"* (C. Hoffmann).

Flexible Beziehungsordnungen und mehrfache Familienerweiterungen: Wie Joe sein ECEC-Arrangement praktiziert

Durch das flexible und umfangreiche Betreuungsangebot der Tagesmutter stellt sich der Betreuungsalltag von Joe recht abwechslungsreich dar. Dies stellt Joe nicht nur vor die Aufgabe 'seinen Rhythmus' innerhalb des Tagesablaufes zu finden – zwischen spielen und aufbrechen, aktiv sein und ruhen – sondern sich auch immer wieder in neue *Peer-konstellationen* einzufügen. Was daher zunächst an Joes alltäglicher Praktizierung seines ECEC-Arrangements auffällt, sind die vielfältigen *Orientierungspraktiken*, wie sie sich auch in der anfangs beschriebenen Szene beim Tischdecken entfalten.

Beziehungen in der Kindergruppe symbolisch ordnen: Orientierungspraktiken

Bei diesen Orientierungspraktiken geht es jedoch nicht vorrangig um die Orientierung in Zeit und Raum, vielmehr sind sie als beziehungsorientiert zu charakterisieren, weil sie weniger darauf bezogen sind, *was* wann und wo passiert, sondern *wer* wann kommt. So greift Joe das vorbereitende Tischdecken bei der Tagesmutter im Eingangsbeispiel ja auch nicht als Information darüber auf, dass nun das Abholen der Kinder von der Schule ansteht. Ihm geht es beim Aufzählen der abzuholenden Kinder, dass der Tagesmutter als Orientierung für das Eindecken des Tisches dient, vor allem darum, dass heute einer seiner Freunde zum Mittagessen dabei sein wird. Insofern fallen diese Orientierungspraktiken nicht zufällig im Kontext der alltäglichen Logistiken² (siehe Kasten auf S. 73) an, die zum komplexen Alltag der Tagesmutter gehören. Joe macht diese jedoch in eigenständiger Weise für sich relevant.

² In allen diese Unter-Logistiken ist Joe in der ein oder anderen Weise eingebunden, wobei hier lediglich die damit verbunden beziehungsorientierten Orientierungs- und Positionierungspraktiken von Joe explizit hervorgehoben werden.

Auch auf der Hinfahrt zur Tagesmutter ist nach Angaben der Großmutter oft schon Thema, wer an diesem Tag wohl da sein wird und was er dann mit seinen Spielkameraden machen kann – und bei der Ankunft bei der Tagesmutter, klärt diese ihn meist gleich bei der Begrüßung über die Tagesplanung auf, so dass auch die Großmutter / Mutter darüber informiert sind.³

An den Tagen, an denen Andreas, der gleichaltrige Junge aus dem Eingangsbeispiel, bereits da ist, geht dies meist etwas schneller vonstatten, weil dann schon direkt jemand da ist, auf den Joe sich freut. An den anderen Tagen, an denen er als erstes Kind da ist, oder 'lediglich' eines der jüngeren Kleinkinder, wird dagegen meist direkt bei der Begrüßung und dem Aus- und Umziehen geklärt, auf wen er sich prospektiv für später am Tag freuen kann. Das sind zu dieser Zeit vor allem der im Beispiel auch genannte Manolo, ein 8-jähriger Junge, der jedoch nur ein- bis zweimal die Woche über die Mittagszeit da ist, und zu Beginn der Beobachtungen auch Joanna, die die *éducation précoce* besucht und an den drei Tagen, an denen Nachmittags Unterricht stattfindet, über die Mittagszeit und wieder am Nachmittag bei der Tagesmutter betreut wurde. Zudem freut sich Joe auch immer besonders auf die deutlich ältere Jule, die Tochter der Tagesmutter. Zu ihr (und in etwas abgeschwächter Weise auch zur zweiten Tochter Sina) unterhält Joe eine sehr innige Beziehung, was auch daran liegt, dass Jule sich sehr gerne mit Joe beschäftigt und ihn nach Auskunft der Tagesmutter als ihren "*kleinen Bruder*" ansieht.

Was Joe und die Erwachsenen in diesen täglichen Orientierungspraktiken entsprechend vornehmen, ist eine Unterteilung der recht großen Kindergruppe, die das Setting wöchentlich besucht, in Kinder auf die sich Joe mehr oder weniger freut, bzw. die ihm beziehungsorientiert näher oder ferner stehen. Sei es aufgrund ihres Alters ('Spielkameraden') oder gewachsener Beziehungen ('Freunde', 'Quasi-Bruder'). Man kann diese beziehungsorientierten Orientierungspraktiken daher auch als *Ranking-Praktiken* beschreiben, in der die zunächst nach dem jeweiligen familialen Betreuungsbedarf und organisationalen Betreuungsmöglichkeiten zusammen gestellte Kindergruppe im Setting auf Joe's Bedürfnisse hin symbolisch unterteilt und geordnet wird. Insofern dienen diese Orientierungspraktiken dazu, vorausschauend transparent zu machen, wann Joe im Betreuungs-

³ Diese Praktiken des Transparentmachens des geplanten Tagesablaufes sind auf Joe bezogen und Carla spricht dabei auch mit ihm. Allerdings ist dies eine Kommunikation 'vor Publikum', die auch dazu dient, die Großmutter / Mutter über den Tagesablauf zu informieren. Ähnlich gestaltet die Tagesmutter dann auch oft die Gespräche in der Abholsituation als ein gemeinsames Resumieren mit Joe über die Dinge, die über den Tag passiert sind (was er gegessen hat, wo sie waren, mit wem er gespielt hat, etc.), siehe die letzten beiden Beispielszenen.

alltag intensive Peer-Kontakte zur Verfügung stehen und an welchen nicht: d.h. die Beteiligten stellen gemeinsam eine von Joes Bedürfnissen ausgehende Strukturierung der täglich wechselnden Kindergruppe im Betreuungssettings her.⁴

Beziehungen in der Kindergruppe praktisch ordnen: Positionierungspraktiken

Da die Kindergruppe bis auf die Zeit der Hausaufgabenhilfe direkt nach dem Mittagessen zumeist auch immer als 'eine Gruppe' konstelliert ist (alle im Spielzimmer, alle im Garten, etc.), sind mit der wechselnden Kindergruppe für Joe aber auch noch weitere wechselnde Positionierungen verbunden – nicht nur dass er mal einen Freund dabei hat und mal nicht, auch ist er mal mit der Tagesmutter alleine, mal in einer großen Kindergruppe, mal ist er der Älteste, mal der Jüngste, mal hat er nur einen Spielpartner, mal viele,...

Am Vormittag und am späten Nachmittag, mit den jüngeren und gleichaltrigen Kindern zeigt sich Joe dabei als besonders initiativ – wodurch er auch räumlich häufig im Zentrum des Spielgeschehens positioniert ist.

Dienstag, gegen 10:20 Uhr im Esszimmer der Tagesmutter: Joe kommt aus der Diele zur Tagesmutter und fragt: "*Ouwen spillen?*" / "*Oben spielen?*" Sie fragt nach: "*Woullt ir no uewen spillen goen?*" / "*Wollt ihr nach oben spielen gehen?*" Joe und Andreas, der mittlerweile auch neben Joe steht, nicken. Das sei kein Problem, erwidert Frau Hoffmann, sie könnten gerne nach oben ins Spielzimmer und geht vor. Joe legt auf dem Weg seine beiden Spielzeugautos auf dem Garderobentisch ab. Wir alle gehen rauf und Joe und Andreas nehmen sich zielgerichtet die Kiste mit den Eisenbahnutensilien, greifen sich verschiedene Lokomotiven und brausen damit über den Boden. Frau Hoffmann ermuntert sie, doch auch die Schienen zu nehmen und Andreas beginnt ein paar Schienen zu verlegen. Für Joe, der ihr nach einer Weile zeigt, dass er lieber 'einkaufen' möchte, rückt sie den Kaufladen etwas nach vorne und Andreas kommt sogleich als 'erster Kunde' mit dem Zug angefahren.

Joe kennt sich bei der Tagesmutter gut aus, weiß was er wo machen darf und was nicht, wo welche Spiele zu finden sind und setzt sich gegenüber den anderen Kindern auch gerne in die Position desjenigen der 'Bescheid weiß', um seine Spielideen durchzusetzen.

⁴ Insofern lässt sich an diesen Orientierungspraktiken auch erkennen, wie sich von Joes Position aus betrachtet sein Tagesmutter-Setting von denen in den ECEC- Arrangements von Maik (kleine stabile Kindergruppe) und Pedro (relativ kleine Gruppe mit einem festen, gleichaltrigen Freund und kurze Betreuungszeiten von Pedro) unterscheidet.



Logistiken im Tagesmutter-Setting

- **Kinderlogistiken:** Wer muss wann wo sein, dh. wann und wo abgeholt / gebracht werden? Wann können welche Kinder zur Betreuung gebracht, abgeholt werden? Welche und wie viele Kinder sind gleichzeitig im Setting?
- **Verpflegungslogistiken:** Wer muss wann was zu essen / trinken haben?
- **Sorgelogistiken:** Welche Bedürfnisse der Kinder, bspw. Pflege, Zuwendung, Schlafen, etc. können / müssen wann wie befriedigt werden?
- **Informationslogistiken:** Wer braucht welche Informationen wann, bspw. wo sich die Kindergruppe zur Abholzeit aufhält?
- **Dienstleistungs vs. Familien-Logistiken:** Was muss wann im Kontext des Familienlebens erledigt werden, was im Kontext der professionellen Tätigkeit, und wie lässt sich beides gleichzeitig arrangieren und vermitteln?

Dienstagvormittag, im Spielzimmer der Tagesmutter: "*Ne, su nit*" / "*Nein, so nicht*", schimpft Joe mit Andreas als dieser mit einem Spielauto in das Spiel-Parkhaus einfahren möchte, mit dem sich Joe gerade beschäftigt. Andreas schlägt vor, dass er von der anderen Seite anfahren könnte, indem er das Auto dort hin stellt und Joe fragend anschaut. "*Ne, dat nit*" / "*Nein, das nicht*" erwidert Joe und macht mit einer abwehrenden Handbewegung klar, dass dieses Auto nicht zum Parkhaus gehört. "*Dierfen mer net*" / "*Dürfen wir nicht*", ergänzt er zudem mit ernstem Gesicht (obwohl dies meines Wissens nicht stimmt). Andreas akzeptiert dies nun und fährt sein Auto von dannen.

Neben den Routinen, die Joe und Andreas fürs Spielen am Vormittag entwickelt haben (hierzu gehört vor allem das "Rennen-fahren" zwischen Diele, Esszimmer und Küche), spielt es in dieser Szene vor allem eine Rolle, dass Joe hier gegenüber Andreas, der nur selten bei der Tagesmutter ist, sich als derjenige positionieren kann, der sich im Setting gut auskennt und weiß, was 'verboten' ist und 'was nicht'. Diese Position kann er im Sinne eines 'Hausrechts' am Vormittag als Ressource einsetzen, um seine 'Spielräume' zu strukturieren. Allerdings verliert sich diese Möglichkeit der zentralen Positionierung zumeist zum Nachmittag hin, wenn viele ältere Kinder da sind.

Donnerstagnachmittag, im Spielzimmer bei der Tagesmutter: Joe hatte nach dem Mittagessen bereits Manolo gefragt, ob er mit ihm rauf spielen gehe. Dieser muss, wie die anderen Schulkinder auch, zuerst aber noch seine Hausaufgaben machen. Also geht Joe zunächst allein nach oben und fährt mit den Autos auf dem Spielteppich umher. Als die größeren Kinder nach und nach ins Spielzimmer kommen, räumen diese die Murmelbahn in die Zimmermitte und beginnen mit großem Eifer diese aufzubauen. Joe schnappt sich eines der kelchförmigen Steckteile der Murmelbahn und trötet damit wie auf einer Trompete. Auch Manolo ist nun dabei und scheint etwas hin und hergerissen ob er mit Joe oder den anderen vier Kindern an der Murmelbahn spielen soll, entscheidet sich dann aber doch für die Murmelbahn. Mit viel Getöse geht es hier nun darum, möglichst viele Murmeln 'mit Karacho' durch die Bahn zu jagen. Joe umkreist die Kinder, die dicht um die Murmelbahn herum knien, und versucht mit seiner Trompete ihre Aufmerksamkeit zu erregen. Yannik, der zurzeit kurzfristig bei der Tagesmutter betreut wird, sieht dies und nimmt ihm das Steckteil ab. "*Dat ass eklig*" / "*Das ist eklig*", sagt er harsch zu Joe und verwendet daraufhin dessen 'Trompete', um die Murmelbahn noch zu erweitern. Joe bleibt mit hängenden Schultern stehen und schaut mich mit empörten Blick an. Ich geb' durch eine fragende Geste zu verstehen, dass ich auch nicht weiß, was nun zu tun ist. Joe zuckt daraufhin mit den Schultern und geht zum Kaufladen, um dort ein paar Sachen umzusortieren. In den nächsten 15 Minuten umkreist er das Spielgeschehen mit der Murmelbahn und den vier größeren Kindern indem er von einer Ecke des Spielzimmers in die anderen schlendert und dabei mal kurz mit den Kaffeesevice, dem Kaufladen oder dem Parkhaus spielt, dann wieder fläzt er sich neben mich in den Sitzsack. Immer wieder schaut er dabei kurz auch mal dem Spiel mit der Murmelbahn zu, vor allem, wenn die Großen begeistert eine besonders tolle Aktion durch lautes Jauchzen begleiten / kommentieren. Er macht dabei keine Anstalten direkt ins Spiel einzusteigen, hält sich durch das Schlendern jedoch auch immer in der Nähe des Geschehens auf, so als würde er sich bereit halten wollen, falls sich doch eine Gelegenheit ergeben sollte. Aber die vier größeren Kinder bilden eine regelrechte Phalanx um die Murmelbahn, lediglich Manolo blickt sich manchmal um und lächelt ihm zu. Als die Tagesmutter ruft, dass die Kinder sich für die nächste Fahrt bereit machen sollen, springen diese rasch auf und laufen die Treppe nach unten. Nun hat Joes 'Stunde geschlagen'. Wie die anderen Kinder zuvor sammelt er möglichst viele Murmeln und versucht diese am oberen Einfüllloch einzuträufeln. "*Joe, mir missen goen*" / "*wir müssen gehen*" erklärt ihm Manolo, der auf ihn gewartet hat. Aber Joe ist nicht davon abzuhalten, nun auch mit der Murmelbahn zu spielen. Manolo hilft ihm

JOE

dann auch rasch, die Murmeln richtig in die Bahn einzuspeisen und nimmt ihn anschließend an der Hand um ihn zum Aufbruch zu bewegen. Aber Joe schüttelt ihn ab und macht solange weiter, bis die Tagesmutter nach oben schauen kommt und ihn auffordert, sich nun auch fertig zu machen. *“Du kannst ja herno och nach domat spillen“* / *“Du kannst ja nachher auch noch damit spielen“*, erklärt sie ihm und mit einem Blick zurück auf die Murmelbahn folgt Joe ihr.

Wie in dieser Situation, platziert sich Joe, wenn sehr viele Kinder im Spielzimmer sind, häufiger in der Peripherie des Geschehens, wobei sich diese Konstellation noch einmal etwas anders darstellt, wenn er mit vielen größeren Kindern im Garten ist, wo mehr Platz zur Verfügung steht, um seinen 'Spielraum' zu finden – beziehungsweise in die Spiele der größeren Kindern ein- und wieder auszusteigen. 'Umkreist' er die Szenerie im Kinderzimmer dabei aus einer 'engen Umlaufbahn' heraus, so fährt er im Garten mit Vorliebe mit dem Rutschauto in großen Bahnen umher, um zu schauen, was im Einzelnen auf dem recht großen Gelände passiert und wo er sich eventuell beteiligen möchte. Wie im Spielzimmer auch, spielen seine älteren Freunde, Manolo und Jule, dabei für ihn eine wichtige Rolle, da sie häufig dafür sorgen, dass er in ein Spiel integriert wird. Allerdings klappt dies aufgrund seiner oft eigenwilligen Spielideen und -verständnisses auch nicht immer so gut.

Montagmittag, in der Ferienzeit, auf der Spielfläche im Garten: Joe, Jule und Leila, die heute Nachmittag miteinander alleine sind, spielen draußen mit den über 1m langen "Riesen-Mikado-Stäben". Jule will unbedingt gewinnen und achtet daher sehr auf die Einhaltung aller Mikado-Regeln, durch welche sie aufgrund ihrer Größe und den besseren feinmotorischen Fähigkeiten gegenüber den beiden jüngeren Kindern ja auch im Vorteil ist. Sie hat Joe und Lara dazu die Regeln eingangs auch noch einmal extra erklärt. Leila lässt sich auf den regelgerechten Wettkampf auch mit großem Eifer ein, nur Joe macht nach anfänglichem Einhalten der Spielregeln mit den Mikado-Stäben zunehmend was er möchte. Entweder nimmt er die Stöcke auch dann an sich, wenn es stark gewackelt hat, verändert ihre Anordnung nach eigenem Gusto oder versucht sich im 'Speerwerfen'. Jule hat ihn daraufhin schon häufiger ermahnt und wird irgendwann richtig sauer: *“Menno, Joe, hör op domat. Mir müssen dat richtig spillen, soss ginn se ewech gespaart“* / *“Menno, Joe, hör auf damit. Wir müssen das richtig spielen, sonst werden sie weg gesperrt“* droht sie ihm schließlich und Joe trollt sich zu einem der Rutschautos.

Die Dynamik der Situation kommt hier vor allem dadurch zustande, dass Jule in dieser Situation das Spiel-Niveau nicht an Joe anpasst, wie sie es sonst häufiger macht. Vielmehr erwartet sie, unterstützt durch Leilas Einwilligung, sich an die Regeln zu halten, nun auch von Joe, dass er 'richtig mitspielt'. Joes Nicht-Einhalten der Regeln führt dabei zu einem Konflikt, den beide auflösen, indem sie eine weitere Differenzierung der Ressource 'Hausrecht' herstellen.

Wie bereits die Szene mit Andreas zeigte, setzt Joe sich in der Gesellschaft der jüngeren Kinder, sonst in die Position desjenigen, der die Regeln und Möglichkeiten im Haus der Tagesmutter am Besten kennt – und nutzt dieses 'Hausrecht' auch für die Gestaltung des gemeinsamen Spiels. Wie die Szene mit der Murmelbahn aber auch zeigte, kann diese Ressource in der Gruppe mit älteren Kindern bereits alleine durch deren physische Präsenz und ihr Spielverhalten 'abgewertet' werden. In dieser Szene mit dem Mikado-Spiel hingegen ist es Jule, die durch ihre unmittelbare Androhung einer 'offiziellen' Sanktion des Regelbruchs (*“sonst werden sie weggesperrt“*) eine weitere Hausrecht-Variante einführt, nämlich dass sie hier ja auch wirklich zu Hause ist und sich als Mitglied des Haushalts nicht nur an die Hausordnung zu halten hat, sondern diese auch legitim vertreten kann. Zwar wird in der Szene nicht so recht klar, ob sie damit meint, dass sie selbst die Mikado-Stäbe wegsperren wird oder lediglich davor warnt, dass ihre Mutter dies tun wird. Dies ist auch nicht wichtig, da sie mit dem Weglassen des 'Sanktions-Subjekts' in der Aussage *“sonst werden sie weggesperrt“* direkt eine von ihr unabhängige 'objektive Hausordnung' aufruft, deren Autorität sie sich quasi nur 'ausleiht'. Diese Selbstpositionierung von Jule wird von Joe durch sein Weggehen dann zumindest auch indirekt anerkannt und bestätigt. Allerdings klappt dies auch nicht immer so reibungslos, zudem sind diese Formen des 'Hausrechts' nicht nur eine permanente Aushandlungssache unter den Kindern, sondern auch zwischen Jule und ihrer Mutter als Tagesmutter.



Beziehungen im Schnittfeld von Familie / professionellem Setting ordnen: Differenzierungspraktiken

Carla Hoffmann achtet nämlich sehr darauf, dass zwischen ihren Kindern und den Betreuungskindern ein egalitäres Verhältnis herrscht – zumindest wenn sich ihre Kinder in der Tagesbetreuungsgruppe aufhalten (Mittagessen, Garten, Spielzimmer, Bus, Ausflüge, etc.). Hier gelten für alle Kinder die gleichen Rechte auf die Nutzung von Räumen, Spielen etc. – anders als in den Räumen des Hauses, die den Familienmitgliedern vorbehalten sind: das Schlafzimmer der Eltern, das Wohnzimmer, und auch die Kinderzimmer von Jule und Sina. Praktischerweise lässt sich diese Grenzziehung auch dadurch markieren, dass Elternschlaf- und Kinderzimmer in einem eigenen, von einer Zwischentür abgetrennten Trakt im Erdgeschoss des Hauses liegen, den die Betreuungskinder nicht ohne zu fragen betreten dürfen. In ihre Zimmer können sich die beiden Mädchen dann auch jederzeit zurückziehen (*“das ist mir schon wichtig, dass sie auch ihre eigenen Räume haben“*). Hier bewahren sie auch ihre eigenen Spielsachen auf, die zudem auch nicht einfach mit den Betreuungskindern geteilt werden sollen; hier achtet Carla Hoffmann drauf, um die Trennlinie zwischen Familie und Tagesbetreuung entsprechend auch von beiden Seiten aufrecht zu erhalten. Ihre Töchter fragen sie daher zumeist um Erlaubnis, wenn sie eines der Betreuungskinder mit in ihr eigenes Zimmer nehmen möchten. Auf der anderen Seite wird diese Trennung von Tagesmutter-Setting und Familienleben aber dann auch dadurch bekräftigt, dass Jule und Sina, wenn sie zu Tagesbetreuungszeiten mit den anderen Kindern im Garten oder im Spielzimmer spielen, sie sich dann auch in die Regeln der Tagesmutter-Gruppe einordnen müssen.

Um diese Trennung von Familien-Sphäre / Regeln und Tagesmutter-Sphäre / Regeln aufrecht zu erhalten, wird die von Jule beim Mikado-Spiel angewandte Strategie, Joe zum richtigen Spielen zu 'disziplinieren' indem sie mit der imaginären Stimme der Tagesmutter (oder zumindest der Tagesmutter-Hausordnung) spricht, daher auch regelmäßig von Carla Hoffmann sanktioniert, wenn sie es mitbekommt. *“Ich bin hier die Tagesmutter, nicht Du“* erinnert sie ihre Tochter dann.

Diese Differenzierung zwischen Tagesmutter-Regeln, Familienregeln und den informellen Regeln in der Kindergruppe, wird für Joe auch dann relevant, wenn die Töchter im Spiel mit ihm andere 'pädagogische Zielsetzungen' verfolgen, als die Tagesmutter. Das zeigt sich in der nächsten Szene:

Montag Nachmittag im Garten der Tagesmutter: Joe und die anderen Mädchen spielen im Garten. Joe hat bereits gewippt, ist über die großen Baumscheiben, die am Boden liegen geklettert und hat der Tagesmutter geholfen, das Unkraut um ein paar angesäte Blumen herum herauszuziehen. Nun schaut er Jule zu, die von einer Art kleinen Brücke oder Podest, das die Kinder mit Holzbrettern gebaut haben, hin zur Tellerschaukel balanciert, die an einem Baumast befestigt ist. Trotz ihrer langen Beine scheint dies gar nicht so einfach zu sein. Joe will es ihr nachtun und müht sich mit mehreren Anläufen daran ab, auf die Brücke zu gelangen, nur um dann zu merken, dass er die Tellerschaukel wohl nicht erreichen wird. *“Joe, komm do rof“* / *“komm da runter“*, fordert ihn Jule daraufhin auf, *“dat do kannst do nach net“* / *“das da kannst Du noch nicht“* und will ihm herunterhelfen, aber Joe lässt sich von ihr nicht beirren. *“Mama, der Joe will da nicht runter“* ruft diese nun leicht verzweifelt ihrer Mutter zu. *“Ich hab Dir doch erklärt, dass er, sobald er da alleine rauf kommt, er auch darauf darf“* erklärt ihr daraufhin ihre Mutter, *“lass es ihn doch probieren“*. Sie lobt Joe dafür, dass er es geschafft hat, auf das Podest zu klettern. Er zeigt daraufhin auf die Tellerschaukel und gibt zu verstehen, dass er nicht weiß, wie er nun da hingelangen soll. *“Jo, dat ass schwiereg“* / *“Ja, das ist schwierig“*, meint Carla Hoffmann und schlägt vor, dass er noch einmal von dem Podest herunterklettert und sie ihm dann auf die Tellerschaukel hilft. Was er dann auch tut, allerdings schafft er es auch nicht, darauf zu schaukeln, da er den Holzsteller nicht in der Waagerechten halten kann. *“Tja, do bass du dach nach e bæsschen kleng fir, he?“* / *“Ja, da bist Du dann doch noch ein bisschen klein für, was?“*, meint die Tagesmutter freundlich lachend zu ihm und er nickt und meint *“Jo“*. *“Sag ich doch“*, kommentiert Jule mit leichter Genugtuung, woraufhin ihre Mutter noch einmal daran erinnert, dass es ihr wichtig ist, dass jeder es probieren kann, und sie dies zu akzeptieren habe. Zufrieden bekräftigt Joe auch dies mit einem *“Jo“* gegenüber Jule, die ihm daraufhin vorschlägt, gemeinsam auf dem Trampolin zu hüpfen. Dies kann er nicht alleine, da er beim Einsteigen die Hilfe größerer Kinder bedarf. (Was es wohl zu einem probaten Mittel macht, um die situativ 'angekrazte' Altersordnung zwischen ihr und Joe wieder ins 'Lot zu bringen'). Voller Begeisterung stimmt Joe zu und läuft mit Jule zum Trampolin.

Eine der zentralen Aufgaben von Joe in seinem Betreuungsalltag bei der Tagesmutter besteht entsprechend darin, im Kontext der feinen Differenzierungen zwischen den unterschiedlichen Altersordnungen und 'Hausrechten' innerhalb der Kindergruppe und den familialen und professionellen Ordnungen des Settings, die jeweiligen Regeln und

Ressourcen für seine 'Spielräume' auszuhandeln.⁵ Im Zusammenspiel seiner eigenen Betreuungszeiten und den vielfältigen Service-Angeboten der Tagesmutter ergeben sich für ihn dabei täglich andere Konstellationen, die entlang der *Rankingpraktiken* symbolisch und entlang dieser *Positionierungspraktiken* praktisch in eine Abfolge wechselnder Positionen und Verfügungsrechten übersetzt werden. Die Flexibilität der Organisationskultur im Tagesmutter-Setting übersetzt sich für ihn daher in die Aufgabe, sich flexibel in unterschiedlichen Sozial- und Beziehungsordnungen zu bewegen.

Beziehungen in der Emotionsökonomie des professionellen Settings ordnen: Bekundungspraktiken

Dieses permanente Aushandeln von Positionen und Beziehungen im Tagesmutter-Setting nimmt für Joe jedoch nicht nur als Nicht-Schulkind, das über ganze Tage betreut wird, großen Raum ein. Auch seine Position als 'Premium-Kunde' wird dabei in besonderer Weise zwischen ihm und der Tagesmutter und ihrer Familie in alltäglichen Beziehungspraktiken hergestellt. Mit der eher betriebswirtschaftlichen Position des 'Premium-Kunden' korreliert auf der Ebene der gelebten Beziehungen nämlich die des 'Quasi-Bruders' für die eigenen Kinder der Tagesmutter, aber auch des 'Quasi-Ziehsohns' der Tagesmutter, zu dem sie eine besondere Beziehung im Vergleich mit den anderen Betreuungskindern pflegt. Hier wird als Kontext die komplexe Emotionsökonomie im Tagesmutter-Setting relevant, in der nicht nur Joe immer wieder mit wechselnden Konstellationen in der Kindergruppe konfrontiert ist, sondern auch die Tagesmutter – wobei für diese zusätzlich noch hinzukommt, dass sie als Erwachsene alleine mit der Kindergruppe ist. Das sei nervlich oft sehr aufreibend, gibt Carla Hoffmann zu, da sei es schon wichtig, dass man mit den Kindern auch ein inniges Verhältnis hat, um auch mal *„eine emotionale Bestätigung“* (C. Hoffmann) zu bekommen.

Besonders wichtig sind in dieser Hinsicht die Pflegesituationen der jüngeren Kinder (Windelwechseln, zum Schlafen legen, Essen geben), die Carla Hoffmann nicht nur für die Kinder, sondern auch für sich als intensive Beziehungszeiten gestaltet, und mit den Kindern kuschelt, etc. – ihnen 'nahe ist'. Bei Joe kommt indes häufig noch ein öffentlicher Charakter dieser Beziehungspraktiken hinzu,

wodurch diese im Goffmanschen Sinne zu *„Beziehungszeichen“* (Goffman 1982: 262f.) werden, das heißt: nicht nur der Herstellung von Beziehungen dienen, sondern auch der wechselseitigen *Bekundung* darüber, wie diese für die Beteiligten und Andere zu verstehen sind. Eine erste dieser Bekundungen liegt im exklusiven Platz, den Joe über lange Zeit am Esstisch einnimmt, nämlich direkt neben dem Platz der Tagesmutter, der in direkter Nähe zur Küche liegt. War dies zunächst der Tatsache geschuldet, dass sein Hochstuhl dort am besten platziert werden konnte und sie ihm so gut beim Essen helfen konnte, so wurde dieser Platz aber auch noch beibehalten, als er schon auf einem der normalen Stühle saß und *„bei den Kindern“* / *„bei d'Kannern“* (C.Hoffmann) platziert wurde. Joe hatte so als einziger 'seinen Platz', der durch die direkte Nähe zur Tagesmutter auch ein Reservat für 'exklusive Zweisamkeit' bildet, beispielsweise wenn Carla Hoffmann sich nach einem aufreibenden Prozess der Befriedigung aller Bedürfnisse der sieben Kinder am Esstisch und der Herstellung der Ruhe (= leise Gespräche), die sie sich dabei wünscht, mit einem erleichterten Seufzer zu Joe dreht:

Im Esszimmer der Tagesmutter, beim Mittagessen in der großen Gruppe: „So, Schatz, wéi ass et met dir?“ / *„wie ist es mit Dir?“*, fragt die Tagesmutter Joe freundlich während sie sich mit dem ganzen Oberkörper zu ihm hindreht. Joe nickt ihr zu und spießt weiterhin Nudeln aus seinem Kinderteller zum Essen auf. *„Schmacht ett?“* / *„Schmeckt es?“*, will sie von ihm wissen und er nickt noch einmal heftig und ruft laut *„Jo“*. Einige der Kinder lachen, auch Carla Hoffmann lacht und sie beugt sich noch näher an Joe ran und tätschelt seinen Arm. *„Ei dat freit mich“* / *„das freut mich“*, sagt sie dabei zu ihm.

Joes Beitrag zur alltäglichen Herstellung seines ECEC-Arrangements besteht entsprechend nicht nur darin, seine Positionen auszuhandeln, auch trägt er durch die spezifischen Formen der Annahme (*„care-receiving“*, Conradi 2001) der Zuwendungen der Tagesmutter auch dazu bei, ihre Beziehung täglich neu zu bekunden und damit nicht nur sich, sondern auch der Tagesmutter ihre *„emotionalen Bestätigungen“* zu geben. Natürlich gelingt dies nicht immer, und auch die Tagesmutter und Joe geraten in Konflikte, dennoch hat er hier eine andere Position als die weiteren Betreuungskinder, die genauso viel Zuwendung erhalten, aber weniger für solche Beziehungsbekundungen angefragt werden. Der quasi-familiäre Charakter dieser Beziehungspraktiken tritt dabei auch besonders dadurch hervor, dass er zu allen Mitgliedern der Tagesmutter-Familie ein solch inniges Verhältnis pflegt, auch zu Jean, dem Ehemann der Tagesmutter, auf dessen Heimkehr von der Arbeit am späten Nachmittag er sich immer besonders freut.

JOE

Im Spielzimmer am späten Nachmittag: Joe spielt nun wieder mit dem Parkhaus, während Leila sich mit dem Steckspiel beschäftigt. *„Jean?“* fragt Joe plötzlich in den Raum hinein, er hat wohl gehört dass unten die Haustür aufgegangen ist und die Tagesmutter jemanden begrüßt hat. Sofort springt er auf und ruft die Treppe hinunter *„Jean?“*. Der Lebensgefährte der Tagesmutter ruft nach oben *„Jo, ech senn et. Ech kommen gläich rupp“* / *„Ja, ich bin's. Ich komme gleich hoch“*. Joe wartet ganz hibbelig auf ihn und als Jean hinaufkommt, die beiden Kinder und mich einzeln begrüßt, zeigt er ihm sogleich, was er mit dem Parkhaus alles ausprobiert hat. Jean lehnt sich gegen das große Sitzkissen, das in der Ecke auf dem Boden liegt und schaut Joe halb im Liegen zu. Feierabendstimmung macht sich breit. Als Joe fertig zu sein scheint mit seinen Vorführungen und sich etwas ratlos umschaufert fragt Jean *„Un wat hat dir haut nach geschafft?“* / *„Und, was habt ihr heute noch gemacht?“* *„Gesprong“* / *„Gesprungen“* antwortet Joe und zeigt ihm, wie sie auf dem Sitzkissen herumgehüpft sind. Auch hierfür wird er gelobt und geherzt. *„Un wat gouf et d'Mëtteg guddes zu iessen?“* / *„Und was gab es am Mittag Gutes zum Essen?“*, will Jean wissen. Joe überlegt eine Weile und Lara springt ein: *„Nuddelen“* / *„Nudeln“*. Daraufhin tritt Joe ganz nah an Jean heran und legt seine Hände auf Jeans Bein, wie um einen abgrenzten Raum zwischen den Beiden zu schaffen und dadurch den Einwurf von Joanna als etwas 'außerhalb' zu markieren. Er wiederholt dabei eindringlich *„Nuddelen“*. Später beim Abholen wird er diesen 'Bericht über den Tag' auch noch mal gemeinsam mit Carla Hoffman seiner Oma geben.

Kommt es hier bei der abendlichen Heimkehr des Familienvaters (der Tagesmutter-Familie) entsprechend zu einer regelrechten Imitierung familiärer Praktiken, so beansprucht Joe dabei für sich aber auch eine exklusive Erweiterung des Anspruchs aller Tagesbetreuungskinder auf Aufmerksamkeit, in dem der intimen Beziehung zwischen Jean und ihm auch körperlich einen Rahmen verleiht, und darüber bekundet, wie diese Beziehung zu verstehen ist. Basiert diese Form der Erweiterung der Tagesmutter-Familie um Joe als 'Quasi-Mitglied' entsprechend auf Reziprozität im Sinne eines Tausches (ich gebe Dir besondere Aufmerksamkeit und Du mir auch), so gilt es diese reziproke Beziehungsgestaltung allerdings auch wieder aufzulösen, wenn abends der Übergang von Joe von seiner Tagesmutter-Familie in seine 'wirkliche' Familie ansteht.

Am Nachmittag im Esszimmer der Tagesmutter: Es klingelt an der Haustür und Joe wird ganz aufgeregt. *„Bomi, Mami?“* / *„Omi, Mami?“* fragt er und die Tagesmutter bittet ihn, noch sitzen zu bleiben und sein Plunderstückchen zu essen, sie werde rasch die Tür aufmachen und die Mama hereinlassen. Die Mutter von Joe betritt gleich darauf mit der Tagesmutter das Esszimmer und Joe strahlt sie an und zeigt ihr, was er isst. Während er zu Ende isst, stehen Tagesmutter und Mutter am Schrank und tauschen sich über den Tag aus, sobald er fertig ist, will Joe dann aber zu seiner Mama, die ihn aus dem Stuhl heraushebt. Kuschelnd gehen sie zur Diele, in der er dann selbständig die Schuhe wechselt und seine Jacke anzieht. Schon an der Tür stehend kommt das Gespräch nochmal auf die Aktivitäten des Tages und die Tagesmutter erklärt, was sie heute erlebt haben. Dabei umarmt und kitzelt sie ihn neckisch, während sie auffordernd zu ihm sagt: *„Gell, dat war super“* / *„Gell, das war super!“*. *„Nee“* erwidert Joe und befreit sich aus ihrer Umarmung. Sie fängt ihn spielerisch wieder ein und er beginnt um sich schlagen. Daraufhin ermahnt in seine Mutter ernst und sie und Carla Hoffmann warten ein wenig bis er sich beruhigt hat (sie kennen das schon, erklärt mir die Tagesmutter später, der Abschied falle Joe oft schwer). Anschließend erklärt ihm die Tagesmutter vor ihm kniend, aber mit deutlichem Abstand, dass sie ihm nichts Böses wolle und er daher auch nicht schlagen dürfe. Er nickt und nach Aufforderung seiner Mutter sagt er ihr *„Eddi“* / *„Tschüss“* und verlässt mit fröhlichem Winken das Haus.

Fazit – Die professionelle Familienerweiterung

Joes alltägliches Praktizieren seines ECEC-Arrangement ist entsprechend von vielfältigen, mehrfach überlagerten Beziehungsordnungen geprägt, die von ihm nicht nur ein flexibles 'Management' seiner Positionen und Spielräume erfordert, sondern auch das Verhältnis von öffentlicher und privater Kindererziehung im Rahmen des *„familienähnlichen Charakters“* (Jurczyk 2005) der Tagespflege spezifisch organisiert. Das Zusammenspiel zwischen lokalen und organisationalen ECEC-Kulturen und seinem individuellen ECEC-Arrangement wird dabei vor allem mit Blick auf seine Position als 'Premium-Kunde' im Tagesmutter-Setting relevant, der ihm als Ganztageskind in einer eher auf Teilzeitbetreuung ausgelegtem Service nicht nur einen abwechslungsreichen Alltag 'beschert', sondern auch mit einem besonderen Status innerhalb der Familie der Tagesmutter ausstattet, der unter anderem auch in Praktiken der Beziehungsbekundungen bearbeitet und aufrecht erhalten wird.

⁵ Der Begriff der Aushandlung wird hier im ethnomethodologischen Sinne genutzt und verweist entsprechend nicht auf explizite Formen des miteinander Verhandeln, sondern auf die impliziten Formen der Verständigungssicherung und der Koordination gemeinsamer Situationsdeutungen, die permanent hergestellt werden müssen und daher jede Interaktion begleiten.

Der *familienähnliche Charakter der Tagespflege* wird von Joe, seiner Familie und der Tagesmutter und ihrer Familie hier entsprechend im Sinne einer *mehrfachen Familien-erweiterung* praktiziert. Dies betrifft zum einen die *professionelle Erweiterung der Betreuungsressourcen seiner Herkunftsfamilie*, in welcher die Betreuung und Erziehung von Joe vor allem als eine innerfamiliäre Angelegenheit betrachtet wird, zu der Carla Hoffmann zunächst als adäquate und praktische Kompensation für die groß- / mütterliche Sorge für Joe herangezogen wird. Der familiäre Rahmen wird zum anderen aber auch dadurch erweitert, dass Joe bei der Tagesmutter, anders als in seiner Herkunftsfamilie ausreichend peer-kulturelle Kontakte mit anderen Kindern verschiedenen Alters hat. Darüberhinaus ist Joe zugleich aber auch in eine *informelle Erweiterung der Tagesmutter-Familie* eingebunden, die zwar auch über eine professionelle Rahmung gestaltet wird, von Joe jedoch in vielfältigen Praktiken der *Quasi-Familienmitgliedschaft* praktiziert wird.

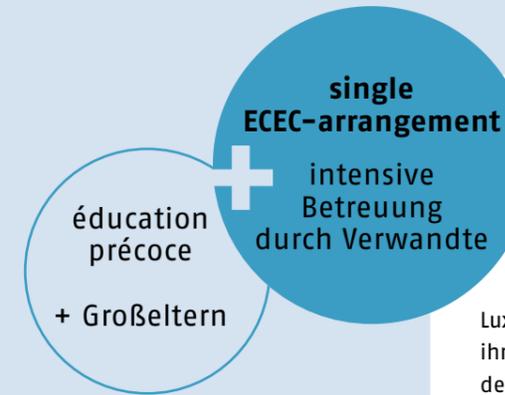
Professionelle Familienerweiterung bezieht sich entsprechend nicht auf eine tatsächliche Überschreitung der Trennlinien zwischen Familie und Kindertagesbetreuung, dafür ist sowohl das Verhältnis zwischen Joes Familie und der Tagesmutter (Vertraglichkeit der Beziehung), als auch das von Carla Hoffmanns Familie gegenüber dem Tageskind Joe durch zu viele Grenzziehungen gegenüber dem jeweiligen privaten, familiären Raum durchdrungen (vgl. im Kontrast dazu das Portrait von Javier). Auch Joe unterscheidet aktiv zwischen Familie und Betreuungssetting. Allerdings stellt das praktizierte Bildungs- und Betreuungsarrangement von Joe in der für die Funktionsdifferenzierung von Familie und öffentlicher Kindertagesbetreuung geläufigen Unterscheidung zwischen *familienergänzenden* und *familienunterstützenden* Diensten, auch eine eigenständige Form dar. Zielen familienergänzende Dienste darauf, Angebote bereitzustellen, die von der Familie gar nicht geleistet werden können, beispielsweise *kollektive* Früherziehung und Bildung, so bieten Dienste der Familienunterstützung eher einen Ersatz für originär familiäre Leistungen, welche Familien die Vereinbarkeit zwischen Familie und Beruf ermöglichen. Hier stehen entsprechend Sorge und Betreuung im Vordergrund (vgl. Franke-Meyer 2011). Von der Position der Mutter/Großmutter aus, wäre Joes Arrangement daher wohl vor allem letzterem Typus (Familienunterstützung) zuzuordnen. Von Joes Position und seinen alltäglichen ECEC-Praktiken aus zeigt das Arrangement jedoch gerade in den vielfältigen Beziehungsordnungen, die sich im professionellen wie familiären Setting der Tagesmutter überlagern, und die den Charakter der **professionelle Familienerweiterung** ausmachen, seine Eigenständigkeit.

Die ECEC-Laufbahn

Positionierungen zwischen Bildung und Betreuung in den Übergängen von Familie, Tagesbetreuung und Vorschule

Das praktizierte Bildungs- und Betreuungsarrangement von

STEPHANIE



Stephanie ist ein im Juli 2011 geborenes Mädchen mit luxemburgischer Staatsbürgerschaft. Sie lebt zusammen mit ihrer berufstätigen Mutter in einem Einfamilienhaus in einem städtischen Wohnviertel, das die Mutter kurz nach Stephanies Geburt gezielt in diesem Stadtteil gekauft hat; auch weil sie in der Nähe ihrer eigenen Eltern leben wollte. Mit ihren Eltern, die getrennt leben, und den Großeltern mütterlicherseits spricht Stephanie Luxemburgisch. Seit September 2014 besucht Stephanie die *éducation précoce* in ihrem Wohnviertel, wobei die Großeltern jeden Tag die Zeiten abdecken, in denen sich Stephanies Mutter bedingt durch ihre langen Arbeitstage nicht selbst um ihre Tochter kümmern kann. Dies war auch bereits zuvor so, als Stephanie kurz nach ihrer Geburt zunächst eine *kommerzielle crèche* und anschließend eine *konventionierte crèche* besuchte, in der sie im Zeitverlauf in unterschiedlichen Betreuungszeiten eingeschrieben war.

Stephanies ECEC-Arrangement zeichnet sich im Zeitverlauf dabei besonders durch ihre wechselhafte 'ECEC-Biographie' aus, die durch je spezifische Verhältnisbestimmungen von familialer und nicht-familialer Betreuung auf der einen Seite und vorschulischer Bildung / Erziehung auf der anderen Seite charakterisiert ist, welche ihre Dynamiken im Kontext des funktional differenzierten 'split systems' des Luxemburger Bildungs- und Betreuungssystems entfalten. Diese Funktionsdifferenzierung zwischen einem Sektor vor- und außerschulischer Betreuungseinrichtungen (*Care*-Sektor) und einem Sektor von schulischen Früherziehungs- und Bildungsangeboten (*Education*-Sektor) hat im Fall von Stephanie dabei nicht nur zu verschiedenen Wechseln und Übergängen im Verhältnis von 'Betreuung' und 'Bildung' geführt, sondern auch dazu, dass Stephanie in ihren jeweiligen ECEC-Settings auch je spezifisch im Schnittfeld von verschiedenen Betreuungs- und Sorgeaufgaben, -zielen und -notwendigkeiten einerseits und Bildungsaufträgen, -programmen und -ambitionen andererseits positioniert ist. Dabei lassen sich am Beispiel der sowohl sorge- wie bildungs- / erziehungsbezogenen Praktiken des Essens in der *crèche* und in der *éducation précoce* nicht nur aufzeigen, wie Stephanie ihre Positionierung in diesen Schnittfeldern alltäglich praktiziert, sondern auch, welche Rolle dabei die je unterschiedlichen Akzentuierungen des Verhältnisses von Familie und ECEC-Setting spielen. Der für dieses ECEC-Arrangement charakteristische vertikale Übergang von der *crèche* in die *éducation précoce* zeigt sich daher auch nicht nur als Institutionen-Wechsel entlang einer altersbezogenen Differenzierung von Bildungs- und Betreuungsangeboten, sondern auch als Wechsel im institutionellen Verhältnis von Familie, Betreuung und Bildung. Da Stephanies Bildungs- und Betreuungsarrangement daher mit hohem Ressourcenaufwand der in das System eingelagerten 'Normalvorstellung' der vertikalen Transition von care zu education folgt, charakterisieren wir es mit Blick auf die Vielfalt betreuter Kindheiten daher als **ECEC-Laufbahn** an den Übergängen von Familie, Tagesbetreuung und Schule.



Beobachtungszeitraum

2013												2014												2015						
5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7				

Stephanies ECEC-Arrangement

Freitagmorgen in der *éducation précoce*: Nach dem allmorgendlichen Freispiel kündigt Susanna, die Lehrerin der Klasse an, dass nun gebacken wird. Das Backen findet regelmäßig freitags vormittags statt und Alina, die Erzieherin der Klasse, hat bereits einen kleineren Tisch nahe der Waschbecken mit den notwendigen Utensilien vorbereitet. Gemeinsam wählen Susanna und Alina fünf Kinder aus – darunter Stephanie, später kommt noch ein weiterer Junge dazu. Im Gespräch erzählt mir Susanna, dass sie und ihre Kollegin vor allem Kinder auswählen würden, die z.B. bestimmte Lebensmittel nicht mögen oder solche, die besonders gut und gerne kochen bzw. backen. Die Kinder, die nicht am Backen teilnehmen, spielen währenddessen im Flur vor dem Klassenraum mit den Kindern aus den Parallelklassen. Alina, die die Aktivität heute leitet, sitzt bzw. steht zwischen den Kindern am Tisch und will von ihnen wissen, was sie heute zubereiten werden. Stephanies ruft *“Kichelche”* / *“Kuchen”*, die anderen Kinder stimmen ihr zu. Alina nickt anerkennend, korrigiert dann aber, dass es sich eigentlich um *“Waffeln”* / *“Waffeln”* handelt. Darauf fragt sie die Kinder nach den Namen der einzelnen Backzutaten, die vor ihnen auf dem Tisch stehen – Eier, Mehl, Milch, Butter und Zucker. Nachdem die Kinder mit Hilfestellung Alinas alle Namen genannt haben, zeigt sie ihnen den Messbecher, auf dem an einer bestimmten Stelle ein grüner und ein roter Strich aufgemalt sind und erklärt, dass der jeweilige Strich die maximale Füllmenge für Mehl und Zucker anzeigt. Dann lässt sie eines der Mädchen, Greta, die Mehlpäckung öffnen und als erste ein paar Löffel Mehl in den Messbecher schaufeln, bevor die Mehlpäckung reihum geht, sodass fast jedes der sechs Kinder etwas Mehl in den Messbecher befördern kann. Auf ähnliche Weise wird mit dem Zucker verfahren. Anschließend erklärt sie den Kindern mithilfe einer Zeichnung (eine große aufgemalte Vier und daneben vier aufgemalte Eier), dass sie vier Eier zum Backen bräuchten und verteilt je ein Ei an vier der insgesamt 6 Kinder. Wer ein Ei bekommen hat, darunter auch Stephanie, darf dies nun aufschlagen und in eine große Schüssel geben, in die bereits das Mehl und der Zucker aus dem Messbecher umgefüllt wurden. Einen kleinen pinkfarbenen Plastiktrinkbecher, der mit Milch befüllt ist, weist Alina Gretas linker Sitznachbarin zu – das Mädchen füllt darauf den Inhalt des Bechers in die große Teigschüssel. Während die Erzieherin ein Päckchen Butter in der Mikrowelle draußen im Flur erhitzt, rühren fast alle der sechs Kinder am Backtisch gleichzeitig mit Esslöffeln den Teig.

Diese Eingangsszene zeigt bereits gut einige der Charakteristika von Stephanies ECEC-Arrangement auf, welches sich im längeren Zeitverlauf von einem stärker betreuungsorientierten zu einem stärker bildungsorientierten ECEC-Arrangement entwickelt hat. Nach einigen Wechslen zwischen und innerhalb von zwei → *crèches* (Kinderkrippe) in ihrem Stadtteil besucht sie seit September 2014 nämlich die ebenfalls in ihrer Nachbarschaft ansässige → *éducation précoce* (schulische Früherziehung), in der die hier beschriebene Backaktivität stattfindet. Dieses in die → *école fondamentale* (cycle 1) integrierte schulische Früherziehungsangebot richtet sich an Kinder im Alter von drei bis vier Jahren, die dieses jedoch, anders als die anschließende → *éducation préscolaire* (Vorschule, *Spillschoul*, Kindergarten), freiwillig besuchen können. Stand bei der Einführung der *éducation précoce* im Jahr 1998 vor allem der Erwerb der luxemburgischen Sprache für Kinder aus nicht-luxemburgischsprachigen Familien im Vordergrund, die neben einer allgemeinen Förderung der affektiven, motorischen, intellektuellen und sozialen Entwicklung der Kinder durch dieses einjährige Angebot vor der 'offiziellen' Vorschule geleistet werden sollte (MEN 1998), so hat sich die Funktion der *éducation précoce* in den vergangenen Jahren doch auch stark verändert. Und dies auch, weil jedem Kind ein Platz in einer *éducation précoce* in seiner Wohngemeinde zusteht und die Eltern von insgesamt 70% der drei- bis vierjährigen Kinder in Luxemburg sich für diese schulische Früherziehung ihrer Kinder entscheiden (Honig, Schmitz und Wiltzius 2015). Entsprechend hat sich die *Précoce* zu einem infrastrukturellen Angebot für alle Kinder mit Blick auf eine allgemeine schulvorbereitende Funktion hin entwickelt, weswegen sie auch von vielen Eltern, deren Kinder bereits gut Luxemburgisch sprechen, als allgemeiner Einstieg in das Bildungssystem wahrgenommen wird.



So war dies auch der Fall bei Stephanie, die in ihrem hochgradig multilingualen Wohnumfeld eines der wenigen Kinder in der *éducation précoce* ist, deren Familiensprache Luxemburgisch ist. Ihre Mutter, Eva Groß, hat sich entsprechend nicht mit Blick auf den Spracherwerb sondern vor allem mit Bezug auf das allgemeine pädagogische Angebot der *éducation précoce* für diese Einrichtung entschieden. Diese Entscheidung spiegelt jedoch nicht nur die Bildungsambitionen der Mutter in Bezug auf ihre Tochter wider, sondern reflektiert in gewisser Weise auch das lokale Umfeld, in dem Stephanies Familie lebt. Dieses zeichnet sich durch eine eher wohlhabende, mittelschichtorientierte und hochgradig multinationale Bevölkerungsstruktur aus. Anders als Stephanies Mutter, verknüpfen andere Eltern in diesem Umfeld die allgemeine bildungsbezogene Funktion der *éducation précoce* vermutlich also nach wie vor mit dem Ziel, dass ihre Kinder dort möglichst Luxemburgisch lernen (vgl. das ECEC-Arrangement von Pedro), zumal es ja auch die Schulsprache der folgenden *éducation préscolaire* darstellt. Stephanie bewegt sich in ihrer *Précoce*-Klasse entsprechend in einem hochgradig multilingualen Umfeld, wobei der Spracherwerb der nicht Luxemburgisch sprechenden Kinder im Kontext einer Vielfalt an pädagogischen Aktivitäten gezielt, oder wie die hier in der Eingangsszene beschriebene Backaktivität, eher 'nebenbei' gefördert wird.

Diese Backaktivität ist Teil der festen *“Aktivitäten”*, die den Alltag in der *éducation précoce* im Wechsel mit dem sogenannten Freispiel ausmachen. *“Aktivitäten”* sind dabei durch ein bestimmtes pädagogisches Ziel, auf das hingearbeitet wird, gekennzeichnet; hier ist es beispielsweise das Zubereiten von Essen, das in der *éducation précoce* ja keinen Versorgungsnotwendigkeiten folgt (es muss nicht wirklich Essen gekocht werden), und gerade dadurch zum 'Unterrichtsthema' wird. Auch die täglich stattfindenden längeren Phasen des Freispiels sind von solchen pädagogischen Intentionen unterlegt, und entsprechend durch eine spielanregende Gestaltung des Klassenraums vorbereitet. Sie unterscheiden sich von den *“Aktivitäten”* aber dadurch, dass das Freispiel keine schulähnliche didaktische Strukturierung aufweist, wie es in dieser Back-Aktivität vor allem durch das eher schulische 'lehrerzentrierte' Instruktions- und Frage-Antwort-Modell zum Ausdruck kommt, das sämtliche Backschritte – Auswahl der Lebensmittel, Abmessen und Zusammenrühren – durchzieht. Die hier als Einstieg gewählte Backaktivität stellt somit eine typische Aktivität aus Stephanies Schulalltag in der *éducation précoce* dar, der durch

einen Wechsel von Freispiel- und Aktivitätenphasen (Morgenkreis, Vorlesen, Basteln, Sport, etc.) strukturiert ist, der auf die Erfüllung des Bildungsauftrags dieser 'Vor-Vorschule' zielt.

Dass es sich bei der *éducation précoce* jedoch nicht um eine 'richtige (Vor-)schule' handelt, wird dabei nicht nur daran deutlich, dass große Teile des Schulalltags als Freispiel gerahmt sind, sondern auch dadurch, dass in den *Précoce*-Klassen ein multiprofessionelles Zweier-Team zusammenarbeitet, das sich aus einer schulischen Lehrkraft (*instituteur/institutrice*) und einer zunächst ja primär für den vor- und außerschulischen Bereich vorgesehenen Betreuungsfachkraft (*éducateur/éducatrice*) zusammensetzt. In Stephanies Klasse sind dies die in der Eingangsszene genannte Lehrerin Susanna und die Erzieherin Alina. Konzeptionell markiert dieses Zweier-Team den transitorischen Charakter, der der schulischen Früherziehung – im Sinne eines Angebots vor der eigentlichen Vorschule – im Bildungssystem zugewiesen wird, wobei dem Betreuungsfachpersonal mehr fürsorgende Aufgaben zugewiesen werden und dem pädagogischen Fachpersonal mehr die bildungsbezogenen Aktivitäten und die Unterrichtsplanung. Konkret wird dieses programmatisch differenzierte Verhältnis in jeder Klasse bzw. in jedem Team jedoch ein wenig anders gehandhabt, wobei die Kinder meist keine großen Unterschiede zwischen den beiden Fachkräften machen und daher auch beide als → *Joffern* ansprechen.

Verweist diese Personalstruktur in der *Précoce* also bereits darauf, dass es in der schulischen Früherziehung nicht lediglich um (vor-)schulische Bildung geht, was insbesondere dem Alter der drei- bis vierjährigen 'Schülerinnen' und 'Schülern' Rechnung trägt, so bleibt die *éducation précoce* im Kontext ihrer schulischen Organisation durch die kommunalen Schulbehörden jedoch anderen Merkmalen des Bildungssektors verhaftet. Für Eva Groß, Stephanies berufstätige, alleinerziehende Mutter, wird dies besonders mit Blick auf die Nachrangigkeit relevant, die im Luxemburger Teilzeit-Schulsystem der Betreuungsfunktion zugewiesen wird. Dies macht sich (auch) in der *éducation précoce* vor allem an den Unterrichtszeiten bemerkbar, die sich auf werktäglich von 9:00–11:40 Uhr, sowie montags, mittwochs und freitags auf zwei Stunden am Nachmittag (14–16 Uhr) beschränken. Auch wenn das Angebot der *éducation précoce* freiwillig ist, sind die Eltern verpflichtet, so sind die Eltern doch verpflichtet, diese Zeiten wahrzunehmen sobald sie ihre Kinder in diesen Angebot eingeschrieben haben. Mit Blick auf die *Précoce* von Stephanie bedeutet dies, dass sie diese in „Vollzeit“, das heißt zu allen angebotenen Unterrichtszeiten besuchen muss (siehe dazu die anderen Ein-

STEPHANIE

schreibemodelle in anderen Schulgemeinden in unseren Fallportraits, bspw. im ECEC-Arrangement von Kim). Zwar bietet die *éducation précoce* von Stephanie auch erweiterte Betreuungszeiten (*accueil*) an, jedoch lediglich in den frühen Morgenstunden, von 7:30 Uhr bis zum offiziellen Unterrichtsbeginn um 9 Uhr; eine Mittagsbetreuung während der Zeiten zwischen den vormittäglichen und nachmittäglichen Schulzeiten wird jedoch nicht angeboten. Stephanie nimmt diesen *accueil* in der *Précoce* jedoch nicht in Anspruch, obwohl ihre Mutter bereits gegen 7 Uhr das Haus verlassen muss, um ihrer Arbeit in einer öffentlichen Institution nachzugehen. Zur Abdeckung dieser Zeiten am Morgen (und auch für den Rest des Tages) kann die Mutter auf die Betreuungsleistungen von Stephanies Großeltern zurückgreifen, die in der Nachbarschaft wohnen. Zumeist ist es der Großvater, der Stephanie gegen 8:30 Uhr zu Fuß zur Schule bringt, die lediglich ein paar Straßen vom mütterlichen Wohnhaus entfernt liegt.

Diese informelle Betreuung durch die Großeltern ist daher auch ein maßgeblicher Faktor dafür gewesen, dass Stephanie überhaupt in die *éducation précoce* eingeschrieben werden konnte, denn ihre alleinerziehende Mutter Eva Groß hat lange Arbeitstage und ist daher auf eine zuverlässige Ganztagesbetreuung angewiesen. Zwar liegt direkt neben der → *Spillschoul (éducation préscolaire)*, der Stephanies *Précoce*-Klasse zugeordnet ist, auch ein kommunales → *foyer de jour (Schülerhort, Kindertagesstätte)*, das die Betreuung der Schüler vor und nach den Unterrichtszeiten übernimmt. Da dieses als expliziter Schülerhort ausgerichtet ist, werden dort jedoch hauptsächlich schulpflichtige Kinder betreut, das heißt Kinder ab 4 Jahre betreut. Für die *Précoce*-Kinder, die ja noch nicht schulpflichtig sind, kann daher auch nur eine Betreuung über Mittag bis 13 Uhr angeboten werden. Das heißt, solange bis der Unterricht der älteren Schüler endet und diese dann die Betreuungsplätze in Anspruch nehmen. Ein nahegelegenes → *kommerzielles foyer de jour* bietet demgegenüber auch die Betreuung für *Précoce*-Kinder an und nimmt auch Kinder alleinerziehender Eltern

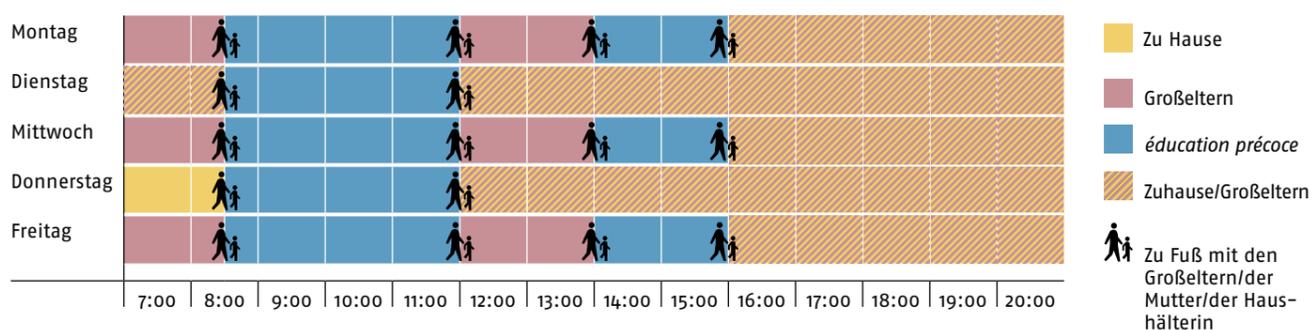
Stephanies *éducation précoce* Das vor-schulische Bildungsangebot

Konzept/Ein-schreibemodell	Fakultatives staatliches Bildungsangebot, Einschreibungen nur Vollzeit möglich
Räumlichkeiten	3 Klassenräume insgesamt, jeweils mit Zugang zum Pausenhof, Turnhalle in unmittelbarer Nähe
Unterrichtszeiten	Mo, Mi, Fr 09:00 – 11:40 und 14–16 Uhr Di, Do 09:00 – 11:40 Uhr Ankunftszeit: zwischen 7:30 und 9 Uhr Abholzeit bis 12:30 Uhr
Zahl und Alter der Kinder	12 bzw. 13 Kinder*, zwischen 3 und 4 Jahren
Personal	1 Lehrerin und 1 Erzieherin
Sprachen	Unterrichtssprache Luxemburgisch, zu Beginn des Schuljahres (zur Eingewöhnung der Kinder, die bisher kein Luxemburgisch gesprochen haben) oft auch andere Sprachen wie Französisch oder Portugiesisch (je nach Kenntnissen des Personals)
Tagesstruktur	Strukturierte Abläufe, Wechsel zwischen freien und angeleiteten Aktivitäten (Unterricht an der Tafel, Freispiel innerhalb und außerhalb der Klasse, Sportstunden in nahegelegener Turnhalle, Spielplatzbesuche, Waldspaziergänge), zu Beginn des Unterrichts sind alle Kinder anwesend, zum Ende des Unterrichts verlassen alle Kinder den Klassenraum

* Im Dezember 2014 ist ein weiteres Kind dazugekommen.

bevorzugt auf; dies allerdings auch nur mit begrenzten Platzangebot. Dass sich Stephanies Mutter jedoch erst gar nicht für einen solchen Platz bemühen musste, hängt auch damit zusammen, dass die Großeltern bereits seit der Geburt des Mädchens in deren Tagesbetreuung eingebunden sind, so auch in der Zeit bevor ihre Tochter in die *éducation précoce* wechselte und ganztags eine → *konventionierte crèche* im Wohnumfeld besuchte.

Stephanies Wochenplan
ab September 2014



Stephanies Wochenplan
bis September 2013



Dieser Krippe, der *crèche Blumenhof*, in der Stephanie bis August 2014 betreut wurde, kommt im Luxemburger ECEC-System formal betrachtet die genau entgegengesetzte Position wie der *éducation précoce* zu. Sie gehört konzeptionell und administrativ zum *Care*-Sektor und hat dementsprechend zunächst eine Betreuungsfunktion, was sich unter anderem daran festmacht, dass sich ihre Öffnungszeiten den (zumindest üblichen Tages-) Arbeitszeiten berufstätiger Eltern anpassen. Auch stellen Krippen kein kostenloses Angebot, wie das der schulbezogenen *éducation précoce* dar, sondern müssen durch die Eltern finanziert werden, was wiederum vom Staat durch die einkommensabhängigen → *chèques service accueil (Betreuungsgutscheine)* bezuschusst wird.

Dass es bei der Unterscheidung des *Care*- und des *Education*-Sektors jedoch nicht trennscharf um eine eindeutige Zuweisung von entweder betreuungs- oder bildungsbezogenen Aufgaben geht, wird nicht nur daran deutlich, dass Krippen und andere Kindertageseinrichtungen seit dem 2013 novellierten Gesetz für → *SEA - Service d'éducation et d'accueil pour enfants* als "Erziehungs- und Betreuungseinrichtung für Kinder" gerahmt sind. Ihnen kommt daher die Aufgabe zu, eine "pädagogische Betreuung" (*prise en charge*) anzubieten, worunter die Verbindung eines serviceorientierten Betreuungsangebots für Eltern mit der Förderung der sozialen, affektiven, kognitiven, sprachlichen und psychomotorischen Entwicklung des Kindes verstanden wird. Auch lässt sich in Luxemburg bereits seit mehreren Jahren eine veränderte Nomenklatur der Unterscheidung zwischen einem Betreuungs- und einem Bildungssektor beobachten, die zwischen einem Sektor der "formalen Bildung" (Schulsystem) und einem der "non-formalen Bildung" (Kindertagesbetreuung) unterscheidet (Achten 2012). Wird hier nun bei beiden Sektoren die Bildungsfunktion akzentuiert, indem die unterschiedlichen Modi der Bildung in den einzelnen Settings hervorgehoben werden, so basiert diese Unterscheidung jedoch nach wie vor auf der Differenzierung von schulischen wie vor- und außerschulischen Einrichtungen. Die *éducation précoce* nimmt dabei eine schwierige Zwischenposition ein,

und lässt sich nicht eindeutig dem einen oder anderen Sektor zuordnen. Einerseits ist sie als Element des *cycle 1* in der *école fondamentale* (→ *Vorschule*) und damit auch administrativ dem Schulsystem zugeordnet. Andererseits handelt es sich aber um ein freiwilliges Angebot, das sich zudem in der anvisierten Kindergruppe (unter vier Jahren) und den Aufgabenbeschreibungen kaum von denen der *crèches* unterscheidet – zumindest was die staatlich geförderten *konventionierten crèches* angeht, die höhere Qualitätsauflagen, bspw. mit Blick auf die aktive Förderung des Luxemburgischen durch luxemburgischsprachiges Personal, zu erfüllen haben als die privatwirtschaftlichen Krippen. Trotz dieser 'Zwischenposition' im Luxemburger ECEC-System, sind die Aufgaben der *éducation précoce* jedoch klar bildungsbezogen. Die konventionierte *crèche*, in der Stephanie zuvor eingeschrieben war, hat hingegen Aufgaben der Bildung / Erziehung und Aufgaben der Betreuung miteinander in Einklang zu bringen, sie ist in diesem Sinne als *multifunktional* zu beschreiben (Honig 2003).

Mit Blick auf die ähnlichen entwicklungs- und sprachfördernden Aufgabenbeschreibungen von *Précoce* und konventionierten *crèches* versteht sich die *crèche Blumenhof*, in der Stephanie bis August 2014 eingeschrieben war, entsprechend auch nicht lediglich als vor- und nebengelagertes Betreuungsangebot zur *éducation précoce*, sondern als eigenständiges außerschulisches Bildungsangebot mit hoher pädagogischer Qualität. Diese hohen eigenen Ansprüche haben dabei auch damit zu tun, dass sich die *crèche Blumenhof* als konventionierte Krippe nicht nur über die Elternbeiträge (und damit die indirekte staatliche Förderung durch Betreuungsgutscheine) finanziert, sondern darüberhinaus auch eine direkte Förderung durch das Erziehungs- und Bildungsministerium erhält, das dazu auf der Basis einer sogenannten Konvention auch höhere Qualitätsansprüche an diese Einrichtung stellt (Qualifikation des Personals, Sprachförderung, etc., siehe dazu auch Honig, Schmitz und Wiltzius 2015). Gleichzeitig handelt es sich um eine relativ junge *crèche*, die von Anfang an hohe pädagogische Ambitionen

STEPHANIE

vertrat. Dieses Selbstverständnis als Bildungseinrichtung drückt sich dabei jedoch nicht nur in dem auch für die *éducation précoce* typischen Wechsel zwischen vielfältigen didaktischen Aktivitäten, wie beispielsweise der "Kinderkonferenz" genannten Lerneinheit am Morgen, und den Freispielphasen aus. Auch insgesamt ist die Tagesstruktur stark von pädagogischen Zielstellungen geprägt (bspw. im Sinne einer Tischgemeinschaft zusammen zu essen), die auch dadurch vor allzu großen Service-Erwartungen der Eltern geschützt wird, dass es klar definierte Zeiten gibt, zu denen Kinder gebracht und abgeholt werden können. Neben diesen kollektiven Bildungsaktivitäten wird aber auch viel Wert auf die individuelle Förderung der Kinder gelegt, was durch ein System von Bezugserzieherinnen und Bezugserziehern unterstützt wird, durch das die Kinder neben der gemeinsamen Gestaltung der alltäglichen Betreuung und Förderung in einzelne Verantwortungsbereiche für jeweils zuständiges Personal aufgeteilt werden. Diesen Bezugspersonen kommt dann unter anderem die Aufgabe zu, regelmäßige Entwicklungsbeobachtungen zu den Kindern durchführen, welche helfen sollen, die pädagogische Aufmerksamkeit auf besonders zu fördernde Bereiche auszurichten, aber auch Grundlage der jährlichen Entwicklungsgespräche mit den Eltern sind. Zu dieser von ihnen angestrebten Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern gehört auch, dass das Bezugspersonal regelmäßig Familientagebücher führen, in denen sich Eltern, Personal und Kinder über die Erlebnisse zuhause und in der Einrichtung austauschen.

All diese aufwendigen Maßnahmen zur Herstellung und Sicherung pädagogischer Qualität, waren dann auch die Grundlage dafür, dass sich die *crèche* dazu entschieden hat, ab dem Sommer 2014 keine Kinder mehr zu betreuen, die die *éducation précoce* besuchen. Ein wesentliches Argument war dabei, dass durch die Kinder, die die *crèche* nur in Teilzeit, d.h. außerhalb des Unterrichts in der *Précoce*, besuchen, sich insgesamt die Anzahl der Teilzeitkinder in der *crèche* erhöht hat, was dann jedoch die zeitlichen Ressourcen des Bezugspersonals zu sehr in Anspruch nahm.

Stephanies *crèche* Das außerschulische Bildungsangebot

Organisationsform	Konventionierte Einrichtung (freier Träger)
Gruppenstruktur	halboffen (2 Gruppen)
Räumlichkeiten	2 Gruppenräume, Turnsaal, Küche, Spielgelände draußen
Betreuungszeiten	Mo-Fr 7-19 Uhr
Zahl und Alter der Kinder	Bis zu 43 (Teil- und Vollzeitbetreuung) Kinder zwischen 0 und 4 Jahren
Betreuungsschlüssel	1:6 (0-2 Jährige) bzw. 1:8 (2-4 Jährige)
Kunden	sehr international; überwiegend Angestellte / Akademiker / Selbständige
Tagesstruktur	Starke Alltagsroutinen (kollektive Mahlzeiten mit Einlasssperre), viele pädagogische Aktivitäten (Kinderkonferenz, die einer Unterrichtsstunde ähnelt, Sport, Ausflüge zum Markt und in den Wald)

Diese Zeit habe dann aber für die Vorbereitung und Durchführung pädagogischer Aktivitäten gefehlt. Insofern ist diese Entscheidung als eine einrichtungsbezogene Aufwertung der Bildungsfunktion gegenüber der Betreuungsfunktion ihres Services zu verstehen, die eine folgerichtige Konsequenz eines schon länger währenden Prozesses der Umgestaltung der Aufgaben der *crèche* gegenüber drei- bis vierjährigen Kindern und ihren Familien war. Deutlich wird diese Transformation daran, dass das Personal der *crèche* kurz nach ihrer Eröffnung die *Précoce*-Kinder noch in die Schule gebracht und von dort abgeholt haben, was jedoch rasch durch einen informellen, von Eltern organisierten Hol- und Bringservice ersetzt wurde.

Für die Familien von Kindern, die bereits die *crèche* Blumenhof besuchen, bedeutet diese Entscheidung gegen die Betreuung von *Précoce*-Kindern daher nun auch, dass diese sich, wenn ihre Kinder drei Jahre alt werden, zwischen Betreuung und Bildung in der *crèche* und der dem vorschulischen Bildungsangebot entscheiden müssen. Oder wie es die Leiterin der *crèche* Blumenhof formuliert: "(...) da müssen sich die Eltern entscheiden, entweder die Kinder bleiben hier



oder sie gehen ganz in den *Précoce*". Wobei es den Eltern, die auch weiterhin eine Ganztagesbetreuung benötigen und nicht über anderweitige Betreuungsressourcen verfügen natürlich offen bleibt, ihre Kinder mit der Anmeldung in die schulische Früherziehung auch in eine andere Betreuungseinrichtung einzuschreiben. Wollen oder können sie das nicht (wie beispielsweise die Eltern von Lena), so müssen sie sich entsprechend gegen die *éducation précoce* entscheiden. Die MitarbeiterInnen der *crèche* Blumenhof sehen diesen Entscheidungszwang jedoch als unproblematisch an, positionieren sie sich mit ihrem hohen pädagogischen Selbstanspruch doch auch konkurrenzlos zu der *éducation précoce* im Umfeld, zu der sie mit Blick auf die geteilte Altersgruppe der Drei- bis Vierjährigen eine aus ihrer Sicht vollwertige Alternative anbieten, so wie es viele ihrer Eltern ja bereits auch vorher schon immer gesehen und gehandhabt hätten. Oder wie es die Leiterin der *crèche* Blumenhof pointiert formuliert: "Also, zwischen der Schule, also dem *Précoce* hier (...) und uns gibt es keinen großen Unterschied."

Anders hat dies jedoch die Mutter von Stephanie aufgegriffen, die sich nach der für sie überraschenden (wenn auch frühzeitigen) Ankündigung, dass Stephanie in der *crèche* nicht weiter betreut werden kann, wenn sie in die *éducation précoce* wechselt, dafür entschieden hat, die *crèche* Blumenhof nicht weiter in Anspruch zu nehmen. Dabei greift sie jedoch nicht auf einen zusätzlichen Betreuungsplatz für Ihre Tochter in einem *foyer de jour*, zurück, sondern auf die relativ flexiblen Betreuungsleistungen ihrer Eltern, was es ihr erlaubt, die lokale ECEC-Kultur in ihrem Viertel um informelle Betreuungsressourcen zu erweitern, um so ihre individuellen Bildungsambitionen mit Blick auf die 'ECEC-Laufbahn' ihrer Tochter realisieren zu können.

Für Stephanie bedeutet dies, dass sich ihre Positionierung im Übergang zwischen diesen beiden Einrichtungen von der eines *Crèche*-Kindes hin zu der eines *Précoce*-Kindes verschiebt, das zwar trotz des Wechsel in eine andere Einrichtung in ihrem ECEC-Alltag zunächst in relativ ähnliche Aktivitätenkomplexe eingebunden bleibt (vor- / außerschulische Bildung). Allerdings ändert sich mit Blick auf die Schnittstelle von familialer und außerfamilialer Bildung und Betreuung das jeweilige Mischungsverhältnis, denn sie bringt nun wieder mehr Zeit mit ihren Großeltern. Wobei dies nicht die erste Veränderung in diesem Verhältnis zwischen ECEC-Institution und Familie war, wie sich an der Genese des aktuellen ECEC-Arrangements im Kontext der vielfältigen notwendigen Justierungen ihres ECEC-Arrangements im Zeitverlauf zeigt.

Lokale ECEC-Kultur Multikulturell, institutionen- und bildungsorientiert

Stephanie lebt mit ihrer Mutter (und ihren Großeltern) in einem städtischen Wohngebiet mit hoher Bevölkerungsdichte – in diesem Viertel liegen auch die beiden *crèches* und die *éducation précoce*, die Stephanie im Laufe der Zeit besucht. Der Anteil an Einwohnern ohne luxemburgische Staatsangehörigkeit liegt im gesamten Stadtgebiet im oberen Bereich (70-80 %), der Anteil an Familien mit Primärsprache Luxemburgisch ist daher auch in ihrem Stadtviertel eher niedrig (20-30%), wobei die Zusammensetzung der Bevölkerung als ausgesprochen multikulturell zu bezeichnen ist. Darüber hinaus zeichnet sich die Bevölkerungsstruktur hier durch einen eher hohen sozioökonomischen Status aus, was sich auch in den vergleichsweise hohen Mieten spiegelt. Die Bevölkerung in diesem Stadtteil ist insgesamt eher gut ausgebildet, was mit den vielen Bildungseinrichtungen im Stadtviertel, beispielsweise mehreren weiterführenden Schulen, korrespondiert.

Passend dazu lässt sich die ECEC-Kultur im Stadtviertel durch eine ausgesprochene Institutionenorientierung charakterisieren. Es gibt insgesamt sieben *crèches* und *foyers de jour* im Umfeld, wobei die Zahl an konventionierten und marktbasieren Einrichtungen dabei in etwa gleich hoch ist. Gegenüber diesen institutionellen ECEC-Angeboten gibt es im Stadtviertel jedoch nur eine (offiziell arbeitende) Tagesmutter.

In den *éducation précoce*-Klassen in Stephanies Stadtviertel ist die Vollzeiteinschreibung Pflicht, d.h. Kinder müssen zu allen Unterrichtszeiten (Mo-Fr 9-11:40 Uhr und Mo, Mi, Fr zusätzlich 14-16 Uhr) anwesend sein; es wird zudem eine Betreuung vor dem Unterricht ab 7:30 Uhr und danach bis 12:30 Uhr angeboten. Das *foyer de jour/maison relais* in unmittelbarer Nähe zur Schule betreut vor und nach den Unterrichtszeiten allerdings ausschließlich schulpflichtige Kinder ab 4 Jahren; Kindern, die die *éducation précoce* besuchen, wird jedoch über Mittag zwischen 11:40 und 14 Uhr eine Betreuung angeboten. Darüber hinaus gibt es ein privatwirtschaftliches *foyer de jour* in der Nähe der Schule, welches auch über diese Mittagszeiten hinaus *Précoce*-Kinder betreut.

Quellen: Bildungsbericht 2015, Gemeinde- und Ministeriumsankünfte, Regionalstatistische Daten

Schritt für Schritt von *care* zu *education*: die Genese von Stephanies ECEC-Arrangement im Kontext der ECEC-Strategien der Mutter

Zum Zeitpunkt des ersten Interviews mit ihrer Mutter wird Stephanie seit einem dreiviertel Jahr (seit Sommer 2012) unter der Woche jeweils montags, mittwochs und freitags ganztags, sowie dienstags und donnerstags halbtags in der *crèche* Blumenhof betreut. Diese Einrichtung war von Anfang an die "erste Wahl" von Eva Groß – nicht nur, weil die in der Nähe ihres Hauses (und auch der Großeltern) liegt; auch sei sie selbst als Kind in diesem Gebäude betreut worden, damals allerdings noch in einer *crèche* unter anderer Trägerschaft. Vor allem aber haben ihr das pädagogische Programm der Einrichtung und die Atmosphäre bei ihrem Informationsbesuch während der Schwangerschaft direkt zugesagt. Allerdings ist die *crèche* Blumenhof nicht die erste Einrichtung, die Stephanie besucht, denn obwohl sich Eva Groß als berufstätige Mutter bereits zeitig in der Schwangerschaft um eine spätere Betreuungsmöglichkeit für ihr erwartetes Kind kümmerte, konnte sie sie doch erst nach der Geburt in ihrer Wunschrichtung anmelden. So 'kurzfristig' stand zu diesem Zeitpunkt in der *crèche* Blumenhof dann aber kein Platz zur Verfügung und es musste rasch eine Alternativlösung gefunden werden, die sie in einem Ganztages-Betreuungsplatz in einer kommerziellen *crèche* in ihrem Wohnviertel fand. Diese andere Krippe beschreibt die Mutter im Nachhinein jedoch als von Anfang an lediglich als 'Zwischenlösung' gedachte Betreuungsmöglichkeit, da sie sich mit dieser Einrichtung nicht so wohl fühlte und es daher ihr Ziel blieb, ihre Tochter in ihre favorisierte *crèche* einzuschreiben. Reflektiert diese erste Einschreibung in die 'Zwischenlösung'-*crèche* also vor allem den kurzfristigen Betreuungsbedarf der Mutter, so stand die Eintragung von Stephanie auf der Warteliste der *crèche* Blumenhof entsprechend im Kontext ihrer Ambitionen die 'richtige' Einrichtung für ihre Tochter zu finden.

Dazu gehört für Eva Groß, dass ihre Tochter in der *crèche* nicht nur betreut, sondern auch in ihrer Entwicklung ausreichend angeregt und gefördert wird. Die *crèche* Blumenhof bietet ihrer Meinung nach ein solches förderliches Umfeld nicht nur durch das pädagogische Programm, sondern auch durch den internationalen Charakter der Familien und Kinder ("*Ich finde es besser gemischt, mit verschiedenen Backgrounds*"), außerdem findet es Eva Groß gut, dass ihre Tochter durch den altersgemischen Ansatz der *crèche* täglich mit vielen Kindern unterschiedlichen Alters zu tun hat: "*(...) von den ganz kleinen Babys mit den größeren (...) ich finde das toll vor allem für Einzelkinder*". Besonders wichtig ist ihr dabei aber auch die vertrauensvolle Atmosphäre im Blumen-

hof: "*(...) das ist sehr familiär finde ich. Also ich weiß, ich kenne andere jetzt nicht so gut, aber ich finde das sehr vertrauensvoll (...) hier hat man keine mixed feelings*".

Entsprechend glücklich war sie, als ihr ihre Wunschrichtung, *crèche* Blumenhof, nach etwa einem halben Jahr ein Betreuungsangebot unterbreiten konnte, zunächst jedoch nicht für den gewünschten Ganztagsplatz, sondern nur für die Vormittage und an drei Tagen in der Woche (montags, mittwochs und freitags) auch über Mittag und bis zum Nachmittag. Dieses Angebot bezog sich dabei nicht zufällig auf ziemlich genau jene Zeiten, zu denen die damals noch in der *crèche* Blumenhof betreuten *Précoce*-Kinder die Schule besuchen. Für die *crèche* bedeutete die Schulkindbetreuung nämlich nicht nur, dass sie durch die hohe Anzahl an 'Teilzeit-Kindern' eine insgesamt große Kindergruppe zu betreuen hatte, sondern die Einrichtungsleitung auch regelmäßig vor dem Problem stand, immer wieder genau die Kinder und Familien zu finden, die entgegengesetzte Betreuungsbedarfe haben, sich also Plätze 'teilen' können.

Für Eva Groß war dieses 'geteilte' Betreuungsangebot der *crèche* jedoch unkompliziert zu realisieren, weil ihre eigenen Eltern bereits von Anfang an eine wichtige Ressource im Betreuungsnetzwerk für ihre Tochter darstellten. Da Eva Groß lange Arbeitstage hat und auch bereits früh am Morgen das Haus verlässt, übernahmen die Großeltern bereits von Anfang an die Betreuung ihrer Enkeltochter zu den von der ersten *crèche* nicht abgedeckten Zeiten, das heißt am frühen Morgen und oft auch am späten Nachmittag, so dass sie ihre Enkeltochter nicht nur zumeist in die Einrichtung brachten, sondern oft auch wieder abholten. Entsprechend war es mit ihnen leicht zu vereinbaren, dass sie sich nun auch um Stephanie kümmern würden, wenn die neue *crèche* dienstags und donnerstags nur eine Betreuung bis 12 Uhr anbieten kann. Stephanies Vater beschreibt dieses Arrangement zwischen *crèche* und Großeltern im einem kurzen Gespräch jedoch nicht nur als Notwendigkeit, sondern auch als eine für Stephanie passende Lösung, denn diese sei zu diesem Zeitpunkt in der Mittagszeit doch immer sehr müde gewesen, sodass es für sie insgesamt auch besser gewesen sei, dienstags- und donnerstagsnachmittags bei ihren Großeltern anstatt in der Einrichtung betreut zu werden.

Nach einem Jahr Teilzeitbetreuung in der Krippe plus Familienbetreuung durch die Großeltern kann Frau Groß ihre Tochter dann im Sommer 2013 schließlich doch in Vollzeit in der Einrichtung einschreiben, was ihrem Vater zufolge auch genau passte, weil Stephanie zu jener Zeit dann auch bereits genug Durchhaltevermögen entwickelt hatte, um länger in der Einrichtung zu bleiben. Und zugleich ermöglichte es die

Ganztagesbetreuung Frau Groß aber auch, ihre familiären Betreuungsressourcen zu schonen, das heißt: ihre Eltern seltener für die Betreuung von Stephanie zu beanspruchen, obwohl diese nach wie vor ihr Enkelkind morgens in die Einrichtung bringen und auch die Routine beibehalten wurde, dass Stephanie an zwei Tagen die Woche bei ihren Großeltern übernachtet.

Bereits diese erste Phase von Stephanies 'ECEC-Laufbahn' in den beiden *crèches* zeigt sich im Licht der ECEC-Entscheidungen der Mutter entsprechend durch ein Spannungsfeld von Betreuungsnotwendigkeiten und *Bildungsambitionen* geprägt, wobei unter Bildungsambitionen an der Stelle der Wunsch der Mutter zu verstehen ist, ihre Tochter nicht 'einfach nur abzugeben', wie sie das nennt, sondern sie in einem pädagogisch wertvollen und entwicklungsförderlichem Umfeld unterzubringen. Realisieren ließ sich diese Ambition jedoch nur durch die informellen Betreuungsleistungen der Großeltern, die jedoch nicht nur durch die familiären Bande an für sich als Betreuungsressource verfügbar wurden, sondern auch durch die geographische Nähe, die Frau Groß durch den Kauf eines Hauses im Umfeld des großelterlichen Wohnsitzes herstellen konnte. Dies ermöglichte es nicht nur, dem familiären Aufwachen von Stephanie in der erweiterten Familie zwischen Mutter, Großeltern und dem häufig zu Besuch kommenden Vater, einen 'Platz zu geben', sondern die zwischen Betreuungsnotwendigkeit und Bildungsambitionen aufgespannten ECEC-Strategien der Mutter im lokalen Umfeld zu realisieren. Neben ihrer wichtigen Rolle für Stephanie *als Großeltern* spielen sie in Stephanies ECEC-Arrangement daher eine große Rolle als flexible Betreuungsressource, die jedoch 'lediglich' ergänzende Aufgaben in der Sicherstellung der täglichen Betreuung von Stephanie erfüllen brauchen – sie sind "*halt mein Plan B*" sagt dazu Frau Groß, wobei sie im Interview auch darauf hinweist, dass ihre Eltern nicht mehr in der besten körperlichen Verfassung sind und sie daher auch 'schonen' muss.

Seit September 2014 wird Stephanie jedoch nicht mehr in der *crèche* Blumenhof betreut, da sich ihre Mutter dafür entschieden hat, sie in der *éducation précoc*e im Stadtviertel einzuschreiben, was im Kontext des in der *crèche* just in diesem Jahr eingeführten Betreuungsstops für *Précoce*-Kinder ja eine Wahl zwischen *crèche* oder *Précoce* notwendig machte. Dass Stephanie im Sinne einer 'normalen', an den Infrastrukturen orientierten 'ECEC-Laufbahn' das Angebot der *Précoce* wahrnehmen würde, stand dabei für die Mutter offensichtlich schon früh fest. Beim Interview knapp ein Jahr vor dem erforderlichen Einschreibetermin antwortet sie auf unsere Frage, ob sie schon wisse, ob sie ihre Tochter in der

Précoce anmelden wird, mit einem überzeugten "Ja!" und erklärt, dass dies zwar die Betreuungssituation wieder verkomplizieren würde, sie sich aber dennoch keine Sorgen mache. Sie ging zu diesem Zeitpunkt jedoch noch davon aus, dass Stephanie weiterhin in der *crèche* Blumenhof betreut werden kann, stellt allerdings bereits die 'Randzeitenbetreuung' und auch die Organisation eines informellen Hol- und Bringservice zwischen *crèche* und Schule in Rechnung. Aber mit Blick auf ihre hohen personellen wie finanziellen Ressourcen zur Organisation des ECEC-Alltags von Stephanie gibt sie sich zuversichtlich: "*Ja das läuft wahrscheinlich, wenn die beiden [Großeltern] so mitmachen weiter und der Vater muss dann einfach auch einspringen. Also muss... oder ich muss dann jemanden einstellen*" (E. Groß).

Zum konkreten Zeitpunkt der Anmeldung Stephanies in die *éducation précoc*e ist die Neuarrangierung ihres Betreuungsnetzwerkes dann jedoch etwas aufwendiger, auch weil die Großeltern (ihr "Plan B") nun wieder stärker in die Betreuung ihrer Tochter eingebunden werden. Entsprechend kritisch äußert sich Frau Groß in einer Mail über das Angebot der *éducation précoc*e, auch wenn sie die schulische Früherziehung im Kontext ihrer Bildungsambitionen für ihre Tochter als das richtige Angebot bewertet: "*Ich denke, ich brauche nicht zu erwähnen, dass die Öffnungszeiten des Précoce überholt und absolut nicht zeitgemäß und userfriendly sind, dafür stimmt aber das pädagogische Angebot.*" Allerdings ist diese Betonung des 'richtigen' pädagogischen Angebots der Vor-Vorschule nicht als Kritik am bisherigen pädagogischen Angebot der *crèche* zu bewerten, vielmehr steht die Entscheidung für die schulische Früherziehung im Kontext der Tatsache, dass Stephanie nun das Alter für die *éducation précoc*e erreicht hat und die Mutter entlang des altersbezogenen insitutionell angebotenen 'Laufbahnmodells' das Betreuungs- und Bildungsarrangement ihrer Tochter, lediglich hin zu einem deutlich bildungsorientierteren Arrangements zuspitzt. In der eher institutionell-bildungsorientierten lokalen ECEC-Kultur in Stephanies Stadtviertel ist dies laut Stephanies *Précoce*-Lehrerin nicht ungewöhnlich; mit Blick auf die sorgfältige Vorbereitung des Schuleintritts ihrer Kinder gehöre für die meisten Familien dort die *éducation précoc*e einfach "dazu".

STEPHANIE

Stephanie besucht daher nun ab September 2014 die *éducation précoce* montags bis freitags von 8:30 bis 11:30 Uhr und montags, mittwochs und freitags auch den Nachmittagsunterricht von 14 bis 16 Uhr. Wie zuvor in der *crèche* auch, wird sie meist von ihren Großeltern gebracht und abgeholt, die auch die Betreuung in der Mittagszeit übernehmen und in dieser Zeit auch gemeinsam mit ihrer Enkeltochter zu Mittag essen. Seit kurzem ist dazu auch die Stephanie gut bekannte Haushälterin der Großeltern in das Bringen und Abholen eingebunden, um die Großeltern in Bezug auf das ständige Bringen und Abholen ihrer Enkeltochter zu entlasten. Die familiäre Investition in Stephanies ECEC-Laufbahn zeigt sich entsprechend auch daran, dass die umfängliche Kompensation des Betreuungsdefizits der *éducation précoce* durch die Großeltern wiederum nur dadurch möglich wird, dass diese durch eine bezahlte Helferin unterstützt werden. Entsprechend lässt sich die Fokussierung von Stephanies ECEC-Arrangement hin zu einem Bildungsarrangement nur durch die hohe Flexibilität des familiären Betreuungsnetzwerks realisieren, dessen umfängliche Betreuungsleistungen sich in einem Zusammenspiel von hohen motivationalen und finanziellen Ressourcen generieren.

Die 'ECEC-Laufbahn' von Stephanie zeigt sich im Kontext ihres hochressourcenreichen Bildungs- und Betreuungsarrangement im Zeitverlauf daher als 'geradliniges Modell mit Umwegen', das sich im Licht der mütterlichen ECEC-Strategien im Umgang mit den anfänglichen Betreuungsunsicherheiten bis hin zum hohen Aufwand der Sicherung einer bestimmten Bildungsteilnahme als permanente Justierung von *Betreuungsbedarfen* und *Bildungsambitionen* darstellt. Die zunehmende Fokussierung auf den Bildungsaspekt in Stephanies ECEC-Arrangement, erfordert daher eine fortlaufende Vermittlung und Navigation verschiedener Ressourcen, Be-

darfe, Ambitionen und Möglichkeiten, in der die ECEC-Laufbahn des Mädchens nicht einfach nur 'durchlaufen', sondern nach und nach aufwendig hergestellt wird: Schritt für Schritt von *care* zu *education*.

Möglich wird diese Schritt-für-Schritt-Realisierung einer 'normalen ECEC-Biographie' für die Mutter jedoch nur durch eine permanente, kluge 'Bewirtschaftung' ihres familialen Betreuungsnetzwerks, das sich – und hierin liegt gewissermaßen die Pointe dieses Arrangements – gerade durch die *hohe institutionelle und auf pädagogische Qualität bedachte Orientierung* der Mutter als unerlässlich für diese 'normale ECEC-Biographie' zeigt. Oder anders gesagt: im Kontext des *split-systems* von Bildung und Betreuung in früher Kindheit in Luxemburg (*Care vs. Education-Sektor*) spiegelt sich der ambivalente Charakter der *éducation précoce* auch darin, dass der ansonsten für den vorschulischen Sektor für Kinder unter vier Jahren typische familienunterstützende Charakter von ECEC-Angeboten sich mit der Einschreibung dreijähriger Kinder in die fakultative, schulische Früherziehung hin zu einem durch familiäre Leistungen unterstützten Modus der Teilhabe an ECEC-Angeboten verschiebt.

Entwickelt sich Stephanies ECEC-Arrangement – im Licht der Ambitionen und Strategien der Mutter – über die Zeit also schrittweise von einem Arrangement mit Betreuungs- zu einem Arrangement mit Bildungsfokus – so bleiben die Entscheidungen und das tägliche Arrangieren von Stephanies ECEC-Alltag jedoch auch in die jeweilige Vermittlung von Betreuungs- und Bildungsleistungen eingespannt. Aber auch Stephanies Positionierung in ihren jeweiligen ECEC-Settings und ihre täglichen ECEC-Praktiken sind von dieser Spannung von *Education* und *Care* geprägt.

Schritt für Schritt von *care* zu *education*

care:
kommerzielle *crèche*
Betreuung durch Großeltern
(2011–2012)

care & education:
konventionierte *crèche* Blumenhof
Betreuung durch Großeltern
(2012–2014)

education:
éducation précoce
Betreuung durch Großeltern
(seit 2014)



Positioniert zwischen *care* und *éducation* – Wie Stephanie ihr ECEC-Arrangement praktiziert

Betrachtet man den ECEC-Alltag von Stephanie in beiden Einrichtungen, die das Mädchen in unserem Beobachtungszeitraum nacheinander besucht – die konventionierte *crèche* Blumenhof und die kommunale *éducation précoce* – separat, so wird deutlich, dass diese sich trotz ihrer unterschiedlichen Funktion im Luxemburger ECEC-System, auf der Ebene ihrer Programme und Praktiken darin ähneln, dass sie im Alltag ständig zwischen Betreuungs- und Bildungsaufgaben vermitteln müssen. Im Zeitverlauf, also dem Übergang von Stephanie von der *crèche* zur *Précoce* zeigen sich jedoch unterschiedliche Mischungsverhältnisse zwischen Bildung und Betreuung, die Stephanie nicht nur jeweils unterschiedlich als *Crèche*-Kind oder *Précoce*-Kind positionieren, sondern von dem Mädchen auch unterschiedlich bearbeitet werden. Dies lässt sich besonders gut an den Essenspraktiken in der Krippe und der vorschulischen Früherziehung aufzeigen, die sich nicht nur deshalb anbieten, weil beim Thema 'Essen' insbesondere bei jungen Kindern Bildungs- / Erziehungs- und Versorgungsaspekte besonders kumulieren (Schulz 2010). Daher lassen sich an diesem Thema die jeweiligen Mischungsverhältnisse von Bildungsaufgaben (Essenserziehung) und Betreuungsaufgaben (Versorgung) im Kontext des Luxemburger *split systems (éducation / care)* gut deutlich machen. Das Thema bietet sich darüber hinaus auch an, weil Stephanie mit ihrer ausgesprochenen Abneigung gegenüber Obst und Gemüse in beiden Einrichtungen auch als 'problematische Esserin' positioniert ist – wenn auch mit unterschiedlichen Konsequenzen.

'Aussitzen' – Essen zwischen *Betreuungsaufgaben* und *Bildungs- und Erziehungsambitionen* in der *crèche*

Im Zuge der hohen Bildungsorientierung der *crèche* Blumenhof werden in der Einrichtung viele der Alltagsroutinen mit pädagogischen Zielsetzungen verknüpft, sei es das Anziehen, das Schlafengehen, das Spielen oder eben das Essen, das im Sinne einer geteilten Sorge zwischen Familie und *crèche* auch eine der zentralen Dienstleistungen gegenüber den Kindern und ihren Familien darstellt. *Crèches* bieten daher auch eine Vollversorgung der Kinder für die Betreuungszeit an, was sich darin niederschlägt, dass sie entweder Extra-Personal einstellen, das für die Kinder kocht oder, wie in der *crèche* Blumenhof, Essen bei spezialisierten Caterern ordern. Dabei wird auf sowohl kindgerechtes, wie auch gesundes Essen geachtet, was sich an einem hohen Anteil an Gemüse, Obst und anderen nährstoffreichen und daher 'gesunden' Lebensmitteln festmacht. Im Kontext dieser pädagogischen Zielstellungen der Versorgung in der *crèche* bietet der Blumenhof gesundes Essen jedoch nicht

nur an, sondern achtet auch darauf besonders gute Rahmenbedingungen für eine "Erziehung und Bildung bei Tisch" (Seehaus 2014) zu stiften. Beispielsweise indem das Essen als kollektive Aktivität organisiert wird und dieser pädagogische Raum des Essens auch dadurch geschützt wird, dass zu Essenszeiten gewöhnlich kein Kind von den Eltern gebracht oder abgeholt werden soll.¹ Im Unterschied zu anderen *crèches*, in denen z.B. die Frühstückspause vom Personal flexibel in die Tagesabläufe eingefügt werden kann und jedes Kind für sich entscheidet, wann es das Frühstück beginnt und beendet (vgl. hierzu das Portrait von Tito), wird daher vor allem beim Frühstück am Morgen gegen 10 Uhr und beim Mittagessen eine 'Essensgemeinschaft' betont, die durch kollektive Gleichzeitigkeit der Mahlzeiteneinnahme hergestellt wird.

Folgender Ablauf ist dabei typisch für das Frühstück, das Mittagessen sowie den Nachmittagssnack: Zur Essenszeit fordert das Personal die Kinder auf, mit dem Spielen aufzuhören und aufzuräumen. Danach werden sie gebeten, im Waschraum ihre Hände zu waschen, bevor sie sich auf einen ihnen zugewiesenen Stuhl an einem der Gruppentische setzen. Anschließend legt eine der betreuenden Personen im Raum den Kindern Lätzchen um, und Kinder und Personal reichen sich die Hände und wünschen sich zusammen einen guten Appetit / "Gudde Appetit". Dann tragen die Fachkräfte den ersten Gang auf – einen großen Obstteller zum Frühstück und beim Nachmittagssnack, eine Suppe zum Mittagessen. Der Hauptgang, der auf einem Servierwagen neben dem Tisch in großen Schalen angerichtet ist, wird daraufhin erst angeboten, wenn alle Kinder mit der Vorspeise fertig sind, so dass alle kollektiv zur gleichen Zeit mit dem nächsten Gang starten. Im Unterschied zur Vorspeise, die wie die Suppe jedem Kind gleichermaßen und in individuellen Schälchen aufgetragen wird, werden die Kinder beim Hauptgang in der Regel gefragt, was und wieviel sie essen möchten, was dann auf ihren Teller aufgetragen wird. Jedoch ermutigt das Personal die Kinder oft, genug Gemüse und andere gesunde Lebensmittel zu essen und es wird entsprechend darauf geachtet, dass sich auch die 'ganze Mahlzeit' auf dem Teller widerspiegelt. Bei der zweiten Portion (die sich die Kinder nach Wunsch nehmen dürfen) haben die Kinder mehr Entscheidungsspielraum und dürfen sich selbst am 'Buffet' bedienen. Im Anschluss, wenn (fast) alle Kinder ihr Essen beendet haben, werden sie gebeten, aufzu-

¹ Allerdings passiert dies doch regelmäßig zu Beginn von Stephanies Betreuung in der *crèche* dienstags und donnerstags, wenn sie bereits um 12 Uhr von den Großeltern abgeholt wird, was in die Mittagessenszeit hineinfällt.

stehen und ihre Teller an das Personal zu reichen, welches diese auf einem Rollwagen sammelt, den es anschließend in die Küche zurückbringt.

Entlang dieser kollektiven Organisation des Essens, in dem jedes Kind auf seinem Platz zur selben Zeit das (weitgehend) selbe essen soll, fällt Stephanie nun regelmäßig auf, stellt dieser kollektiv-pädagogische Raum des Essens doch auch eine besondere 'Sichtbarkeit' des individuellen Essverhaltens her. Und das bedeutet bei Stephanie vor allem, dass ihre kulinarischen Interessen sich oft nicht mit der Einrichtung decken. Sie lehnt regelmäßig Teile des angebotenen Essens ab bzw. versucht bestimmte Speisen (insbesondere Obst) zu umgehen. Entsprechend ist sie in der Einrichtung als 'schwierige Esserin' bekannt, wobei auch in Rechnung gestellt wird, dass sich das ja lediglich auf die eher 'kindtypische' Ablehnung von Obst und Gemüse bezieht. Ihre Bezugserzieherin Janine beschreibt dies im Interview folgendermaßen: *“Nee, das Einzige was sie unterscheidet, ist, dass sie kein Obst isst. Aber ich glaube, da sind Kinder, die das halt nicht mögen und man kann da nicht sagen 'iss jetzt' und sie gibt sich Mühe. Sie versucht jetzt. Sie hat schon ein kleines Ministück Apfel gegessen. Sie gibt sich Mühe, sie packt es noch nicht richtig, aber sie versucht. Ich glaube, jedes Kind hat etwas, was es nicht essen kann. Bei der Stephanie ist es halt Obst und das ist ihr Pech, dass wir dann immer den Obstteller da vor ihr herschieben.“*

Formuliert die Erzieherin hier entsprechend eine entdramatisierende Haltung zu Stephanies Essverhalten, so ist damit doch auch eine fortwährende Erziehungsaufgabe verbunden, beispielsweise das immer wieder ermunternde Anbieten von Obst, was zwischen dem Personal der Einrichtung jedoch auch ganz unterschiedlich gehandhabt wird. So arbeitet die Erzieherin Janine eher mit den hier geschilderten kontinuierlichen Ermunterungen, was in indirekte Formen der Disziplinierung übergeht (*“den Obstteller vor ihr herschieben“*), wohingegen ihre Kollegin den Kindern das Essen durch 'Füttern' mehr oder weniger aufdrängt. Egal aber in welcher Weise das gesunde Essen 'zum Kindermund gebracht' wird, so reflektiert die Formulierung von der Erzieherin doch auch, dass sich nicht nur Stephanie, sondern auch die ErzieherInnen im Kontext ihrer kollektiven Gestaltung des Essen dem Programm der gesunden Ernährung nicht entziehen können. Der kollektive Durchgang durch die Mahlzeitenfolge erzeugt schließlich auch eine wechselseitige 'Sichtbarkeit', bei der auch Kinder darauf achten, wer was isst, und wer sich unter Umständen an bestimmte Regeln des Essens nicht hält. Entsprechend hat nicht nur Stephanie 'Pech' damit, dass der Obstteller ihr immer wieder vorgehalten wird, auch das Personal können im Kontext der Gesamt-

gruppe aus dieser Situation nicht aussteigen. Diese wechselseitige Bindung an die Essensregeln durch die kollektive Versorgung der Kinder mit gleichem Essen, verstärkt jedoch nicht nur den Druck auf Stephanie, 'richtig' zu essen, es bietet ihr auch 'Exit-Optionen', die von Stephanie clever mit Blick auf die Zeit und Energie, die die Spannung zwischen Kollektivversorgung und Essenserziehung auf der Seite des Personals bindet, ausgespielt werden. Wie sie dies tut, zeigt sich in der folgenden Szene, die hier etwas ausführlicher dargestellt wird.

Zum Mittagessen in der crèche: Als Sara ihre Suppe bereits aufgegessen und den Teller abgeräumt hat, beginnt sie, sich mit ihren Nachbarn zu unterhalten. Stephanie hingegen sitzt noch immer vor ihrem so gut wie vollen Suppenteller, den sie kaum angerührt hat. Sara, die neben ihr sitzt, steht bereits auf, um sich einen Teller Hauptspeise vom Buffet zu holen und beginnt, zurück auf ihrem Platz, damit, Kartoffeln, Fisch mit Soße und Blumenkohl zu essen. Stephanie sitzt mittlerweile als Einzige in der Kindergruppe immer noch vor ihrer Suppe – sie gähnt und schaut sich um, bleibt aber ansonsten ruhig auf ihrem Platz sitzen. Dabei hält sie ihren Suppenlöffel in der Hand, jedoch nicht über dem Suppenteller, sondern zur Seite.

Die Szenerie hier beschreibt eine der häufigen Situationen in denen Stephanie damit konfrontiert ist, etwas essen zu sollen, was schon allein dadurch als Aufforderung an sie herangetragen wird, dass alle Kinder als Vorspeise einen eigenen Teller mit Suppe auf ihren Platz gestellt bekommen. Stephanie reagiert darauf zunächst mit einer Art 'festgefrorenen Essenspose', die gleichsam anzeigt, dass sie gewillt ist, an der kollektiven Einnahme der Vorspeise teilzunehmen – freilich jedoch ohne etwas von der Suppe zu essen. Vielmehr scheint es ihre Strategie zu sein, es dem Fortgang der Mittagessenssituation selbst zu überlassen, die Spannung zwischen vollem Suppenteller und Nicht-Essen-Wollen aufzulösen.

Als Marion sie ermuntert, etwas Suppe zu essen, taucht Stephanie ihren Löffel in die Suppe, zögert und lässt den Löffel schließlich auf dem Teller liegen, ohne etwas von der Suppe zu essen. In der Zwischenzeit verlässt Marion den Raum, sodass Janine für einen Moment die einzige Erzieherin im Raum ist. Sie sitzt am Buffet am anderen Ende des Raumes und gibt Essen aus, als sie Stephanie fragt, ob diese ihre Suppe aufgegessen habe. Stephanie bejaht dies, obwohl es nicht stimmt.

Die Sichtbarkeit von Stephanies 'Nur-so-tun-als-ob-sie-isst' erzeugt nun auch eine Reaktion der Erzieherin, die sie zunächst ermuntert, doch etwas von der Suppe zu essen, wobei Stephanie hier auch zunächst ihren Willen demonstriert, dem nachzukommen, indem sie den Löffel zumindest in die Suppe taucht. Da die Erzieherin jedoch selbst nicht kontrolliert, ob Stephanie auch wirklich isst, stellt sie das Mädchen diesen 'nächsten Schritt' auch schnell wieder ein, nachdem die Erzieherin den Raum verlassen hat. Nun übernimmt es die zweite Erzieherin, als Beobachterin 'aus der Ferne' zu kontrollieren, ob Stephanie der Ermunterung auch nachgekommen ist, in dem sie Stephanie fragt, ob sie die Suppe bereits aufgegessen habe. Ist dies sicherlich auch ihrer Position in der Ferne – sie gibt am anderen Ende des Tisches am Buffet das Essen an die Kinder aus – geschuldet, so formuliert sie mit der Frage, ob Stephanie 'fertig ist', jedoch nicht nur eine weitere Aufforderung, sondern macht auch einen zeitlichen Maßstab relevant. Vor dem Hintergrund, dass alle anderen Kinder die Vorspeise bereits gegessen haben, wäre es nun offensichtlich auch für Stephanie an der Zeit, den ersten Gang zu beenden. Entsprechend richtet sich die Nachfrage der Erzieherin nicht mehr auf das Essen selbst, sondern das Beenden des Vorspeisegangs. Daran hat nun selbstverständlich auch Stephanie ein großes Interesse, weswegen sie die Antwort der Erzieherin auch bejaht.

Vermutlich, weil sie unsicher ist, ob sie Stephanies Antwort ernst nehmen kann, fragt Janine auch mich? noch einmal, ob Stephanie wirklich ihre Suppe aufgegessen hat. Obwohl es mir unangenehm ist, zu 'petzen', verneine ich, indem ich den Kopf schüttele.

Einerseits ist die Erzieherin darauf verwiesen, mit Stephanie zu kooperieren, um von ihrer Position aus herauszufinden, ob sie bereits Suppe gegessen hat oder nicht, macht hier andererseits jedoch berechtigte Zweifel geltend, ob mit dieser Kooperation von Stephanie in dieser Sache überhaupt gerechnet werden kann – entsprechend bezieht sie nun die Forscherin (die zweite Erwachsene im Raum) als Erweiterung ihres 'Kontrollraums' mit in die Aufgabe ein. Da diese verneint, dass Stephanie mit ihrer Suppe fertig ist, drängt sich nun das Thema des Suppe-Essens selbst wieder in den Vordergrund.

Darauf sagt Janine zu Stephanie, dass sie wenigstens drei Löffel Suppe essen solle. Stephanie nimmt einen Löffel, verzieht das Gesicht und nimmt dann erneut einen Löffel Suppe. Kurze Zeit später fragt Janine Stephanie erneut, ob sie jetzt mit der Suppe fertig sei. Als diese wiederum bejaht, erlaubt ihr Janine, ihren Suppenteller wegzuräumen und etwas von der Hauptspeise zu nehmen.

Mit ihrer erneuten Ermunterung, die Suppe doch zu probieren, indem sie Stephanie einen Nachlass anbietet, konkretisiert Janine nun, was mit dem 'die Suppe aufessen' gemeint ist, nämlich sie in einem 'ernsthaften Umfang' zu probieren. Stephanie steigt auf diesen Nachlass zunächst auch ein, indem sie sich willens zeigt, die Suppe zumindest zu probieren. Durch ihr 'offensichtliches' Unbehagen (das demonstrative Verziehen des Gesichtes) beim Probieren markiert sie aber auch deutlich, welche 'Kosten' damit auf ihrer Seite verbunden sind. Nach dieser Demonstration 'ihres Einsatzes' lässt sie dann auch wieder den Löffel ruhen, bis sich die Erzieherin Janine wiederum mit der Frage einschaltet, ob sie mit der Suppe nun fertig sei. Im Kontext des gewährten Nachlasses (nur drei Löffel) ist es jedoch ausgesprochen unwahrscheinlich, dass sie die Suppe tatsächlich aufgegessen hat, weswegen die Bejahung von Stephanie hier auch nicht mehr kontrolliert wird, sondern vielmehr von beiden als Frage danach, ob sie nun mit ihren Anstrengungen des Suppe-Essens fertig sei, gehandhabt wird. Dies entlässt dann auch beide, sowohl das Mädchen, dessen minimale Anstrengungen nun zumindest als 'Versuch' honoriert werden können, als auch die Erzieherin aus der Situation, weiter auf die Regelerfüllung (ganz aufessen bzw. drei Löffel) zu achten, was im Kontext der voranschreitenden Kollektivmahlzeit Stephanie auch erlaubt, sich wieder in die 'Gangfolge' einzureihen.

Insofern zeigt sich ihr 'Aussetzen' des ersten Gangs als cleveres Zeitmanagement von Stephanie, in welchem sie die begrenzten Aufmerksamkeitsressourcen der Erzieherinnen gegen die Dynamik des voranschreitenden Essens und der damit verknüpften 'Gleichzeitigkeits-Regel' geschickt ausspielt. Da das Mittagessen mit seinen einzelnen Gängen in einem getakteten zeitlichen Rahmen abläuft, ist es dabei eben auch der Zeitmangel der Erzieherinnen, die sich um alle Kinder kümmern müssen, der Stephanie 'in die Karten spielt', oder man könnte auch sagen: mit dem 'Aussetzen' platziert sie ihren 'passiven Widerstand' beim Suppe-Essen in der Spannung zwischen Erziehungs- und Bildungsambition (lernen, Suppe zu essen) und Betreuungsaufgaben (sicherstellen, dass alle etwas zu essen bekommen), die die Erzieherinnen hier zu balancieren haben. Aber diese Strategie der gezielten 'De-Synchronisierung' hat auch ihre Kosten, wie sich am weiteren Verlauf zeigt.

Sara, die mittlerweile mit ihrer Hauptspeise fertig ist, wird von Marion (jetzt wieder im Gruppenraum) gelobt und dazu aufgefordert, sich am Buffet noch eine zweite Portion zu holen. Währenddessen beginnt Stephanie gerade mit ihrem Hauptgang – auf ihrem Teller befinden sich weder Salat noch viel Gemüse, sondern hauptsächlich Kartoffeln und Fisch mit heller Soße. Als Stephanie ihre Portion aufgegessen hat, hält sie Messer und Gabel, die sie zusammen in einer Hand hat, hoch und sagt stolz zu Marion, dass sie mit dem Essen fertig sei. Im Unterschied zu Sara wird Stephanie dafür nicht gelobt. Janine sagt jedoch zu Stephanie, dass sie sich nun auch noch etwas nachnehmen könnte, was Stephanie dann auch tut. Während des Essens unterhalten sich Marion und Sara kurz darüber, dass Sara schon dreimal vom Hauptgericht gegessen hat – Sara wirkt richtig stolz und Marion stimmt ihr anerkennend zu. Darauf dreht sich Stephanie auf ihrem Platz um und sagt zu Marion etwas wie *“ech och”* / *“ich auch”*, worauf Marion entgegnet, dass sie nur zweimal etwas von der Hauptspeise genommen habe und die zweite Portion auch noch aufessen müsse. Kurz darauf berichtet Sara Marion darüber, dass sie bald nach Italien in die Ferien fährt, andere Kinder schalten sich in das Gespräch ein, auch Stephanie. Darauf weist Marion Stephanie an, dass sie sich umdrehen solle, da sie noch ihre Portion Hauptspeise aufessen müsse.

Hat sich Stephanie nun also wieder in den kollektiven Fortgang der Mahlzeit eingereiht, so wird sie jetzt jedoch in die Position der 'Verspäteten' gesetzt, die, wohl gerade auch weil das Mädchen neben ihr, Sara, so rasch beim Essen ist, auch weiterhin daran gemessen wird, wie sie sich zeitlich in den Fortgang der Mahlzeiten einfügt. Ihre Zwischenziele – schon eine Portion gegessen – sind entsprechend auch nicht des Lobes wert, vielmehr erhält sie nun das Angebot von Janine, sich ein weiteres Mal am Buffet zu bedienen. Und auch im weiteren Fortgang der Szene markieren die Reaktionen der Erzieherin, dass Stephanie ihre 'Pflichten' erst noch abarbeiten muss, bevor sie zur 'Kür' – dem Gespräch bei Tisch wechseln darf.

Als die Kinder gemeinsam ihre Teller vom Tisch abräumen und zu Marion auf den Rollwagen bringen, sagt Marion zu Sara, als diese ihr ihren Teller anreicht: *“Super, Sara, ganz gudd!”* / *“...ganz gut”*, wobei mir als Außenstehender nicht ganz klar wird, ob sich das Lob auf Saras Essverhalten oder das anschließende Abräumen des Tellers bezieht. Als kurz darauf Stephanie ihren Teller an Marion abgibt, sagt diese kurz *“merci”* / *“danke”*.

Hält man sich nun noch mal vor Augen, welche offiziellen Regeln des Mittagessen durch das abschließende Lob der Erzieherin gegenüber dem anderen Mädchen, Sara, noch einmal 'ratifiziert' werden, so zeigen sich die Strategien der beiden hier involvierten Mädchen als unterschiedliche Anpassungsstrategien. Während Sara jede einzelne Essensphase rasch zu Ende bringt und entsprechend im 'Takt bleibt', so nutzt Stephanie eher die Spannung zwischen der offiziellen Regel (jeder muss alles probieren / aufessen) und der inoffiziellen Regel, dass dies auch in einer bestimmten Zeit zu passieren hat, um ihrerseits die Erzieherinnen unter Zugzwang zu setzen. In Anlehnung an Corsaro (1990) ließe sich das als 'sekundäre Anpassungsstrategie' ("secondary adjustment") bezeichnen, welche dadurch gekennzeichnet sind, dass eigene Regeln entwickelt werden, die zwar insofern auf die offiziellen Regeln der Einrichtung bezogen bleiben, als das es nicht zum offenen Widerstand kommt, sich jedoch die Spannungen, in denen die offiziellen Regeln stehen, zu Nutze macht, um eigene Ziele zu verfolgen. Entsprechend kommt in Stephanies Praxis des 'Aussitzens' eine Art persönliches "underlife" (ebd.) zum Tragen, das nicht nur auf die Spannung von Bildung / Erziehung beim Essen aufmerksam macht, sondern auch zeigt, wie sich Stephanie die 'Schwachstellen' der kollektiven Essenssituation, zwischen Gemeinschaftszielen und begrenzten Zeit- und Aufmerksamkeitsressourcen der Erzieherinnen, gezielt zu Nutze macht. Erreicht sie damit zunächst ihre kurzfristigen Ziele, so ist damit aber auch das Risiko verbunden, ihre Positionierung als 'Problem-Esserin' immer wieder aufs Neue zu aktualisieren.

Die hier sichtbar werdende Spannung zwischen *education* und *care* steht dabei im Kontext des Versorgungsauftrags, den die Familien mit der Betreuung ihrer Kinder in einer Kindertageseinrichtung an diese abgeben. Dazu gehört dann aber auch, die dort geltenden Regeln zum Essen anzuerkennen – auch wenn in den Familien selbst unter Umständen ganz andere Essens-Gewohnheiten und Regeln praktiziert werden. Dass die potentiellen Differenzen dabei von den Kindern gehandhabt werden müssen, beispielsweise indem sie sich wie Stephanie im Sinne einer (wenn auch sekundären) Anpassung in die kollektiven Regeln der *crèche*

einfügen, wissen dabei auch Großeltern/Eltern. Daher bringen diese Stephanie – quasi wie zur 'Wiedergutmachung' – beim Abholen auch häufig etwas 'Leckeres' mitbringen.

Verantwortlich gemacht werden – Essen zwischen Familien- und Schulaufgabe in der éducation précoce

Während die *crèche* als Kindertageseinrichtung also bestimmte Essenspraktiken etabliert hat, um neben ihrem betreuenden Auftrag auch ihrem pädagogischen Anspruch gerecht zu werden, so zeigen sich die Essensroutinen in der *éducation précoce* noch weitaus deutlicher auf den Bildungs- und Erziehungsaspekt zugespitzt, jedoch mit markanten Unterschieden in der praktischen Handhabung.

So gibt es in der *éducation précoce* zunächst einmal nur zwei Mahlzeiten, ein Frühstück am Vormittag und einen Nachmittagssnack. Zum Frühstück müssen die Kinder, wie für Schulkinder üblich, ihre eigene Verpflegung in Frühstücksboxen mitbringen. Am Nachmittag wird ihnen in der Regel zusätzlich noch etwas von der Einrichtung angeboten, zumeist Obst. Die *éducation précoce* hat entsprechend keinen Versorgungsauftrag zu erfüllen, sondern stellt lediglich Versorgungsmöglichkeiten bereit. Diese werden jedoch auch hier (und das unterscheidet die *école fondamentale* von den nachfolgenden Schulen) altersangepasst als gemeinsame Situation gerahmt, in der die Erwachsenen sicherstellen, dass auch tatsächlich gegessen wird.

Das Frühstück beginnt auch hier mit einem kollektiven Besuch des Waschraumes, bei dem die Kinder zur Toilette gehen, sich die Hände waschen und anschließend in den Klassenraum zurückkehren. Dort setzen sich die Kinder an einen großen Tisch, den die beiden *Joffern*, die Lehrerin Susanna und die Erzieherin Alina, zuvor aus mehreren kleineren Tischen zusammengeschoben haben. Sobald alle – Kinder und Erwachsene – am Tisch Platz genommen haben, werden zwei Kinder ausgewählt bzw. daran erinnert, Trinkbecher bzw. die Rucksäcke der Kinder, welche bei der Ankunft am Morgen in einer großen Box eingesammelt werden, zu verteilen. Daraufhin holt jedes Kind seine Frühstücksbox aus seinem Rucksack und stellt sie vor sich auf den Tisch auf ein ebenfalls von zuhause mitgebrachtes Platzdeckchen. Dann öffnen die Kinder ihre Frühstücksboxen, manchmal singen sie gemeinsam mit den Erwachsenen ein 'Frühstückslied' und beginnen zu essen. Auch hier gibt es einen gewissen Zeitrahmen, der für das Essen vorgesehen ist, und 'langsame Kinder' werden auch schon mal aufgefordert sich zu beeilen. Insgesamt sind die Essensregeln hier jedoch weniger

strikt als in der *crèche*, weil sie viele Essensentscheidungen den Kindern überlassen kann – oder besser gesagt, den Eltern, die die Frühstücksbox packen. Dadurch werden die Kinder in der Situation in der Schule, wo ihre Eltern ja nicht da sind, in eine eigenständige Verantwortlichkeit für 'ihr Frühstück' gerückt.

Frühstück in der éducation précoce: Als Stephanie nach dem Becherausteilen wieder auf ihrem Platz sitzt, holt sie aus ihrer zweigeteilten Frühstücksbox ein Brot mit Nuss-Nougat-Creme hervor. Ein Mädchen, welches in ihrer Nähe sitzt, zeigt auf den kleineren Bereich der Frühstücksbox und sagt fragend zu Stephanie *“Kichelche”* / *“Kuchen”*. Stephanie antwortet selbstbewusst und zufrieden: *“Kichelche”* / *“Kuchen”*. Sie beginnt auch gleich mit Genuss, das kleine Kuchen- bzw. Gebäckstück zu verspeisen. Im Anschluss isst sie noch die Hälfte ihres Brots mit Nuss-Nougat-Creme und verstaut den Rest wieder in der Frühstücksbox.

Im Kontext der Beibehaltung der familiären Verantwortlichkeit für Stephanies Essen in der Schule kann Stephanie, wie die Szene zeigt, entsprechend weitestgehend selbst entscheiden, was sie in welcher Reihenfolge isst und wann sie mit dem Essen fertig ist, wobei die *Joffern* lediglich darauf achten, dass sie etwas isst, was mittels der Frühstücksbox ja auch als Erwartung der Eltern in den Schulalltag hereingetragen wird. Jedoch bildet sich die Aufgabe der *Joffern* bei der Frühstückspause vor allem im Kontext der Befriedigung der Bedürfnisse 'ihrer SchülerInnen' nach Essen/Trinken. Pädagogische Zielsetzungen mit Blick auf gesundes Essen, werden dabei eher zusätzlich und quasi-kompensatorisch für das nicht immer gesunde Frühstückessen durch die Familien angeboten, beispielsweise durch einen Obstkorb, der auf dem Frühstückstisch steht. Dieser wird im Rahmen einer Gesundheitsinitiative, die in der Schule stattfindet, von dieser bereitgestellt. Wie man sich denken kann, reagiert Stephanie auf dieses Angebot jedoch eher verhalten, was am Vormittag, wo es ja 'eigenes Essen' gibt, von den *Joffern* auch weitestgehend akzeptiert wird.

Dies heißt jedoch nicht, dass keine 'Bildung und Erziehung bei Tisch' stattfinden würde, jedoch geht es hier mehr darum, die reale Zuständigkeit der Kinder für ihr Essen auch in eine *verantwortbare Verantwortlichkeit* zu transformieren. Beispielsweise wenn die Lehrerin, wie im Fall von Stephanie, mit ihr bespricht, dass sie ja nun auch schon alt genug sei, um ihr Brot mit den Brotkanten zu essen und ihr vorschlägt, dies doch mit ihrer Mutter zu besprechen. Versetzt sie dadurch Stephanie in die Position, die pädagogischen Ansprüche der Schule an gesundes und altersgerechtes Essen 'ei-



genverantwortlich' gegenüber ihrer Familie zu vertreten, so steht dieses Verantwortlichmachen im Kontext dessen, dass die Schule keinen eigenen Zugriff auf das Essen der Kinder hat. Daher müssen sie quasi diesen 'Weg über die Kinder' gehen, die dabei dann auch als verantwortliche EsserInnen adressiert werden. Und in der Übernahme dieser 'eigenen' (schulisch vermittelten) Position zum Essen gegenüber ihren Familien liegt dann die Lernaufgabe.

Beim Nachmittagsnack wird den Kindern dagegen auch ein eigenes Essensangebot in Form von Obst gemacht, bei dem Stephanie ihre alte Strategie, nämlich ohne großen Aufsehens dem 'Angebot' zu entgehen, weitestgehend beibehält – mit mehr oder weniger Erfolg. Auch hier wird sie aufgefordert, wenigstens zu probieren, was sie bei ausreichend Engagement durch die *Joffern* dann auch macht. Insgesamt zeigt sich aber auch hier ein weniger 'kontrollierendes' Regime als in der *crèche*, was zusätzlich dadurch unterstützt wird, dass das Essen selbst nicht so im Vordergrund steht. Dies erlaubt es den *Joffern* dann auch die Obstpause 'spielerisch' in andere Aktivitäten zu integrieren, wie sich an der folgenden Szene zeigt:

Nachmittags in der éducation précoce: Zurück in der Klasse, setzen sich die Kinder auf die Bänke, die in U-Form vor der Tafel stehen. Nach einem kurzen Gespräch über die vergangene Schulhofpause kündigt Susanna an, dass sie nun in den "Zoo gehen" würden. Kurz darauf ertönt selbiges Lied ("Wir gehen in den Zoo") aus den Lautsprecherboxen des Computers auf dem Lehrertisch und die Kinder postieren sich um den Gruppentisch in der Mitte des Raumes herum. Auf dem Tisch befinden sich bereits mehrere kleine bunte Plastikeller, auf denen Birnen-, Apfel- und Mandarinenstückchen liegen, die die *Joffern* vorher vorbereitet haben. Zur Musik laufen die Kinder nun mit Susanna und Alina um den Gruppentisch. Nach und nach werden in dem Zoo-Lied unterschiedliche Tiere vorgestellt – Elefanten, Affen, Flamingos – deren typische Bewegungen die Kinder nachahmen. Parallel greifen die Kinder, Susannas und Alinas Beispiel folgend, immer wieder mit einer Hand auf die Teller und nehmen sich jeweils ein Stück Obst.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in den Essensroutinen der beiden Einrichtungen – *crèche* und *éducation précoce* – die jeweils ausgeprägte Bildungsorientierung zum Tragen kommt. In beiden wird das Essen als kollektive Situation gestaltet, wobei sich nicht nur an bestimmten Essensgepflogenheiten, sondern auch an gesun-

dem Essen orientiert wird, wodurch das individuelle Essverhalten, wie hier bei Stephanie, zum Thema wird. Was die konkreten Essenspraktiken von Stephanie angeht, so zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede, die durch das jeweilige Verhältnis von *Care*- und *Education*-Aufgaben und das damit verbundene Verhältnis von Familie und ECEC-Setting modifiziert werden. Das positioniert auch Stephanie jeweils anders als 'problematische Esserin'. Steht sie in der *crèche* vor der Aufgabe im Spannungsverhältnis von Versorgungsaufgaben und Erziehungsambitionen ihre 'Wege' zu finden, um sich den kollektiven Regeln und einem eher kontrollierenden Regime durch sekundäre Anpassungen zu entziehen, so wird sie in der für die *Précoce* typischen Spannung zwischen Bildungsaufgaben und Versorgungsnotwendigkeiten als eigenverantwortliche Esserin positioniert, die dann aber auch zu lernen hat, verantwortlich essen. Und dies zum Beispiel auch dadurch, dass sie als Stakeholderin 'eigener, verantwortlicher' Interessen gegenüber ihrer Familie adressiert wird. Der Übergang von der *crèche* zur *Précoce* bedeutet daher für Stephanie (auch) einen Wechsel in ihrer Positionierung zwischen Familie und ECEC-Setting, der sich besonders gut an den veränderten Praktiken des Essens und der (direkten und indirekten) Disziplinierung zum 'richtigen' Essen zeigt.

Fazit – die ECEC-Laufbahn

Stephanies ECEC-Arrangement ist besonders durch ihre jeweiligen Positionierungen zwischen *care* und *education* charakterisiert. Diese Positionierungen hängen zum einen mit den Strukturen der Bildung und Betreuung für die Zwei- bis Vierjährigen im Luxemburger ECEC-System zusammen, welche Stephanie über die Zeit durchläuft. Zum anderen ist Stephanie aber auch sowohl in ihrem familiären Umfeld als auch innerhalb der beiden Haupteinrichtungen, die sie besucht, jeweils unterschiedlich zwischen *care* und *education* positioniert.

So entfaltet sich in den ECEC-Strategien der Mutter eine Spannung zwischen Betreuungsbedarf und Bildungsambitionen, die es tagtäglich und im Laufe der Zeit zu balancieren gilt. Dies erreicht sie über die Einschreibung Stephanies in der bildungsorientierten *crèche* und später in der *éducation précoce* und das parallele Sicherstellen einer Randzeitenbetreuung durch ihre Eltern. Hierbei macht sich Frau Groß die lokale ECEC-Kultur bestmöglichst zunutze, indem sie sich für ein Domizil in der Nähe ihrer Eltern entscheidet und so auf Betreuungs- und Bildungseinrichtungen in deren Nähe zurückgreifen kann. Die *crèche*, die im Luxemburger ECEC-System dem *Care*-Sektor zugeordnet ist, muss im Alltag bestimmte Sorgaufträge erfüllen, z.B. sicherstellen, dass alle

Kinder etwas zu Essen bekommen. Dadurch dass sich die *crèche* jedoch auch als besonders bildungsorientiert positioniert, müssen tagtäglich Sorgaufträge und Bildungsziele miteinander vermittelt werden. Auf diese Spannung zwischen *care* und *education* macht Stephanie in Essenssituationen, in denen es zum einen um kollektiv eingenommene Mahlzeiten, zum anderen um gesunde Ernährung geht, mittels Praktiken des Anpassens und Aussitzens aufmerksam. In der *éducation précoce* schließlich ist es ebenfalls das spannungsreiche Verhältnis zwischen Bildungsaufträgen und Sorgenotwendigkeiten, welches Stephanie als eigenverantwortliche, aber dennoch angepasste Lernerin positioniert.

Betrachtet man Stephanies ECEC-Arrangement als einen Fall von *vertical transition*, so wird deutlich, dass ein Settingwechsel über die Zeit nicht automatisch auch einen Wechsel zwischen Aufgaben der Sorge und solchen der Bildung bedeutet – selbst dann nicht, wenn der Wechsel vom *Care*-Sektor in den *Education*-Sektor erfolgt. Stephanie ist sowohl in der *crèche* als auch in der *éducation précoce* nach wie vor innerhalb institutioneller Spannungsfelder zwischen Betreuung, Bildung und Erziehung positioniert, wobei ihre jeweiligen Aufgaben und Positionierungen als 'versorgtes' und 'lernendes' Kind je danach variieren, wie das Verhältnis zwischen Bildung und Betreuung und damit auch zwischen Familie und ECEC-Setting täglich miteinander vermittelt wird. Im Vergleich zu Kindern, die tagtäglich ein- oder mehrmals zwischen verschiedenen ECEC-Einrichtungen wechseln (*horizontal transition*) ist Stephanie dabei jedoch nicht mit der Bearbeitung des täglichen Wechsels zwischen unterschiedlichen Programmatiken und institutionellen Spannungsfeldern beschäftigt. Vielmehr ist ihre *ECEC-Laufbahn* von einem lebenslaufbezogenen Übergang von einer Einrichtung zu einer anderen geprägt, was für sie vor allem auch bedeutet, dass sie von *einem* Verhältnis familialer und nicht-familialer Bildung, Erziehung und Betreuung – und den damit verbundenen institutionellen Spannungsfeldern – zu *einem anderen* wechselt.



Die sprachliche Grenzzone

Sprachpraxen in den Grenzzonen zwischen Familie, Tagesbetreuung und Vorschule*

Das praktizierte Bildungs- und Betreuungs-Arrangement von

PEDRO

concurrent multiple
ECEC-arrangement

2X

assistante
parentale

+ *éducation
précoce*

Pedro ist ein im Sommer 2011 geborener Junge mit portugiesischer Staatsangehörigkeit. Zusammen mit seinen beiden berufstätigen Eltern und seinen zwei älteren Schwestern lebt er in einer Mietwohnung in einem städtischen Wohnviertel. Die Familiensprache ist Portugiesisch. Seit September 2014 besucht er die *éducation précoce* in der Nachbarschaft und wird über Mittag und an den schulfreien Nachmittagen für 2,5 – 4 Stunden von seiner ebenfalls portugiesischsprachigen Tagesmutter betreut, die im selben Haus wie seine Familie wohnt.

Pedros ECEC-Arrangement ist von einer besonderen Konstellation der Trias Tagesmutter – Schule – Familie geprägt, in der sich seine Positionierung vor allem mit Bezug auf seine portugiesische Familiensprache in einem sprachlich außerordentlich heterogenen Umfeld ergibt. Dabei hat die portugiesische Sprache als Markierer von Familienähe (Tagesmutter) und Familienferne (Schule) bereits eine große Rolle in der Genese seines ECEC-Arrangements gespielt und führt im aktuellen Pendeln zwischen Familie, Schule und Tagesmutter dazu, dass Pedro täglich drei Sprachräume durchkreuzt, in denen das Portugiesische je unterschiedliche 'Gebrauchswerte' hat. Weder bei der Tagesmutter noch in der Vorschule wird dabei Portugiesisch als hauptsächliche Umgangssprache gepflegt, allerdings greift er in beiden Settings auf portugiesischsprachige Erwachsene und Kinder zurück, die er als 'Dolmetscher' und 'soziale Puffer' innerhalb dieser Sprachensituation nutzt. Dabei stehen diese Praktiken des Portugiesisch-Sprechens sowohl bei der Tagesmutter als auch in der Vorschule im Kontext vieler Grenzziehungen zwischen Familie, Tagesmutter und Schule, in denen Pedro je unterschiedlich als Familien-, Schul-, Lern- und umsorgtes Kind positioniert ist. Die Praktiken des Portugiesisch-Sprechens produzieren dabei aber auch verschieden breite Grenzzonen zwischen den Settings, die Pedros Transformation vom 'portugiesischsprachigen Familienkind' zum 'luxemburgischsprachigen Schulkind' nicht nur im Zeitverlauf bewerkstelligen helfen, sondern auch im täglichen Pendeln zwischen seinen unterschiedlichen Alltagswelten. Daher charakterisieren wir Pedros ECEC-Arrangement mit Blick auf die Vielfalt betreuter Kindheiten als eine alltäglich hergestellte **sprachliche Grenzzone** zwischen Familie, Schule und dem quasi-Markt der Kindertagesbetreuung.



* Dieses Portrait ist unter Mitarbeit von Frederike Hartje, M.A. und Dr. Anne Ramos entstanden, die die Feldkontakte hergestellt und die Interviews (Ramos) und teilnehmenden Beobachtungen (Hartje) durchgeführt haben.

2013												2014												2015						
5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7				

Pedros ECEC-Arrangement

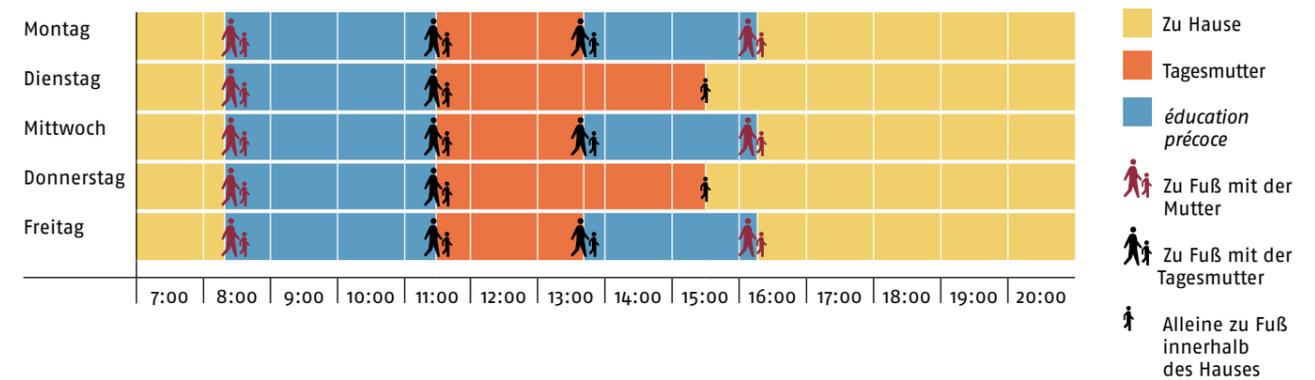
Montag, 11:50 Uhr, auf dem Nachhauseweg von der *Précoce* zur Wohnung der Tagesmutter: Auf dem Weg zu Wohnung der Tagesmutter Amália halten sich die vier *Précoce*-Kinder, die die Tagesmutter an der Schule abgeholt hat, beim Gehen an den Schlaufen einer selbstgebastelten Kordel fest. Fernando, der gleichaltrige Sohn der Tagesmutter ist heute nicht dabei. Er hat eben auf dem Schulhof mit seiner Mutter vereinbart, dass er mit einem befreundeten Schulkameraden nach Hause geht und die Kinder haben sich gemeinsam von ihm verabschiedet. Enttäuscht darüber, dass sein Freund nicht mit 'nach Hause' geht, läuft Pedro nun etwas lustlos an der Kordel mit. Die Tagesmutter unterhält sich mit den Kindern auf Französisch über die Erlebnisse des Wochenendes, wobei insbesondere René und Carla viel zu erzählen haben. Auch die regelmäßigen verkehrstechnischen Hinweise an die gesamte Kindergruppe gibt Amália in Französisch, beispielsweise wenn sie die Straße überqueren: "La rue est libre! Allez allez!" / "So, die Straße ist frei! Los los!". Pedro, der sich noch nicht von sich aus ins Gespräch eingeschaltet hat, wird von der Tagesmutter auf Portugiesisch angesprochen: "Como que foi o fim de semana?" / "Wie war das Wochenende?" Am Haus von Amália angekommen, fordert diese auf Französisch alle Kinder auf, sich an die Hauswand zu stellen und zu warten bis sie die Tür aufgeschlossen hat und bittet sie dann der Reihe nach die Treppen hoch in den zweiten Stock zu gehen und dabei nicht zu schubsen. Pedro, wird von ihr auf Portugiesisch daran erinnert, seinen Rucksack an den Türgriff 'seiner Wohnungstür' zu hängen, was er auch tut und dann der Kindergruppe hinauf folgt. Oben angekommen ziehen alle Kinder die Schuhe vor der Wohnung aus, und Pedro geht ins Kinderzimmer, legt sich auf den Teppich und spielt mit den Legosteinen, während die anderen Kinder sich im Wohnzimmer und Bad verteilen.

In dieser Szene werden gleich mehrere Aspekte relevant, die für das ECEC-Arrangement von Pedro charakteristisch sind. Lokalisiert ist diese Szene auf dem Weg von der → *éducation précoce* (schulische Früherziehung) zur Wohnung der → Tagesmutter (assistante parentale, Tagesmutter). Das Angebot der vorschulischen Früherziehung besucht Pedro seit September letzten Jahres an allen Vormittagen und drei Nachmittagen in der Woche, wobei sich seitdem seine Betreuung durch die Tagesmutter Amália Ferreira von einer Ganztagesbetreuung (9–15 Uhr) ab dem Alter von 5 Monaten hin zu einer Teilzeitbetreuung in den schulfreien Tageszeiten entwickelt hat. Mit Fernando, dem gleichaltrigen Sohn der Tagesmutter, verbindet ihn dabei eine besondere Freundschaft, die unter anderem darauf gründet, dass sie nun bereits seit drei Jahren gemeinsam ihre Tage bei Amália verbringen. Sie sind wie Brüder oder Cousins, charakterisiert die Tagesmutter ihr Verhältnis, da sie als Gleichaltrige miteinander aufgewachsen sind.

Aber nicht nur in Bezug auf das Verhältnis zwischen Fernando und Pedro spielt Gleichaltrigkeit in der Kindergruppe bei der Tagesmutter Amália Ferreira eine Rolle. Insgesamt zeichnet sich die Gruppe der sechs Kinder, die sie in der Woche betreut, durch eine relativ hohe Altershomogenität aus (siehe bspw. im Kontrast dazu das ECEC-Arrangement von Joe). Alle betreuten Kinder sind zwischen 2–4 Jahre alt, und in der sich aus betreuten und eigenen Kindern zusammensetzenden Kindergruppe bei der Tagesmutter, fallen lediglich die drei Töchter der Tagesmutter mit 5, 8 und 11 Jahren altersmäßig heraus. Die drei Mädchen sind jedoch nur am späten Nachmittag zuhause, da sie über Mittag das der Schule angeschlossene *foyer* besuchen.

Diese relativ homogene Altersgruppe im Tagesmutter-Setting hat sich im Zuge der Einschulung im letzten September so ergeben. Damals verließen zwei ältere Kinder das Setting und es kamen drei frisch in die *éducation précoce* eingeschulte Kinder hinzu, die alle drei lediglich eine Teilzeitbetreuung für die nicht durch die Vorschule abgedeckten Zeiten benötigten. Für Pedro bedeutet dies entsprechend, dass er sich nun bei der Tagesmutter in einer überschaubaren, stabilen Kindergruppe mit ungefähr Gleichaltrigen bewegt.

Pedros Wochenplan



Bis auf die zweijährige Isabel, deren Eltern zwischenzeitlich umgezogen sind, kommen alle Kinder zudem aus der fußläufigen Umgebung der Tagesmutter. Dies hängt auch damit zusammen, dass Amália Ferreira in diesem Viertel eine besondere Position einnimmt. Sie ist in dem recht großen Stadtviertel nämlich die einzige *assistante parentale*. Durch ihre Alleinstellung als Tagesmutter hat Amália Ferreira nach eigenen Aussagen auch mehr Anfragen als sie bewältigen kann, was es ihr wiederum ermöglicht, sich auf einen bestimmten Service zu spezialisieren. Dabei hat sie sich in letzter Zeit darauf verlegt, nur noch Kinder in der Altersgruppe unter vier Jahren und auch nur von einer Schule zu betreuen, damit ihre Tagesstruktur nicht zu kompliziert wird. Perspektivisch überlegt sie zudem, keine weiteren Kleinstkinder mehr zu betreuen, wenn der jetzt zweijährige William ihren Service im Sommer verlässt, sondern nur noch Kinder aus der *éducation précoce*. (3–4-Jährige) und der darauf folgenden zweijährigen → *éducation préscolaire* (Vorschule,

Spillschoul, Kindergarten) (4–6-Jährige) anzunehmen; anzunehmen. Sie begründet dies vor allem damit, dass es im Alltag schwierig sei, die Bedürfnisse von Kleinkindern und den Schultransport unter einen Hut zu bringen. So sei es im Moment beispielsweise immer etwas kompliziert, die Schlafzeiten des zweijährigen Williams mit dem Schultransport abzustimmen "und deshalb ziehe ich es vor, alle im gleichen Alter zu haben und nur dieses Alter zu machen und nicht mehr" / "e então prefiro ter todos da mesma idade e fazer só aquela idade e não mais, ..." (A. Ferreira). Wobei dass "alle Kinder" hier ganz offensichtlich auch die eigenen Kinder umfasst, zumal wenn man es auf ihren beiden jüngsten Kinder bezieht, die zu diesem Zeitpunkt 3 ½ Jahre und 5 Jahre alt sind und ja bereits die *éducation précoce* / *présco-*

Wochenplan von Pedros Tagesmutter

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
William (2) Französisch	8h – 18:30h	8h – 18:30h	8h – 18:30h	8h – 18:30h	8h – 18:30h
Rodrigo (4) Flämisch und Deutsch	11:40h – 13:30h	11:40h – 17 / 18h	11:40h – 14h + 16h – 18h	11:40h – 17 / 18h	11:30h – 13:30h + 16h – 18h
Isabel (2) Portugiesisch	14-tägig 15h – 21h	14-tägig 15h – 21h	14-tägig 15h – 21h	14-tägig 15 – 21h	14-tägig 15h – 21h
Deise (4) Azeri und Englisch	11:40h – 13:30h + 16h – 18:30h	11:40h – 18:30h	11:40h – 13:30h		Ganztags 8h o. 11h – 17:30h
Clara (3) Luxemburgisch und Französisch	11:40h – 14h, (von 16h – 18h bei anderer Tagesmutter)		11:40h – 14h, (von 16h – 18h bei anderer Tagesmutter)		11:40h – 14h, (von 16h – 18h bei anderer Tagesmutter)
Pedro (3,5) Portugiesisch	11:40h – 14:00h	11:40h – 15:00 / 16:00h	11:40h – 14:00h	11:40h – 15:00 / 16:00h	11:40h – 14:00h

Lokale ECEC-Kultur

Multikulturell, institutionen- und bildungsorientiert

Pedros Familie lebt in einem städtischen Wohngebiet mit hoher Bevölkerungsdichte – in diesem Viertel besucht Pedro sowohl die *éducation précoce* als auch seine Tagesmutter. Der Anteil an Einwohnern ohne luxemburgische Staatsangehörigkeit liegt im gesamten Stadtgebiet im oberen Bereich (70–80 %), der Anteil an Familien mit Primärsprache Luxemburgisch ist daher auch in ihrem Stadtviertel eher niedrig (20–30%), wobei die Zusammensetzung der Bevölkerung als ausgesprochen multikulturell zu bezeichnen ist. Darüber hinaus zeichnet sich die Bevölkerungsstruktur hier durch einen eher hohen sozioökonomischen Status aus, was sich auch in den vergleichsweise hohen Mieten spiegelt. Die Bevölkerung in diesem Stadtteil ist insgesamt eher gut ausgebildet, was mit den vielen Bildungseinrichtungen im Stadtviertel, beispielsweise mehreren weiterführenden Schulen, korrespondiert.

Die ECEC-Kultur in diesem Wohnviertel lässt sich durch eine ausgesprochene Institutionenorientierung charakterisieren. Es gibt insgesamt sieben *crèches* und *foyers de jour* im Umfeld, wobei die Zahl an konventionierten und markt-basierten Einrichtungen dabei in etwa gleich hoch ist. Demgegenüber gibt es im Stadtviertel jedoch nur eine (offiziell arbeitende) Tagesmutter, nämlich die von Pedro, welche nach eigener Auskunft auch keine weitere (auch keine ‚schwarz‘ arbeitende) Tagesmutter im Viertel kennt.

In den *éducation précoce*-Klassen in Pedros Wohnviertel ist die Vollzeitbeschreibung vorgesehen, d. h. wenn Kinder eingeschrieben werden, müssen sie zu allen Unterrichtszeiten (Mo–Fr 9–11:40 Uhr und Mo, Mi, Fr zusätzlich 14–16 Uhr) anwesend sein; es wird zudem eine Betreuung vor dem Unterricht ab 7:30 Uhr und danach bis 12:30 Uhr angeboten. Das *foyer de jour/maison relais* in unmittelbarer Nähe zur Schule betreut vor und nach den Unterrichtszeiten ausschließlich schulpflichtige Kinder ab 4 Jahren; Kindern, die die *éducation précoce* besuchen, wird jedoch über Mittag zwischen 11:40 und 14 Uhr eine Betreuung angeboten. Darüber hinaus gibt es ein kommerzielles *foyer de jour*, welches auch über diese Mittagszeiten hinaus *Précoce*-Kinder betreut. In den *Précoce*-Klassen gibt es insgesamt wenige Kinder, die zuhause Luxemburgisch sprechen, wobei die jeweiligen Familiensprachen entlang des multikulturellen Charakters des Stadtviertels stark durchmischt sind. Pedro ist beispielsweise das einzige Kind in seiner Klasse, das Portugiesisch spricht.

laire besuchen. War Amálias Hauptmotiv um die Ausbildung zur *assistante parentale* vor 6–7 Jahren zu starten, ja vor allem der Wunsch die familiäre Betreuung der eigenen Kinder mit einer Berufstätigkeit, die ihr große Freude bereitet, miteinander zu vereinbaren, so scheint hier die anvisierte Gruppe von betreuten Kinder entsprechend auch mit dem Alter ihrer eigenen (jüngsten) Kinder voranzuschreiten.

Im Kontext ihrer Alleinstellung als Tagesmutter im Umfeld positioniert sich Amália Ferreira mit ihrer Kindergruppe derzeit entsprechend in institutioneller Perspektive in einem konkurrenzen Verhältnis zu den drei im Viertel gelegenen → *crèches* (Krippen) und komplementär zum Angebot der *éducation précoce / préscolaire* und den *foyer de jour / foyer scolaire* für Kinder ab 4 Jahren. In *raumbbezogener Perspektive* beschränkt sie sich auf eine Schule, das heißt auf die umliegende Nachbarschaft. Wobei Nachbarschaft hier auch im engsten Sinne zu verstehen ist, denn zwei der von Amália betreuten Kinder (eines davon ist Pedro) wohnen mit ihren Familien im selben Haus wie die Tagesmutter und ihre Familie. Innerhalb der sonst eher institutionell orientierten ECEC-Kultur im lokalen Umfeld stellt das Angebot der Tagesmutter daher so etwas wie ein nachbarschaftlich geprägtes Gegenmodell zur im Umfeld eher verbreiteten 'Krippen-Kindheit' dar.

Mit Blick auf Pedros ECEC-Arrangement wird an dieser engen Nachbarschaft zwischen seiner Familie und der seiner Tagesmutter dabei vor allem relevant, dass sich durch das Wohnen im selben Haus, ein *informell-nachbarschaftliches* und ein *formal-privatwirtschaftliches* Verhältnis miteinander verschränken. Dies macht zunächst erst einmal vieles einfacher, wie Pedros Mutter hervorhebt, vor allem was die 'kurzen Wege' zwischen Betreuungssetting und Familie angeht, die Pedro mittlerweile auch alleine zurücklegen kann. So ruft seine Mutter am Nachmittag kurz bei der Tagesmutter an, wenn sie nach Hause kommt und Pedro geht dann alleine durch das Treppenhaus in die eine Etage tiefer liegende Wohnung seiner Familie, wobei die Tagesmutter oben am Treppenabsatz wartet, bis sie hört, dass er gut angekommen ist. Auch lassen sich nach Aussage der Mutter kurzfristige Änderungen unkompliziert kommunizieren und realisieren und das nachbarschaftliche Verhältnis zeigt sich auch daran, dass nicht nur Pedro seine Tagesmutter Amália mit "tia" (Tante) anspricht, wie es bei portugiesischsprachigen Tagesmüttern häufig ist, sondern alle Kinder der beiden Familien die Eltern der anderen wechselseitig mit "tia" und "tio" (Onkel) ansprechen.

Pedros assistante parentale

Die professionalisierte Nachbarschafts-Hilfe

Amália Ferreira, *agrément* seit weniger als fünf Jahren

Sprachen	Portugiesisch, Französisch, Englisch
Lebenssituation / Familie	Lebt mit Ehemann und 4 Kindern im Schulalter (cycle 1) in Mietwohnung im städtischen Umfeld
für Tagesbetreuung genutzte Räume	Küche, Diele, Bad, Wohnzimmer, 2 Kinderzimmer der eigenen Kinder, Elternschlafzimmer als Schlafzimmer für Kleinkinder (Babybett)
Stundensatz	4,50 € (inkl. Essen) bei monatlicher Pauschale, 5 € (+ 2 € pro Essen) bei stundenweiser und / oder Abendbetreuung
Angebot	Voll- und Teilzeitbetreuung für Kinder unter 4 Jahre, Schultransport (zu Fuß) zur Schule in der Nachbarschaft
'Öffnungszeiten'	Werktags, derzeit von 8:00 bis 21:00 Uhr
Aktuelle Kindergruppe	Kleinkinderbetreuung bis 4 Jahre, im Monat 6 Kinder davon 4 <i>Précoce</i> -Kinder, 1 x Ganztagesbetreuung, 1 x 14tägige Betreuung in die Abendstunden hinein (siehe Wochenplan Tagesmutter)
Umgangssprache mit den Kindern	Französisch und Portugiesisch
Kunden	Eltern aus der Arbeiter- und Angestelltenschicht, unterschiedlichste Familiensprachen
Netzwerk der Tagesmutter	kein direktes Unterstützungsnetzwerk (Ehemann hilft abends ein wenig mit), allerdings Kontakt zu einer Verwandten und einer Freundin in anderen Gemeinden, die auch als Tagesmütter arbeiten

Diese räumliche Nähe verlangt von allen Beteiligten jedoch auch ein sensibles Management der Differenzen zwischen *nachbarschaftlichem* und *privatwirtschaftlichem* Verhältnis. Für die Erwachsenen in diesem Bildungs- und Betreuungsarrangement (vor allem Tagesmutter und Mutter), tritt dieses diffizile Grenzmanagement besonders dann hervor, wenn die Vertraglichkeit der Beziehungen explizit in den Vordergrund tritt, beispielsweise als es vor einiger Zeit darum ging, dass Amália ihre Preise leicht erhöhte und es darüber zunächst Unstimmigkeiten zwischen der Tagesmutter und Pedros Mutter gab, die es 'unter Nachbarn' sensibel zu handhaben galt. Aber auch mit Blick darauf, dass die Kinder von Amália und Antônia ja auch befreundete Nachbarskinder sind, die mal in der einen oder der anderen Wohnung miteinander spielen wollen, ist Fingerspitzengefühl erforderlich; schließlich ist das nachbarschaftliche 'Mal hier mal da' in andere Tausch-Kalküle eingebunden, als die 'Betreuung gegen Geld'. So erlaubt es Amália ihren Kindern beispielsweise oftmals auch nicht, Pedro zu begleiten, wenn dieser, nachdem seine Mutter Bescheid gegeben hat, die Treppe hinunter in die Wohnung seiner Familie geht – auch wenn die Kinder dies lautstark verlangen. Hier schlägt sie dann eher vor, dass die Kinder noch etwas bei ihr zusammenspielen, denn "tia Antônia" (= Pedros Mutter) sei ja erst von der

Arbeit gekommen und brauche noch Ruhe. Zwar betont es Pedros Mutter auch als Selbstverständlichkeit, dass man sich gegenseitig hilft und die Kinder mal hier und mal da spielen, was neben Pedro und Fernando auch die größeren Mädchen regelmäßig tun. Allerdings zeigt diese Alltagspraxis auch, dass dieses nachbarschaftliche Tauschverhältnis doch auch eindeutig gewichtet ist – unter anderem indem Amália darauf achtet, dass es im Mix aus bezahlter und unbezahlter / nachbarschaftlicher Betreuung nicht zu Imbalancen kommt. Schließlich stiftet das privatwirtschaftliche Verhältnis mit Blick auf den vereinbarten Betreuungsrahmen von 2 – 4 Stunden am Tag für beide beteiligten Parteien, Tagesmutter und Eltern von Pedro, ja gerade auch deshalb einen verlässlichen Service, weil es außerhalb der sozialen Ökonomie eines 'normalen' Nachbarschaftsverhältnisses liegt.



In diesem Grenzmanagement sind die Kinder von Amália und Antônia jedoch nicht nur mit Blick auf das Spielen in der einen oder anderen Wohnung eingebunden, auch in der Wohnung von Amália werden subtile Grenzlinien gezogen. Dies wird auch dadurch erforderlich, dass die Tagesmutter ihrer Tätigkeit in allen Wohnräumen ihrer 3-Zimmer-Wohnung nachgeht, was auch das Kinderzimmer der drei Mädchen und das Wohnzimmer umfasst, in dem ihr Sohn Fernando sein Bett hat. Die Tageskinder können sich dabei mehr oder weniger frei in der Wohnung bewegen, wobei nicht nur die Zimmer, auch das Spielzeug und die Betten der eigenen Kindern mit den Tageskindern geteilt werden. So hält das Tageskind Deise an den schulfreien Nachmittagen ihren Mittagsschlaf in Fernandos Bett im Wohnzimmer, während dieser sich lediglich ein wenig auf dem Sofa ausruht. Pedro schläft dahingegen im Mädchenzimmer auf einer der beiden Matratzen, die unter den zwei Betten der drei Mädchen aufbewahrt und für den Mittagsschlaf dort auf dem Boden ausgelegt werden. Lediglich das Elternschlafzimmer wird überwiegend nur als Schlafräum für den 2-jährigen William genutzt, der dort ein Kleinkindbett stehen hat. Allerdings zieht sich Amalias Sohn Fernando dort auch hin und wieder zurück, um alleine eine Kleinigkeit zu essen oder an dem dort stehenden Computer zu spielen, was die anderen Kinder dann offensichtlich auch als Rückzugsort akzeptieren, der den Familienmitgliedern vorbehalten ist.

Wird das Verhältnis zwischen Familie und Tagesmutter hier also vor allem entlang von fluiden Grenzziehungen und entsprechend breiten Grenzzonen im Spannungsfeld von Nachbarschaft und Dienstleistungsvertrag auf der einen Seite und Familienleben und 'Tagesmutter-Geschäft' auf der anderen Seite ausgehandelt, die auch Pedro ein gewisses Handling abverlangen, so gibt es aber auch klare Grenzlinien zwischen den einzelnen Settings. Dies wird insbesondere deutlich, wenn man die Sprachensituation hinzuzieht, die eine maßgebliche Differenz zwischen Tagesmutter, schulischer Früherziehung und Familie konstituiert.

In seiner Familie spricht Pedro nahezu ausschließlich Portugiesisch, wohingegen sowohl in der *Précoce* als auch bei Tagesmutter noch weitere Landessprachen 'zum Einsatz kommen'. Dies hängt auch damit zusammen, dass das städtische Umfeld in dem Pedro mit seiner Familie lebt, von einer hohen sprachlichen Diversität geprägt ist, was sich im hohen Anteil an Personen mit nicht-luxemburgischer Staatsangehörigkeit ausdrückt. Anders als in anderen Stadt- und Landesteilen setzt sich diese Gruppe der 'Nicht-Luxemburger' dabei jedoch aus einer sehr hohen Anzahl von unterschiedlichen Nationalitäten zusammen, was sich auch an den unterschiedlichen Familiensprachen in Amalias Kindergruppe spiegelt (siehe Wochenplan Tagesmutter). Im Kontext der

damit verbundenen familiensprachlichen Diversität hat sich als Umgangssprache zwischen Tagesmutter und Kinderkollektiv dabei Französisch etabliert, da dies viele der Kinder (zumindest auch) zu Hause sprechen. Mit ihren eigenen Kindern und Pedro (zum Teil auch mit William) spricht sie jedoch weiterhin überwiegend Portugiesisch. Zwar kommt auch ein weiteres Tageskind, die zweijährige Isabel, aus einer portugiesischsprachigen Familie, da sie seit letztem Jahr jedoch nur noch alle zwei Wochen ab 15 Uhr betreut wird, hat Pedro mit ihr kaum Kontakt. Wenn die eigenen Kinder der Tagesmutter nicht da sind, hat Pedro entsprechend niemanden außer der Tagesmutter, mit dem er Portugiesisch sprechen kann. Wie das Eingangsbeispiel zeigt, übersetzt die Tagesmutter jedoch wo notwendig für Pedro, und individuelle Gespräche zwischen den Beiden finden auf Portugiesisch statt.

Pedros *éducation précoce* Das staatliche vorschulische Bildungsangebot

Konzept / Einschreibemodell	Fakultatives kommunales Bildungsangebot, Einschreibungen nur Vollzeit (d.h. an allen 5 Vormittagen und 3 Nachmittagen) möglich
Räumlichkeiten	3 Klassenräume insgesamt, jeweils mit Zugang zum Pausenhof, Turnhalle in unmittelbarer Nähe
Unterrichtszeiten	Mo, Mi, Fr 9:00 – 11:40 und 14–16 Uhr Di, Do 9:00 – 11:40 Uhr Ankunftszeit: zwischen 7:30 – 9 Uhr, Abholzeit bis 12:30 Uhr
Zahl und Alter der Kinder	13 Kinder, zwischen 3 und 4 Jahren, davon nur Pedro portugiesischsprachig
Personal	1 Lehrerin (auch portugiesischsprachig) und 1 Erzieherin
Sprachen	Unterrichtssprache Luxemburgisch; zu Beginn des Schuljahres zur Eingewöhnung der Kinder, die bisher kein Luxemburgisch gesprochen haben, oft auch andere Sprachen wie Französisch oder Portugiesisch (je nach Kenntnissen des Personals)
Tagesstruktur	Strukturierte Abläufe, Wechsel zwischen freien und angeleiteten Aktivitäten (Unterricht an der Tafel, Freispiel innerhalb und außerhalb der Klasse, Sportstunden in nahegelegener Turnhalle, Spielplatzbesuche, Waldspaziergänge)

Übernimmt Amália in ihrem Betreuungssetting daher eine Art 'Pufferrolle' für Pedro, indem sie im bilingualen Setting gleichsam zweigleisig auf Französisch und Portugiesisch mit der Kindergruppe und Pedro (und ihren Kindern) kommuniziert, so stellt sich die Sprachensituation in der *éducation précoce*, die Pedro täglich besucht, etwas anders dar.

Anders als bei der Tagesmutter, wo aus Pedros Perspektive eine Unterscheidung zwischen der familialen (Portugiesisch) und professionellen Sprache mit dem Kinderkollektiv (Französisch) gepflegt wird, sind es hier nämlich weniger die konkreten Sprachkenntnisse der Kinder und der Lehrkräfte, sondern der auf die Luxemburgische Sprache bezogene Bildungsauftrag der *Précoce*, der die Umgangssprache zwischen den dort tätigen Teams aus Lehrerinnen und Erzieherinnen (→ *Joffern*) und den Kindern festlegt – und dies obwohl Pedros Klassenlehrerin auch gut Portugiesisch spricht. Orientiert sich das Sprachverhalten im Tagesmutter-Setting entsprechend vor allem an geteilten Familiensprachen der Kinder und den Sprachkompetenzen der Tagesmutter, so wird in der *éducation précoce* eine *Schulsprache*, nämlich das Luxemburgische definiert, die nicht in der pädagogischen Kommunikation zwischen Kindern und *Joffern*, sondern auch in der Kindergruppe gesprochen werden soll. Insofern besteht die sprachbezogene Differenz zwischen *assistante parentale* und *éducation précoce* nicht nur mit Blick auf die unterschiedlichen Landessprachen, die jeweils im Vordergrund stehen, sondern auch darin, dass sich bei der Tagesmutter an faktischen Umgangssprachen orientiert wird, wohingegen im vorschulischen Setting das Luxemburgische auch gerade dadurch zum Lerngegenstand wird, dass es mit Blick auf die Sprachkompetenzen der Kinder zunächst *kontrafaktisch* als Umgangssprache gesetzt wird.

Allerdings gibt es auch hier zu Schulbeginn eine transitorische Phase, in der die Lehrerinnen / Erzieherinnen zunächst noch auf die Familiensprachen der Kinder eingehen – so es ihnen möglich ist. So war es auch im Fall von Pedro, mit dem seine Lehrerin Maria am Anfang oft Portugiesisch gesprochen hat, gerade auch weil Pedro der Einstieg in die Schule insgesamt nicht leicht gefallen ist. Nach einer Weile hat sie dann aber damit aufgehört, zum einen um Pedro dazu zu motivieren, sich dem Luxemburgischen mehr zuzuwenden und ihm auf der anderen Seite auch zu signalisieren, dass nun mehr und mehr von ihm erwartet wird, dass er seine Kommunikation in der Schule auf Luxemburgisch gestaltet. Wie die Mutter erzählt, war das für Pedro eine schlimme Umstellung, und er begann zu diesem Zeitpunkt wieder zu weinen, wenn sie sich von ihm morgens in der Schule verabschieden wollte. Er dachte nämlich wohl, dass

seine Lehrerin ihn nicht mehr möge – und deshalb nicht mehr Portugiesisch mit ihm spreche, woraufhin die Lehrerin ihre Strategie wieder etwas geändert habe. Programmatisch stehe nun die Idee im Vordergrund, dass Pedro mit ihr Portugiesisch sprechen darf, sie aber in Luxemburgisch antworte, so wie es die anderen *Joffern* ja (notgedrungen) auch tun. Von den anderen 13 Kindern in der Schulklasse spricht zudem keines Portugiesisch als Familiensprache, was unter anderem auch die Vorrangstellung begründet, die Pedro in der Schule seinem Freund Fernando, dem Sohn der Tagesmutter, zuweist. Da Fernando jedoch eine andere Klasse der *éducation précoce* im selben Schulgebäude besucht, ist Pedro hier auf die regelmäßige gemeinsame Spielzeit am Mittwochmorgen und an den anderen Tagen in den Pausen verwiesen.

Zwischen Familiennähe und Familienferne: Grenzziehungen und Grenzzonen in der Genese von Pedros ECEC-Arrangement und den ECEC-Strategien der Eltern

Der vielfältige Sprachkontext und die räumliche und soziale Nähe innerhalb von Pedros Bildungs- und Betreuungsarrangement haben auch bereits in seiner Genese eine große Rolle gespielt. So bewertet es Pedros Mutter Antônia da Silva im Nachhinein als besonders glücklichen Umstand, dass ihre Nachbarin Amália Ferreira ungefähr zur selben Zeit mit ihrer Tagesmutter-Tätigkeit begonnen habe, als sie ihre Arbeit als Reinigungskraft wieder aufgenommen habe und für Pedro einen Betreuungsplatz benötigte. Kam die Ganztagesbetreuung von Pedro ab dem Alter von 5 Monaten durch Amália also eher zufällig durch die Nachbarschaft zustande, so spiegelt sich darin doch auch die eindeutige Präferenz von Pedros Mutter für die Betreuung ihres Kindes bei einer Tagesmutter wieder. So berichtet die Mutter Antônia da Silva, dass es für sie von Anfang an außer Frage gestanden habe, Pedro bei einer Tagesmutter betreuen zu lassen. Auch ihre beiden älteren Töchter wurden bereits bei einer "*älteren Dame*" betreut, bevor sie in der Schule, und ein Jahr später dann auch in das angeschlossene *foyer scolaire* (ab 4 Jahre), eingeschrieben wurden. Die damalige Tagesmutter, auch eine Portugiesin, habe bevor die → *chèques service accueil* (*Betreuungsgutscheine*) eingeführt wurden noch 'schwarz' gearbeitet, sei dann aber leider erkrankt und konnte ihre Tätigkeit zunächst nicht weiterführen. Da kam das Angebot in der Nachbarschaft quasi 'wie gerufen'.

PEDRO

Die Betreuung Pedros in einer *crèche* sei dabei für sie nie in Frage gekommen, wie Antônia im Interview berichtet. Ihr Misstrauen gegenüber der institutionellen Betreuung in einer *crèche* beruht dabei vor allem darauf, dass sie kaum Französisch und kein Luxemburgisch spricht und daher zu den Erzieherinnen kein persönliches Verhältnis aufbauen könne. Auch wisse man ihrer Meinung nach in einer *crèche* nie, wer genau die Kinder betreut. Da es ihr jedoch besonders wichtig ist, dass ihre Kinder eine Betreuungsperson haben, die eine liebevolle, aber auch erzieherische Beziehung zu ihnen eingeht, ist es für sie unerlässlich, dass sie diese Betreuungspersonen kennt und einschätzen kann. Gegenüber der ersten Tagesmutter ihrer Kinder hat sie dieses Vertrauen durch einen 'Vorschuss' aufbauen können, den sie der Tagesmutter durch eine Empfehlung von einer Verwandten gewähren konnte. Und ihre zweite Tagesmutter, Amália, kannte sie selbst ja bereits gut durch ihr nachbarschaftliches Verhältnis. Da sie beide zudem fast gleichaltrige Kinder haben, sei ihr die Entscheidung für Amália leicht gefallen. *“Nein, es war Vertrauen. Die Kultur und die Ernährung sind mir nicht wichtig sofern sie meinen Sohn gut behandeln. Sowohl Vertrauen haben und wissen, dass die Person eine Person ist, der ich vertrauen kann, weil wir, was sehen wir häufig in der Zeitung? Sogar in der Crèche werden sie schlecht behandelt” / “Não, era confiança. A cultura e o alimento não me importa, para mim, desde que me tratem bem ao meu filho! Tanto ter confiança e saber que a pessoa é uma pessoa que eu posso confiar, porque a gente, no jornal, o que é que tu vês, muitas vezes? Até em crèches são mal tratados...”* (A. da Silva).

Darüberhinaus sei es für sie natürlich ungemein praktisch, dass Amália im selben Haus wohnt, und dadurch lange Fußwege, gerade auch im Winter, entfallen. Auch sei Amália als Tagesmutter viel flexibler, als die Mutter es von einer *crèche* vermutet. Dies betrifft insbesondere die Betreuung des Kindes im Krankheitsfall, die die Tagesmutter übernimmt, solange es nicht um ansteckende Krankheiten geht. In der *crèche* hieße es dahingegen gleich: *“Holen Sie Ihren Sohn ab” / “Venha buscar o seu filho”*, was sich Pedros Mutter als Reinigungskraft mit längerer Anfahrt zu ihrem Arbeitsplatz nicht leisten könne. Vor allem vor dem Hintergrund, dass ihr Mann ganztags arbeitet und sie keine weiteren Verwandten hat, die in Notfällen einspringen könnten, sei Amália daher ihre *“Rettung” / “o meu socorro”*.

Dass die Tagesmutter eine Portugiesin ist bzw. Portugiesisch spricht, sei dabei von ihr nicht unbedingt forciert worden, erzählt Antônia im Interview, sondern hat sich eher durch die vertrauensbezogene Verweisungsstruktur (Empfehlung durch Bekannte, Nachbarschaft) ergeben. Allerdings sei

es für sie natürlich aber auch von hoher Bedeutung, dass sie und die Tagesmutter sich in Portugiesisch verständigen können, damit das notwendige Vertrauensverhältnis auch aufgebaut werden kann. Entsprechend ist es für sie auch weniger wichtig, dass die Tagesmutter Portugiesin *ist*, als dass sie Portugiesisch *spricht*.

Wird hier das Portugiesische also vor allem als Sprache des Vertrauens in der Beziehung unter den Erwachsenen relevant gemacht, so bewertet es Pedros Mutter aber auch für ihren Sohn positiv, dass er sich bei der Tagesmutter in der Sprache, die er kennt und in der er sich wohl fühlt, austauschen kann. Dies steht für sie dabei in einem komplexeren (und daher auch nicht widersprüchlichen) Zusammenhang mit dem 'Privileg der Mehrsprachigkeit', dass das Leben in Luxemburg ihren Kindern bietet (*“um privilégio enorme!”*) und das ihre Kinder nach dem Willen von ihr und ihrem Mann auch möglichst früh und umfassend nutzen sollen. Das luxemburgische Schulsystem mit seinen insgesamt vier Unterrichtssprachen (Luxemburgisch, Deutsch, Französisch, Englisch) sei dafür ein ideales Lernfeld, weswegen es für Pedros Eltern auch selbstverständlich gewesen sei, Pedro, als er drei Jahre alt wurde, in die *éducation précoce* einzuschreiben: *“Je früher er geht, desto besser!” / “Quanto mais cedo ele for, melhor para ele!”*. Dort komme er nun intensiver mit dem Luxemburgischen in Kontakt, was für den weiteren Schulbesuch und Spracherwerb auch unerlässlich sei. Daher zweifelt Pedros Mutter auch nicht daran, dass die Einschreibung für Pedro die richtige Entscheidung war, auch wenn es Pedro schwer falle, Luxemburgisch zu lernen und er anfänglich nicht gerne zur Schule ging.

Neben dieser Chance, die sich ihren Kindern mit Blick auf die insgesamt vier Sprachen im luxemburgischen Schulsystem bietet, ist der Familie aber auch der ordentliche Erwerb der portugiesischen Sprache wichtig. Daher hat sie ihre beiden Töchter zusätzlich in einer portugiesischen Sprachschule angemeldet, bei der diese einmal in der Woche nachmittags im Lesen und Schreiben auf Portugiesisch unterrichtet werden. Steht diese auf das Portugiesisch ausgelegte Bildungsstrategie zum einen im Kontext einer möglichen Rückkehr der Familie nach Portugal, über die sie und ihr Mann schon mehrfach nachgedacht haben, so spiegelt dies aber auch ihren leistungsorientierten Zugang zur Schulkindheit insgesamt wieder. Pedros Mutter sage zu ihren Kindern daher auch immer: *“Jetzt kostet es Dich [Anstrengung], aber später wird es wunderbar sein!” / “Custa-te agora, mas vai ser uma maravilha!”*.

Profiliert Antônia da Silva hier den Tagesmutter-Service entsprechend durch seine Familiennähe, sowohl was die geteilte Sprache, geteilten Erziehungsstile und das reziproke Vertrauens- und Unterstützungsverhältnis angeht, so profiliert sie ihre Entscheidung für das zusätzliche schulische Angebot der *éducation précoce* genau entgegengesetzt durch seine Familienferne. Denn gerade mit Blick auf die Sprache hat Pedro hier die Chance das zu lernen, was in der portugiesischsprachigen Familie und bei der portugiesischsprachigen Tagesmutter primärsozialisatorisch nicht erworben werden kann (wobei sie es natürlich dennoch als besonders glücklichen Umstand wertet, dass Pedro mit Maria eine Lehrerin hat, die auch Portugiesisch spricht). Stehen Schule und Tagesmutter hier für sie also in einem entgegengesetzten, sich aber ergänzenden Verhältnis, so ist dies auch in eine altersbezogene Vorstellung der sich konzentrisch erweiternden Kreise eingebunden, in der die Kinder von dem ausschließlich familiären, über einen familiennahen zu einem familienfernen Kontext übergehen, bis sie in der Grundschule dann auch komplett aus dem familiennahen Kontext heraustreten und eigenständig das der Schule angeschlossene *foyer scolaire* besuchen – so wie ihre älteren Töchter es bereits tun.

Ein solches abgestuftes Verhältnis der unterschiedlichen Settings zueinander zeigt sich für Antônia da Silva aber auch mit Blick auf die alltägliche Differenz von Familie, Tagesmutter und Schule, was sich gut an dem zweiten für sie wichtigen Bildungs- und Erziehungsziel, der Anerkennung von Regeln, verdeutlichen lässt. Dies zu vermitteln sei zwar auch wesentlich Aufgabe der Familie, wie Pedros Mutter hervorhebt, dort aber, wie sie einräumt, in bestimmten Bereichen auch am schwierigsten zu realisieren. Denn der Familienalltag mit zwei berufstätigen Eltern und unterschiedlich alten Kindern in beengten Wohnverhältnissen nötige einem permanent Kompromisse ab, *“als Mutter ist man da manchmal nachlässig!” / “muitas vezes a gente desmazela-se como mãe!”*. So sei es beispielsweise fast unmöglich, Pedro abends vor seinen Schwestern zu Bett zu bringen oder ihm am Wochenende als einziges Kind der Familie einen Mittagsschlaf abzurufen. Dies liege auch daran, dass Pedro kein eigenes Zimmer in der Wohnung der Familie habe (das Kinderzimmer teilen sich die beiden Mädchen) und daher im gemeinschaftlichen Wohnzimmer schlafe. Bei der Tagesmutter sei dies dahingegen einfacher, weil dort die ganze Kindergruppe gemeinschaftlich einen Mittagsschlaf halte – und Pedro dann auch. Daher lässt sie den Jungen auch Donnerstags, wenn sie und ihre Töchter schon früher am Mittag wieder zu Hause sind, dennoch für 1–2 weitere Stunden bei Amália, damit Pedro seinen Mittagsschlaf hält.

Konturiert Pedros Mutter das Tagesmutter-Setting hier entsprechend als einen Ort, an dem durch die relativ altershomogene Gruppe Regeln entlang von kollektiven Routinen eingübt werden, die sie als Mutter in der Familie so nicht herstellen kann, so verstärkt sich ihre Erwartung an das Lernen von Regeln noch in Bezug auf die schulische Früh-erziehung. Im Sinne eines staatlich-schulischen Angebots versteht sie die *éducation précoce* dabei als universalistisch-orientiertes Setting, in dem sich die Kinder selbstverständlich an die gleichen Regeln halten müssten, da gäbe es keine Ausnahmen. Entsprechend verbindet sie mit der staatlichen Bildungs- und Erziehungseinrichtung daher vor allem die Erwartung, dass Pedro dort neben dem Luxemburgischen lernt, 'öffentliche' Regeln zu verstehen und sie auch einzuhalten.

Die Genese und aktuelle Struktur von Pedros ECEC-Arrangement ist im Spiegel der elterlichen ECEC-Strategien also in ein mehrfaches Verhältnis von Familiennähe und -ferne eingebettet, in dem von der Seite der Mutter vor allem die Differenz der einzelnen ECEC-Settings zur Familie betont wird. Die portugiesische Sprache wird dabei sowohl als grenzenüberwindende Ressource (in Bezug auf das Kindertagesbetreuungssystem) als auch Grenzmarkierer (in Bezug auf die Schule) eingesetzt.

In den sprachlichen Grenzräumen zwischen Tagesmutter, Familie und Schule: Wie Pedro sein ECEC-Arrangement praktiziert

Betrachtet man nun Pedros Alltagspraktiken vor dem Hintergrund dieses von der Mutter gerade durch Abgrenzung profilierten Verhältnis zwischen Familie, Tagesmutter und Schule, so fällt vor allem ins Auge, dass er nicht nur aktiv in Grenzziehungen innerhalb der einzelnen Settings sondern auch in Grenzräumen dazwischen eingebunden ist. Grenzziehungen lassen sich dabei sowohl als die aktiven Eingrenzungen bestimmter Praktiken (*‘hier machen wir es so’*), als auch als Abgrenzungen gegenüber anderen Settings verstehen (*‘hier machen wir es anders als in...’*, bspw. Wenger 2000), wobei sich in Pedros Alltagspraktiken vor allem auch zeigt, wie er solche Grenzen ausweitet bzw. schwächt und Grenzräume erschafft, in denen Routinen und Regeln des einen Settings ins andere Setting 'exportiert' werden (*“Borderlands”*, Campbell Clark 2000). Dieses Grenzziehen und -überschreiten wird von Pedro dabei vor allem auch durch sprachliche Praktiken vollzogen, in denen dem Portugiesischsprechen situativ jeweils unterschiedliche Bedeutungen zukommt.

Im bilingualen Tagesmutter-Setting: Portugiesisch-sprechen zwischen Kollektivierung und exklusiver Ressource

Wie bereits das Eingangsbeispiel zeigte, übernimmt es im Tagesmutter-Setting die *assistante parentale* Amália zwischen ihm und der französischsprachigen Kollektivsprache zu vermitteln, beispielsweise indem sie mit ihm in Portugiesisch kommuniziert, um ihn in sprachliche Gruppenaktivitäten wie das Gespräch über das Wochenende im Eingangsbeispiel zu integrieren. Amália und Pedro haben dabei schon immer Portugiesisch miteinander gesprochen, für beide ist es ihre Familiensprache, in der zudem auch die beiden Familien als Nachbarsfamilien miteinander kommunizieren. Daher ist das Portugiesische auch 'ihre Sprache' geblieben, als sich die kollektive Umgangssprache im Tagesmutter-Setting im letzten Jahr aufgrund der nun mehrheitlich französischsprachigen Kinder mehr und mehr zum Französischen hin verschoben hat. Neben den Situationen, in denen die Tagesmutter und Pedro selbstverständlich Portugiesisch sprechen, weil es nur sie betrifft oder den Situationen, in denen es fließend zweisprachig zugeht, beispielsweise beim Essen, gibt es dabei auch häufig Situationen, in denen Pedro Amália bittet, ihm einen Sachverhalt zu erklären, der vorher in Französisch besprochen wurde.

Bei der Tagesmutter im Kinderzimmer: Als Amália zwischendurch einmal einen Blick ins Kinderzimmer wirft und dabei bemerkt, dass die Teile von mehreren Puzzles auf dem Boden verteilt liegen, erklärt sie René und Deise, dass auf der Rückseite der Puzzleteile immer ein Symbol zu sehen ist, welches kennzeichnet, zu welchem Puzzle diese Teile gehören. Sie bittet die beiden, nach dem Spielen die Puzzleteile wieder zu sortieren, da das ein Puzzle ihrer Tochter sei. Während Amália dies den beiden auf Französisch erklärt, wird Pedro hellhörig und kommt hinzu. Er fragt auf Portugiesisch *"Como que é?"* / *"Wie ist das?"* und Amália erklärt ihm das gleiche noch mal auf Portugiesisch. Pedro guckt sich die Rückseiten der Puzzleteile genau an, schließt sich den Sortieraktivitäten von René oder Deise aber nicht an.

Neben diesem Einfordern von Übersetzungen, findet sich Pedro in der Sprachökonomie bei der Tagesmutter aber auch häufiger in Situationen wieder, in denen er noch einmal extra sprachlich adressiert wird, um ihn auch für *die anderen* erkennbar ins Gruppengeschehen zu integrieren.

Auf dem Nachhauseweg von der Précoce: Fernando ist verärgert, weil er nicht mit seinem Freund zum Mittagessen gehen durfte und bringt den 'Kinder-Tross' alle paar Meter durch Stehenbleiben und Diskussionen mit seiner Mutter ins Stocken. Die anderen Kinder bleiben geduldig jedes Mal stehen, niemand lässt die Kordel los. Einmal lehnt Pedro sich etwas erschöpft an ein stehendes Auto neben ihm. René teilt dies Amália auf Französisch mit, als Fernando wieder Ruhe gibt und alle weitergehen. Amália reagiert ebenfalls auf Französisch und erklärt an alle Kindern gewandt, dass sie die Autos natürlich nicht berühren sollen und wendet sich dann Pedro zu, um ihm nochmals persönlich auf Portugiesisch mitzuteilen, dass er sich doch bitte nicht an die Autos lehnen soll.

Dieses Beispiel steht dabei gewissermaßen paradigmatisch für all die Szenen, in denen Amália von bestimmten Anlässen ausgehend die Kinder auf generelle Regeln aufmerksam macht (nicht an Autos lehnen / langsam die Treppe raufgehen / sich vor dem Essen die Hände waschen etc.), die für die gesamte Kindergruppe gelten und die sie dann zumeist auch auf Französisch und Portugiesisch 'ansagt'. Geht es dabei zum einen darum, dass auch jeder einzelne dies mitbekommt und versteht, so erzeugt die Tagesmutter damit aber auch eine bestimmte Form von kollektiver Öffentlichkeit, indem sie durch das Dolmetschen noch einmal verstärkt, dass auch *wirklich jedes* Kind in der sprachlich zweigeteilten Gruppe angesprochen ist. Im Fall von Pedros Anlehnen an das Auto, das ein anderes Tageskind der Tagesmutter 'mitteilt', wird mit der portugiesischen Wiederholung ja auch nicht nur sichergestellt, dass auch Pedro versteht, worum es gerade geht. Vielmehr signalisiert die Wiederholung für alle Kinder, dass auch der 'Missetäter' seinen, wenn auch harmlosen, Verweis erhält. Ist also in dieser Dimension des *Portugiesischsprechens als Dolmetschen* immer auch die ganze Kindergruppe als Publikum angesprochen, so tritt der performative Effekt des Dolmetschens – die Hervorhebung der Allgemeingültigkeit der Aussage – dann auch gegenüber dem Verständigungsaspekt in den Hintergrund. Dies zeigt auch das folgende Beispiel, in dem Amália den Publikumscharakter des Dolmetschens noch einmal dadurch betont, dass sie bei der portugiesischsprachigen Übersetzung durch Anheben der Stimme noch einmal gezielt alle adressiert:

Bei der Tagesmutter im Kinderzimmer, kurz nach dem Abholen der Kinder von der Schule am Vormittag: Alle Kinder spielen im Kinderzimmer von Amalias Töchtern, lediglich Fernando ist bei seiner Mutter, die in der Küche das Mittagessen zubereitet. Pedro und René spielen jeder für sich mit den Fahrzeugen, Deise mit einem Puzzle und William läuft ein wenig umher. Als Pedro auf Toilette geht, nimmt Deise den Bagger, mit dem Pedro zuvor gespielt hatte. Als Pedro zurückkommt und dies sieht, läuft er in die Küche zu Amália, um sich bei dieser auf Portugiesisch zu beschweren, dass er aber noch mit dem Bagger spielen wolle und nun sei er weg. Amália erklärt ihm zunächst auf Portugiesisch, dass er ja auf Toilette gewesen sei und dann habe halt ein anderes Kind den Bagger genommen, begleitet dann aber dennoch Pedro ins Kinderzimmer, wo sie Deise und René auf Französisch erklärt, worüber sich Pedro geärgert hat. Sie fügt hinzu, dass alle Spielzeuge für alle Kinder seien und man alles teilen müsse. Sie wendet sich wieder Pedro zu und wiederholt laut, als sei es an alle gerichtet, jedoch auf Portugiesisch: *"Os brinquedos são pra todo mundo, tem que dividir!"* / *"Die Spielzeuge sind für alle Kinder da, Ihr müsst teilen!"*. Daraufhin holt sie weitere Fahrzeuge aus dem Schrank mit den Spielzeugen und stellt sie auf den Boden. Pedro nimmt sich ein großes Auto und auch Fernando, der zwischenzeitlich ins Kinderzimmer gekommen ist, nimmt sich einen Traktor vom Boden und beginnt mit Pedro zu spielen.

Neben der Art und Weise wie die Regel (Spielzeug muss geteilt werden!) und das Kollektiv, für das die Regel gilt (die gesamte zweisprachige Kindergruppe) hier beim Dolmetschen hervorgehoben wird, ist an der Szene aber auch interessant, dass Pedro die Tagesmutter hier um Hilfe im Konflikt mit den anderen Kindern bittet – wobei nicht so recht klar ist, ob hier die Sprachbarriere oder die 'Macht der Tagesmutter' den ausschlaggebenden Grund für Pedros 'Vermittlungsgesuch' stiftet. Auf jeden Fall kann er sich offensichtlich darauf verlassen, dass die Tagesmutter hier für ihn zumindest das Dolmetschen übernehmen wird, was ihm gegenüber den anderen Kindern bereits eine bessere Position verschafft. So löst die Tagesmutter den Konflikt zwar nicht zu seinen Gunsten, stellt aber neues Spielzeug bereit, was das Rangeln um den Bagger ja ebenso befriedigt. Insofern stellt das 'Sprachproblem' in der Kindergruppe hier für ihn auch eine Ressource für exklusive Ansprüche zwischen ihm und der Tagesmutter dar.

Dieser häufige Rückgriff auf das Dolmetschen und portugiesischsprachige Einbinden des Jungen durch die Tagesmutter bedeutet jedoch nicht, dass Pedro nicht auch mit den französischsprachigen Kindern selbständig kommunizieren würde, auch wenn er selbst aktiv kein Französisch

spricht. Oft sind explizite sprachliche Vermittlungen gar nicht notwendig, zudem gelingt es ihm auch, das Portugiesische für seine Spielpartner attraktiv zu machen.

Nach dem Mittagessen bei der Tagesmutter: Als Pedro fertig ist mit der Suppe, darf auch er aufstehen und geht ins Kinderzimmer, wo sich bereits Deise, René und William befinden. René sitzt mit der Videospiele-Konsole (Gameboy) auf dem Bett und spielt eines der Videospiele. Nach einer Weile setzt sich Pedro neben ihn und schaut ihm zu. Dabei kommentiert er ab und an auf Portugiesisch was auf dem Bildschirm passiert, einmal ruft er: *"Isto não é comida"* / *"Das ist kein Essen"*, René macht Mampfergeräusche und kommentiert dies mit: *"Caca"* (was sowohl im Französischen wie im Portugiesischen *"Kacke"* heißt). Pedro schreit vor Belustigung auf und im Weiteren rufen beide abwechselnd *"comida"* / *"Essen"* und *"Caca"* / *"Kacke"*, um das was im Video-Spiel passiert, zu kommentieren. Sie lachen laut dabei. Offensichtlich besteht der Spaß vor allem darin, *"comida"* und *"caca"* gezielt zu vertauschen, denn danach tun beide so als würden sie auf den Boden spucken und machen dazu Ekel-Geräusche (*"päh, päh, päh"*), geradeso als hätten sie tatsächlich das Falsche gegessen.

Gelingt es hier Pedro beim gemeinsamen Spiel mit der Videokonsole, René für ein (zumindest teilweise) Spiel mit portugiesischen Wörtern zu begeistern, richten sich die Sprachpraktiken im Spiel auch danach, wie die Kindergruppe zusammengesetzt ist: Beispielsweise werden die Sprachgrenzen innerhalb der Kindergruppe im gemeinsamen Spiel mit den beiden älteren Töchtern häufig wieder hervorgehoben. Denn diese können beide durch die Schule ja bereits auch gut Französisch und Luxemburgisch sprechen und setzen ihre trilingualen Fähigkeiten auch gerne zum *Simultan-Dolmetschen* ein:

Vor dem Mittagessen im Kinderzimmer der Tagesmutter: Die jüngste Tochter hat nun die Video-Konsole in ihren Händen und entscheidet auch, was gedrückt und gespielt wird. Ab und an fragt sie Pedro und René, die links und rechts neben ihr auf dem Bett sitzen, jeweils auf Portugiesisch und auf Französisch, was sie auswählen soll und Pedro und René machen jeweils auf Portugiesisch und Französisch ihre Vorschläge, die das Mädchen entsprechend eingibt.

Zeigen sich die Sprachpraktiken der Kinder und der Erwachsenen im Tagesmutter-Setting also im Wesentlichen darauf ausgerichtet, jeden in der Sprache anzusprechen, die derjenige auch versteht, so nutzt Pedro in seinen sprachlichen Praktiken das Portugiesische und seine damit verbundene Einzelstellung aber auch, um die Tagesmutter immer

PEDRO



wieder auf exklusive Fürsorge für ihn zu verpflichten. Die Grenzziehungen zwischen Familie–Schule–Tagesmutter verlaufen hier entsprechend vor allem entlang der *geteilten Familiensprachen* zwischen Pedro und Amália und der Kollektiv–Sprache im Tagesmutteralltag. Von Pedros Position aus betrachtet kommt daher lediglich, wenn die anderen Tageskinder hinzukommen, für ihn das Französische als Umgangssprache hinzu, wobei er dann verschiedene Strategien anwendet, um sich Räume zu verschaffen, in denen er weiterhin Portugiesisch sprechen und sich verständigen kann; zum einen indem er sich in seiner Kommunikation stark auf die Tagesmutter und ihre Kinder ausrichtet, und zum anderen indem er sich bei den Kindern Dolmetscher sucht oder für sie das Portugiesische im Rahmen einer Spielidee attraktiv macht. Entlang des Portugiesischsprechens praktiziert Pedro hier entsprechend breite Grenzzonen zwischen Familie und ECEC–Setting, wobei bei der Tagesmutter das Portugiesischsprechen dabei auch explizit seine Positionierung in der Kindergruppe reguliert, die zwischen sprachlicher Kollektivierung und Exklusivierung schwankt und auch gerade darin eine grundlegende Differenz zwischen Familie und Tagesbetreuung markiert.

In der monolingualisierenden Précoce: Portugiesisch–Sprechen als Dauerausnahme

In der *éducation précoce*, die der Junge in seiner Nachbarschaft besucht, ist Pedro dahingegen nicht nur mit einer anderen Kollektivsprache, dem Luxemburgischen konfrontiert, auch unterscheidet sich dieses ECEC–Setting von der Tagesmutter dadurch, dass dort auch explizit von ihm erwartet wird, dort eine andere Sprache, das Luxemburgische, zu lernen. Unterstützt wird der Spracherwerb dabei durch eine Routinisierung des Alltags, bei denen er sich die luxemburgische Sprache über Wiederholungen einprägen soll, beispielsweise durch die vielen Lieder, die zur Strukturierung des Alltags (bspw. zur Ankündigung des Essens) gesungen werden, aber auch die bildliche Unterstützung von Lernaktivitäten, beispielsweise beim Morgenkreis, bei dem es auch explizit darum geht, luxemburgische Wörter zu lernen. Pedro (der zum Zeitpunkt der Beobachtung ja bereits seit einigen Monaten die *Précoce* besucht), macht bei diesen kollektiven Routinen auch immer recht aktiv mit, auch wenn er eher selten mitspricht oder –singt.

Précoce, am Nachmittag nach dem Spielen draußen: Nachdem alle wieder ihre Jacken ausgezogen haben, stellen sich alle Kinder in einer Reihe auf und die beiden *Joffern* davor. Abwechselnd singen die *Joffern* nun ein luxemburgisches Lied vor und machen dazu passende Bewegungen. Die meisten Kinder singen lauthals mit, sie scheinen die Lieder zu kennen, Pedro steht links außen und singt zwar nicht, macht aber energisch und lustvoll die Bewegungen mit.

Daher wird Pedro von den Lehrkräften auch immer besonders zum Sprechen motiviert, beispielsweise indem sie ihm häufiger Aufgaben wie das Rucksack–Verteilen oder das Durchzählen der Kinder geben, die tägliche Routinen darstellen und bei denen sie erwarten, dass Pedro allein durch die Routinehaftigkeit seine 'Zurückhaltung' gegenüber dem Luxemburgischen aufgibt.

Précoce, am Nachmittag: Die Kinder setzen sich alle an den großen Tisch, in der Mitte steht ein Kuchen, der alsbald verteilt wird. Die Erzieherin der Klasse, Isabel, fordert Pedro auf Luxemburgisch auf, durchzuzählen, wie viele Kinder heute da sind. Pedro steht auf und sie deutet kurz an, wie er bei jedem Kind den Kopf einmal zum Durchzählen berühren soll. Sie beginnt dabei auch schon zu zählen: *“Een zwee.....”* und Pedro übernimmt das weitere Berühren der Köpfe in der Runde, die meisten Kinder zählen dabei laut mit *“dräi véier ... fënnef....”*. Pedro geht die Runde durch bis er wieder an seinem Platz angekommen ist, zählt aber selbst nicht mit.

Das Hauptziel der *Précoce* ist es, Kinder mit dem Luxemburgischen vertraut zu machen. Daher ist auch jede Form von 'Unterricht', der in der *Précoce* in Form von Sitzkreisen an der Tafel, Bewegungsspielen, Bastelaktivitäten, Gesprächsrunden, etc. stattfindet, immer gleichzeitig auch Sprachunterricht, was Pedros zumeist portugiesischsprachigen Beiträge dabei immer wieder in Grenzziehungen zwischen 'richtiger' und 'falscher' Sprache einbindet.

Précoce, am Vormittag: Beim Frühstück fragt die Lehrerin auf Luxemburgisch in die Runde, was die Kinder denn beim Ausflug am schönsten fanden. Pedro soll beginnen und antwortet: *“Bola”* / *“Ball”*. Die Lehrerin schüttelt den Kopf und zählt laut auf Luxemburgisch auf, was sie alles gemacht haben gestern während des Ausfluges, wohl auch damit Pedro versteht, worum es bei der Aufgabe geht. Als sie *“glace”* / *“Eis”* sagt, nickt Pedro und wiederholt *“glace”*. Die Lehrerin sagt daraufhin auf Luxemburgisch, dass ihr Magen das Eis auch ganz toll fand. Dann ist das nächste Kind an der Reihe.

Neben den gezielten pädagogischen Aktivitäten nutzen Pedros *Joffern* dabei aber auch alle anderen Alltagsgelegenheiten, um ihm mit dem Luxemburgischen vertraut zu machen, wobei in solchen Situationen, wie beispielsweise dem Anziehen oder dem Suchen seines Freundes, Pedro von sich aus insbesondere die portugiesischsprachigen *Joffern* ansteuert, zu der neben seiner Lehrerin Marie auch eine Erzieherin aus der anderen *Précoce*–Klasse gehört.

Vormittags in der Précoce auf dem Pausenhof: Die portugiesischsprachige Erzieherin aus der Nachbarklasse sitzt im Garderobebereich auf der Bank und Pedro geht mit der offenen Jacke auf sie zu. Mit Gesten und einigen portugiesischen Wörtern macht er ihr klar, dass er die Jacke alleine nicht zubekommt. Die Erzieherin sagt auf Luxemburgisch er solle doch einfach um Hilfe bitten. Sie wiederholt dies auf Portugiesisch und spricht ihm dann langsam auf Luxemburgisch vor: *“Kannst..... de..... mer hëllef, ... wann ech ... gelift?”* / *“Kannst Du mir bitte helfen?”* und wartet nach jedem Wort darauf, dass Pedro es nachspricht. Leise und undeutlich wiederholt er die Worte und schließlich macht sie ihm die Jacke zu. Als sie damit fertig ist, sagt sie noch: *“Unn wat seet een? Mer.....ci.....!”* / *“Und was sagt man? Danke”* und Pedro wiederholt leise: *“Merci”*.

Wird entlang dieses alltags- und immersionsbezogenen Lernmodells innerhalb der *Précoce* dabei potentiell jede Zweiersituation mit den Erwachsenen im Setting zu einer Luxemburgisch–Lern–Situation für Pedro, was ihn beständig mit der Aufforderung konfrontiert, das Luxemburgische nicht nur zu lernen, sondern auch als alleingültige Schulsprache anzuerkennen, so zeigt sich auf der anderen Seite jedoch auch eine Vielzahl an Situationen, in denen er in seiner Familiensprache angesprochen wird. Auch hier in diesem Beispiel sagt ihm die *Joffer* ja zunächst auf Portugiesisch, was sie von ihm will. Dabei wird insbesondere Portugiesisch mit Pedro gesprochen, wenn ein anderer Lern- oder Beteiligungsinhalt als das Luxemburgisch–Sprechen selbst in den Vordergrund rückt.

Précoce, am Vormittag bei der Aktivität 'Kochen': Marie, die Lehrerin, will von den Kindern wissen, woher das Gemüse komme, dass sie heute zu einem Omelette verarbeiten. Einige Kinder antworten mit *“Supermarkt”*. Aber wie es denn in den Supermarkt komme, will Marie daraufhin wissen, doch darauf weiß offensichtlich keines der Kinder eine Antwort. Marie zeigt sich auf humorvolle Weise empört darüber und bittet alle Kinder aufzustehen. Die Kinder sollen eine Reihe bilden, sich an den Schultern festhalten und Marie beginnt ein Lied zu singen, während alle hintereinander das Klassenzimmer verlassen, und im 'Kinderzug' in einen anderen Raum zum Fenster gehen, wo Marie sie auffordert, sich auf die Bank ans Fenster zu knien und rauszuschauen. Sie fragt auf Luxemburgisch, wer denn alles einen Garten habe und manche der Kinder rufen *“Ja!”*. Marie fragt Pedro: *“E tu? Tens um jardim?”* / *“Und du? Hast Du einen Garten?”*, Pedro antwortet *“sim”* / *“ja”* und lacht. Draußen vor dem Fenster ist ein kleines Gemüsebeet zu sehen, viel Erde und ein paar grüne Pflänzchen, die aus der Erde herauschauen und Maria und die Kinder klären nun am konkreten Beispiel miteinander, dass das Gemüse erst im Garten wächst und dann in dem Supermarkt verkauft wird.

Ist es hier Pedros portugiesische Lehrerin, die auf Pedros und ihre gemeinsame Sprache zurückgreift, um ihn ins Lerngeschehen zu integrieren, so greifen aber auch die *Joffern*, die eigentlich kein Portugiesisch sprechen auf einzelne Wörter auf Portugiesisch zurück, um Pedro individuell als Lerner zu adressieren:

Précoce am Vormittag, im Sportraum: Die *Joffern* haben einen Parcours aufgebaut, bei dem die Kinder nach und nach verschiedene Aufgaben erledigen sollen. Bei der ersten Station geht es darum, aus einem Reifen, der auf dem Boden liegt, einen Ball in eine umgedrehte Kiste zu werfen. Als Pedro dies geschafft hat, ruft er: *“Joffer, ganhei!”* / *“Joffer, geschafft!”* und freut sich. An der zweiten Station liegen Reifen verschiedener Farben auf dem Boden im Kreis und alle Kinder stellen sich nun einzeln in einen der Reifen. Pedro steht in einem grünen Reifen. Die Erzieherin ruft auf Luxemburgisch, dass alle Kinder, die in roten Reifen stehen, die Plätze wechseln sollen. Auch Pedro läuft los. Die Erzieherin erklärt es ihm erneut und weist Pedro noch einmal explizit daraufhin, dass er doch in einem grünem Reifen stehe, doch auch als alle Kinder aus den blauen Reifen wechseln sollen, läuft auch Pedro wieder los. Die Erzieherin schüttelt den Kopf, schaut Pedro an und sagt: *“azul!”* / *“blau!”*.

PEDRO



Vollzieht die Erzieherin hier mit ihrer zweiten Reaktion auf Pedros 'falsches' Loslaufen einen Wechsel vom Luxemburgischen ins Portugiesische (oder zumindest in ein portugiesisches Wort), so wird damit Pedros Fehler nicht nur als ein sprachliches (und nicht primär) inhaltliches Missverstehen ratifiziert, sondern durch den Kurzhinweis ("azul") auch eine mögliche Orientierung für Pedros eigenes Verständnis seines Fehlers gegeben, auch wenn die Erzieherin nicht in der Lage ist, ihm die Aufgabe auf Portugiesisch zu erklären. Entsprechend häufig finden sich im Schulalltag Situationen, in denen die nicht-portugiesischsprachigen *Joffern* ihn zwar auf Luxemburgisch ansprechen, mit solchen eingefügten 'Portugiesisch-Brocken' aber auch eine Teilübersetzung zu dem, worum es geht, anbieten, die Pedro dann eigenständig mit den Luxemburgischen Erläuterungen in ein Verhältnis setzen soll.

Dient das 'Ausnahmsweise-Portugiesisch-Sprechen' in den beiden Beispielszenen entsprechend vor allem dazu, ihn in Aktivitäten zu integrieren, in denen das inhaltliche Verständnis der Aufgaben / Themen von hoher Bedeutung ist, so ist es entsprechend auch nicht mehr wichtig, dass die Erzieherinnen über angemessene Kenntnisse im Portugiesischen verfügen, es also eine 'geteilte Sprache' zwischen ihnen und Pedro ist. Vielmehr dient das Portugiesische hier als *didaktische Brücke*, die, ähnlich wie die Lieder und anderen luxemburgischsprachigen Routinen, Pedro das Verständnis der Luxemburgischen Erläuterungen / Ansagen erleichtern soll. Es handelt sich entsprechend innerhalb des 'Nur-Luxemburgisch'-Ansatzes der Vorschule um eine didaktische Ausnahme, die wie in diesem Beispiel in der Sporthalle, auch dadurch als Ausnahme markiert wird, dass sie erst nach der 'gescheiterten', zweiten Erläuterung in Luxemburgisch eingesetzt wird.

Neben diesen dauerhaften pädagogischen Ausnahmen 'gelingt' es Pedro aber auch regelmäßig die *Joffern* dazu zu bringen, Portugiesisch mit ihm zu sprechen, indem er sich mit direkten Sorgeaufforderungen an sie wendet:

Précoce, am Vormittag zur Spielzeit auf dem Schulhof: Pedro steigt von seinem Traktor, kommt zur Erzieherin Isabel gelaufen und sagt ihr etwas, was sie jedoch nicht versteht. Sie fragt zweimal auf Luxemburgisch nach, was er denn wolle und fängt nach erneutem Unverständnis an zu mutmaßen ob ihm warm sei, sie seine Jacke öffnen solle. Pedro wiederholt immer wieder denselben Satz und irgendwann bücke ich' mich, um besser verstehen zu können, was er sagt. Endlich verstehe ich seine Worte: "Estou cansado!" / "Ich bin müde!". Ich übersetze Isabel ins Deutsche und sie sagt auf Luxemburgisch zu ihm, er solle noch ein bisschen spielen und könne sich später Zuhause noch einmal ausruhen. Außerdem schlägt sie ihm vor, doch im Sandkasten mit einem der Mädchen zu spielen, mit dem er ab und an spielt. Als Pedro wieder weggeht, um ein paar Runden um einen Baum zu drehen, sagt Isabel mir, dass sie Pedro nun hätte wieder wegschicken müssen, wenn ich nicht da gewesen wäre. Kurze Zeit später sitzt Pedro nun wieder auf dem Traktor und fährt umher. Als er an uns vorbeifährt, schlägt Isabel ihm wieder vor, mit dem Mädchen im Sandkasten zu spielen, doch er bleibt auf dem Traktor sitzen. Nach einer Weile steigt er ab und kommt zu uns gelaufen. Wieder sagt er etwas, was weder Isabel noch ich verstehen. Isabel winkt eine andere Joffer aus einer Nachbarklasse zu sich, die Portugiesisch spricht, und dann auch beim zweiten Mal versteht, was er sagen will. Auf Luxemburgisch erklärt sie uns, ihm sei wohl warm. Die Erzieherin fragt Pedro nun auf Luxemburgisch, ob sie seine Jacke öffnen solle. Pedro nickt und sie öffnet seine Jacke. Ein paar Sekunden später, wir stehen immer noch alle zusammen, das Gespräch findet jedoch wieder unter den Erwachsenen statt, sagt Pedro wieder etwas zu der portugiesischsprachigen Erzieherin. Diese bückt sich und sagt lachend zu uns, jetzt sei ihm wieder kalt. Also schließt sie seine Jacke wieder. Pedro geht davon und tritt Richtung Schulgebäude.

Aktiviert Pedro hier durch sein hartnäckiges Insistieren auf Verstanden-werden ein regelrechtes Dolmetscher-Netzwerk, so zeigt die selbstkritische Bemerkung der Erzieherin, dass sie ihn ohne diese Hilfe nun hätte wieder wegschicken müssen, auch zu welchen Alltagsproblemen Pedros 'Nur-Portugiesisch-Ansatz' führt, wenn es sich nicht um von den *Joffern* gesetzte Lernthemen, sondern von Pedro selbständig eingebrachte Sorgethemen geht. Hier spannt sich dann die Erwartung, entlang von Portugiesisch-Brocken zu verstehen worum es geht, gegenüber den Fachkräften auf, beispielsweise auch wenn Pedro lediglich durch "Xixi" / "Pipi" zu verstehen gibt, dass er das Klassenzimmer verlassen möchte, um auf die Toilette zu gehen. Zwar wiederholen die Fachkräfte dann auf Luxemburgisch, was er möchte, um ihm zu

zeigen, wie er es formulieren soll, können aber auch nicht allzu lange auf entsprechenden Einübungen (wie beim Jacke-Zumachen im Beispiel vorne) insistieren, weil dieser sonst seinem, oft ja auch dringlichen, Bedürfnis gar nicht nachkommen könnte. In diesen Sorge-Kommunikationen tritt tendentiell entsprechend die schulspezifische *Joffer-Schulkind-Beziehung* hinter eine allgemeine *Erwachsenen-Kind-Beziehung* zurück, in der Pedro *als Kind* selbstverständlich einfordern kann, dass sich die Erwachsenen zu bemühen haben, ihn zu verstehen. Insofern stellen diese sorgebezogenen portugiesischsprachigen Anteile wiederum eine eigenständige Variante im *Portugiesisch-Sprechen als Dauerausnahme* im Schulsetting her.

Zeigen sich zunächst also große Gemeinsamkeiten zwischen dem schulischen und dem Tagesmutter-Setting, beispielsweise indem das Portugiesischsprechen von Pedro und den Erwachsenen genutzt wird, um Pedro in kollektive Aktivitäten zu integrieren, so ist die jeweilige Sprachpraxis jedoch auch von großen Unterschieden geprägt. Wird im doppelt-familiennahen Tagesmutter-Setting das Portugiesische als legitime Sprache praktiziert, die permanentes Dolmetschern erforderlich macht, so wird es in der familienferne Schule eher als 'Dauerausnahme' gehandhabt, die eine Differenz zwischen dem Familienkind (das aktiv nur Portugiesisch spricht), dem Schulkind (das Luxemburgisch sprechen soll), dem individuellen Lerner (dem didaktische Hilfen auf Portugiesisch gegeben werden) und dem umsorgten-Kind (das Verstehensbemühungen der Erwachsenen einfordern kann) konstituiert.

Fazit – die sprachliche Grenzzone

Was das tägliche Pendeln zwischen Familie, Vorschule und Tagesmutter angeht, so bewegt sich Pedro in seinem Bildungs- und Betreuungsarrangement entsprechend in verschiedenen institutionellen Welten (einer familialen, einer nachbarschaftlich / privatwirtschaftlichen und einer staatlich-schulischen Welt), in denen die Ökonomie und Nähe / Ferne zwischen den Beteiligten eine große Rolle spielen. Dies ist auf der einen Seite das nachbarschaftlich / privatwirtschaftliche Verhältnis zwischen Tagesmutter und Familie, in welchem Pedro in einer '*grenzschwachen*' Zone zwischen Familie und Kindertagesbetreuungssystem positioniert ist, in der familiale und professionelle Räume permanent (und auch durch Sprachpraktiken) ausgehandelt werden. Auf der anderen Seite ist er in einem *grenzstarken* Verhältnis zwischen Familie und schulischer Früherziehung (*éducation précoce*) positioniert, wobei letzere von seinen Eltern ja gerade auch wegen der Familienferne ausgewählt

wurde. Von Pedro verlangt dies ein tägliches Handling zwischen Schul- und Lernkind auf der einen Seite und Tagesmutter- und Familienkind auf der anderen Seite.

Mit diesen differenten institutionellen Welten sind differente Sprachräume verknüpft, die Pedro täglich durchkreuzt: ein familiärer, monolingual-portugiesischsprachiger Raum in seiner Familie, ein monolingualisierend-multilingualer Raum in der *éducation précoce* und ein bilingualer Raum bei der Tagesmutter; wobei diese unterschiedlichen Sprachräume dabei wesentlich auch durch das Zusammenspiel zwischen lokalem ECEC-Kontext und den jeweiligen ECEC-Organisationskulturen moderiert werden, in welchem Pedros ECEC-Arrangement so etwas wie einen nachbarschaftlich-portugiesischsprachigen Gegenentwurf zu der im institutionell-orientierten Umfeld verbreiteten 'Krippenkindheit' darstellt. Allerdings ist Pedros ECEC-Arrangement dabei nicht in einem expliziten portugiesischsprachigen Feld der Kindertagesbetreuung lokalisiert, wie es beispielsweise in Javiers ECEC-Arrangement der Fall ist, sondern in einem sprachlich ausgesprochen heterogenen Umfeld, in dem sich die einzelnen Settings auch dadurch zueinander gruppieren lassen, dass Pedro von Setting zu Setting (Familie – Tagesmutter – Vorschule) immer weniger Sprachpartner in seiner Familiensprache zur Verfügung stehen. Wobei sich dies in diesem lokalen ECEC-Kontext, in dem die portugiesischsprachige Bevölkerung keine der großen Sprachgruppen bildet, nicht nur auf die Erwachsenen, sondern auch auf die Kindergruppe bezieht.

Die sprachlichen Grenzen zwischen den Settings verlaufen aber nicht lediglich entlang des unterschiedlichen 'Gebrauchswerts' von Pedros Familiensprache in seinem Tagesmutter-Setting und der Differenz von legitimen und nicht-legitimen Sprachen im Kontext der Frühförderungsaufgabe der *éducation précoce* (auch Seele 2015b). Vielmehr differenzieren sich in den sprachlichen Praktiken Pedros und der Tagesmutter / *Joffern* vielfältige Bedeutungskontexte aus, in denen die Praxen des Portugiesisch-Sprechens in Pedros ECEC-Alltag unterschiedliche, aber gleichzeitig-virulente Positionierungen Pedros als Schul- / Lern-, Familien- und umsorgtem-Kind sowohl aktiv eingrenzen / abgrenzen als auch diese Grenzziehungen wiederum auflösen und abschwächen.

Dabei stellen sich in Pedro Bildungs- und Betreuungsarrangement diese Grenzlinien und Grenzzonen für alle Beteiligten etwas anders dar. So hat die Tagesmutter andere Probleme in der täglichen Grenzziehung zwischen nachbarschaftlichem und professionellen Verhältnis zu Pedros Familie zu lösen, als etwa Pedros Eltern, denen ihre Betreu-



ungsentscheidungen nicht nur ein Handling der unterschiedlichen Bedürfnisse und Erwartungen im Kontext der Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit abverlangen, sondern von ihnen auch als aktiver Umgang mit den Begrenzungen der familiären Kompetenzen und Ressourcen in einem hochgradig multilingualen Umfeld bearbeitet werden. Pedros Aufgabe besteht dahingegen darin, die verschiedenen Grenzziehungen zwischen Familie, Tagesmutter und Schule alltäglich auf der Ebene seiner Positionierung als Familien-, Tagesmutter- und Schulkind auszuhandeln, wobei ihm als portugiesischsprachigen Kind in einem heterogenen sprachlichen Kontext die Aufgabe zukommt, die Grenzzonen zwischen seinen drei täglichen Settings auch entlang verschiedener Praktiken und performativen Qualitäten des Portugiesischsprechens zu gestalten.

In dem für Pedros ECEC-Arrangement charakteristischen Verhältnis zwischen Familie / Tagesmutter und Familie / Schule bilden sich entsprechend unterschiedliche Grenzzonen aus, in denen sich temporär (Schule) oder dauerhaft (Tagesmutter) die Ressourcen, Gewohnheiten und Regeln der verschiedenen Settings miteinander vermischen, auch wenn sie gleichzeitig settingtypisch kontextualisiert werden. Im Zusammenspiel dieser Bedeutungskontexte und Positionierungen konstituiert sich Pedros Bildungs- und Betreuungsarrangement daher vor allem als ein transitorischer Raum, indem Pedros Transformation vom portugiesischsprachigen Familienkind zum luxemburgischsprachigen Schulkind nicht nur im Zeitverlauf sondern auch alltäglich in mehreren abgestuften Praktiken der kontextuellen Sprachverwendung bewerkstelligt wird. In diesem Sinne läßt sich Pedros praktiziertes Bildungs- und Betreuungsarrangement als **sprachliche Grenzzone** charakterisieren.

Das tägliche Übergangsmanagement

Koordinierungsaufgaben im geteilten Alltag zwischen Familie, Tagesbetreuung und Vorschule

Das praktizierte Bildungs- und Betreuungs-Arrangement von

TITO

concurrent multiple
ECEC-arrangement

2X

éducation
précoce

+ crèche
commerciale

Tito ist ein 2011 geborener Junge mit luxemburgischer Staatsbürgerschaft. Er lebt zusammen mit seinen beiden berufstätigen Eltern und dem jüngeren Bruder Jordan (geboren 2012) in einer Mietwohnung in einem städtischen Wohnviertel. Innerhalb der Familie wird hauptsächlich Französisch und Kreol / Portugiesisch gesprochen. Seit September 2014 besucht er dreimal pro Woche vor- und nachmittags und zweimal pro Woche vormittags die *éducation précoce*; außerhalb der Präsenzzeiten dieser schulischen Früherziehung wird er in derselben privatwirtschaftlichen *crèche*, die auch sein jüngerer Bruder besucht, betreut. Das Personal der Krippe übernehmen es auch, ihn zur nahegelegenen *éducation précoce* zu bringen bzw. abzuholen; zuvor wurde er in dieser *crèche* ab dem Alter von ungefähr vier Monaten jeweils von Montag bis Freitag ganztags betreut.

An Titos ECEC-Arrangement lassen sich dabei vor allem die vielfältigen Koordinierungsaufgaben aufzeigen, die durch seinen vertikalen Übergang von der *crèche* in die *éducation précoce*, wie auch seine täglichen horizontalen Übergänge zwischen den unterschiedlichen Settings seines ECEC-Arrangements 'anfallen'. Koordinierungsaufgaben waren jedoch auch bereits vor Titos Übergang in die *éducation précoce* ein Thema in seinem ECEC-Arrangement, so dass sich entlang des Übergangs im Zeitverlauf vor allem die geänderten Koordinierungserfordernisse aufzeigen lassen, die sich Tito im Kontext der zeit-räumlichen Ordnungen in den jeweiligen ECEC-Settings als auch den Übergängen dazwischen stellen. Titos Koordinierungsaufgaben sind dabei in vielfältige Raum-Zeit-Praxen eingebettet, die sich entlang der organisationalen wie familialen Produktion von eigenständigen Räumen früher Bildung und Betreuung ergeben, wobei ihm die Aufgabe zukommt, sein ECEC-Arrangement an der Schnittstelle dieser unterschiedlichen Räume zu praktizieren, oder anders formuliert: sein ECEC-Arrangement tagtäglich als eigenständigen Raum früher Bildung und Betreuung hervorzubringen. Dabei zeigen diese miteinander verschachtelten ECEC-Räume aber auch gut auf, wie sich die unterschiedlichen Akteure seines ECEC-Arrangements und deren jeweiligen Koordinationsaufgaben zueinander konstellieren. Daher läßt sich Titos ECEC-Arrangement nicht nur mit Blick auf die tägliche Koordinierung der zum Teil mehrfachen Wechsel zwischen schulischer Früherziehung und Krippe als **tägliches Übergangsmanagement** charakterisieren, sondern auch mit Blick auf die verlaufsbezogenen, wie alltäglichen Schnittstellen und Übergänge zwischen den familialen, organisationalen wie individuellen Räumen von Bildung und Betreuung in früher Kindheit.



2013												2014												2015						
5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7				

Titos ECEC-Arrangement

Ein Tag zwischen crèche und précoce: Heute Morgen bringt Miriam Duarte ihren ältesten Sohn Tito mit dem Auto zur schulischen Früherziehung, der *éducation précoce*. Sein kleiner Bruder Jordan ist mit dabei und wird im Anschluss in die *crèche* gebracht, die in unmittelbarer Nähe zum Schulgelände liegt. Der Empfang in der *Précoce*-Klasse beginnt zwar bereits ab kurz vor 8 Uhr, da Titos Mutter aber heute Spätschicht hat, bringt sie ihn erst gegen 8:30 Uhr in die Klasse. Dort angekommen, helfen seine Lehrerin Elisa und die Erzieherin Jana, die von den Kindern "Joffern" genannt werden, Tito dabei, Regenhose und Gummistiefel anzuziehen. Es steht ein Klassenausflug in den nahegelegenen Wald auf dem Programm. Gegen 10 Uhr kommt die Gruppe von diesem Ausflug zurück in die Klasse. Es schließt sich die Frühstückspause an, die die Klasse gemeinsam am Tisch sitzend vollzieht. Anschließend ist "Freispielzeit", die Tito nutzt, um sich mit einem Bilderbuch in die Sofaecke zu setzen. Gegen 11:30 Uhr fordern die *Joffern* Elisa und Jana Tito und seine Mitschüler auf, sich in Zweierreihen hintereinander an der Tür aufzustellen. Dort singen sie gemeinsam das Abschiedslied "D'Schoul ass aus" / "Die Schule ist aus" und gehen anschließend im 'Kinderzug', einzeln nacheinander mit den Händen auf den Schultern des Vorderkindes, auf den Schulhof, wo sie sich, immer noch in der Reihe, an der Hauswand nebeneinander aufstellen und darauf warten, abgeholt zu werden. Hier wird Tito nun zusammen mit den Kindern aus seiner und der Nachbar-*Précoce*-Klasse, die alle gemeinsam in der *crèche Lillenthal* betreut werden, von Paula und Lara, zwei Erzieherinnen aus der *crèche*, in Empfang genommen. In der Gruppe geht Tito den kurzen Weg hinüber in die *crèche Lillenthal* und dort über die Treppe direkt ins obere Geschoss, wo er mit den anderen Kindern seines Alters, die nicht die *éducation précoce* besuchen, gemeinsam zu Mittag isst. Nach dem Mittagessen hat er noch Zeit, eine Weile mit den anderen Kindern im selben Raum zu spielen, bevor er mit seinen Klassenkameradinnen und -Kameraden und Paula und Lara gegen 13:30 Uhr wieder hinunter geht, wo ihm Paula und Lara helfen, Jacke und Schuhe anzuziehen. Hand in Hand mit einem anderen Kind geht Tito in der Gruppe wieder den kurzen Weg zum Schulgelände; dort angekommen, veranstaltet er mit einem Mitschüler zugleich ein Wettrennen. Die *Joffern* aus der *Précoce* begrüßen die Kinder dabei nicht nur draußen, auch das Spielen geht bei der Ankunft geht heute nahtlos in die nachmittäglichen Präsenzzeit der Schule über, so dass Tito unter Aufsicht von Elisa und Jana noch etwa eine Stunde draußen verbringt – die meiste Zeit fährt er mit einem Tretroller über den Schulhof. Ab etwa 15 Uhr nimmt Tito dann an einer Bastelaktivität im Klassenraum teil und blättert im Anschluss, auf dem Sofa sitzend, ein Bilderbuch durch, bevor Elisa ihn und seine Klassenkameradinnen und -Kameraden dazu aufruft, sich vor der Tafel zu platzieren – dort erzählt sie ihnen auf Luxemburgisch eine Geschichte aus einem Bilderbuch. Zum Unterrichtsende wird wieder das Abschiedslied gesungen und Tito postiert sich wieder mit den anderen Kindern draußen vor dem Schulgebäude. Die beiden *crèche*-Erzieherinnen Paula und Lara sind schon da, um die Kinder abzuholen. Nach dem erneuten Eintreffen in der Krippe spielt Tito noch etwa eine Stunde im oberen rechten Gruppenraum, bevor gegen 17 Uhr dann auch sein Bruder Jordan dorthin wechselt und sie kurze Zeit später gemeinsam von ihrer Mutter abgeholt werden.

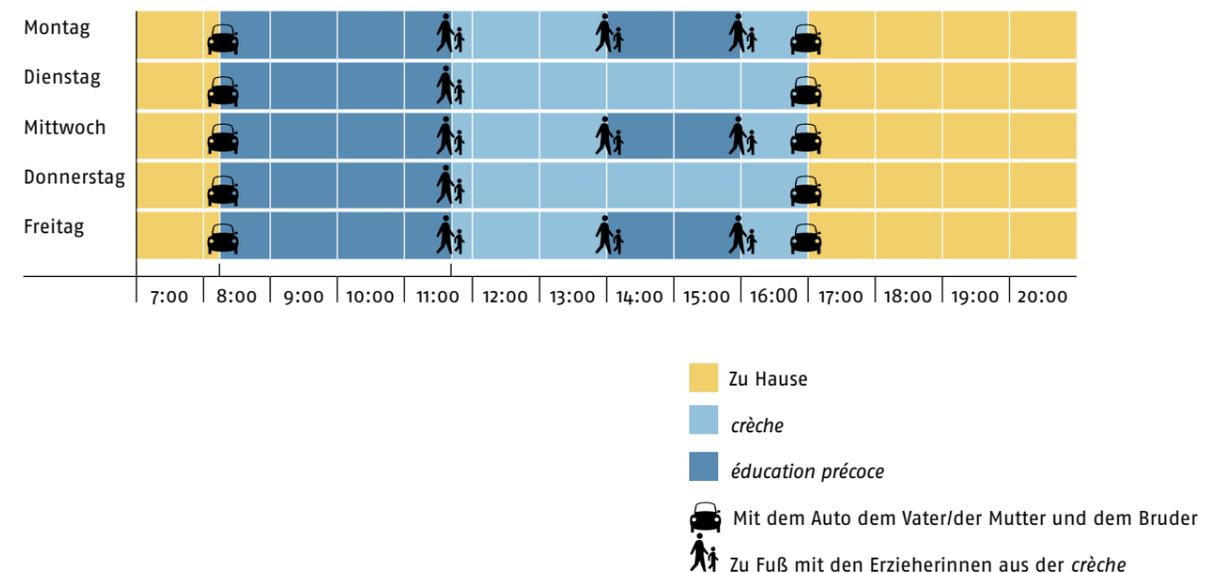


TITO

Diese Beschreibung eines 'typischen' ECEC-Tages von Tito macht bereits einige Charakteristika sichtbar, die an Titos ECEC-Arrangement besonders hervorstechen, allen voran die Vielzahl an täglichen Wechseln zwischen der → *crèche* (Krippe) und der → *éducation précoce* (Früherziehung, schulische Früherziehung), die hier zu Fuß und unter Regie des *Crèche*-Personals erledigt werden. Dabei variiert die Anzahl der täglichen Wechsel zwischen schulischer Früherziehung und Krippe aber nicht nur entlang der unterschiedlichen Präsenzzeiten der *Précoce* über die Woche, die darauf basieren, dass zusätzlich zu der jeden Tag gleichbleibenden Unterrichtszeit am Morgen montags, mittwochs und freitags auch Nachmittagsunterricht stattfindet; dienstags und donnerstags jedoch nicht. Eine unterschiedliche Anzahl von täglichen Wechseln kommt auch dadurch zustande, dass Titos Eltern beide Vollzeit berufstätig sind und seine Mutter in Schicht arbeitet. Daher bringt ihn, wenn seine Mutter Frühschicht arbeitet, der Vater zunächst gegen 7:30 Uhr in die *crèche*, bevor die dortigen Erzieherinnen Tito dann gemeinsam mit den anderen Schulkindern zwischen 7:45 Uhr und 8 Uhr ins benachbarte Schulgebäude bringen. An den Tagen, an denen seine Mutter Spätschicht hat, bringt sie indes ihren Sohn gegen 8:30 Uhr direkt in die *Précoce*-Klasse, so wie es ja auch in der Einstiegszene der Fall ist. Es kann also an einem Montag der Fall sein, dass Tito den Weg zwischen Schule und Krippe viermal geht, wohingegen er ihn an einem Donnerstag eventuell nur einmal geht.

Diese (unterschiedlich vielen) täglichen Wechsel oder horizontalen Übergänge (Johansson 2007) sind charakteristisch für die so genannten *concurrent multiple ECEC-arrangements*, die mindestens zwei ECEC-Settings integrieren, die täglich besucht werden. Sie sind daher auch charakteristisch für den Veränderungstypus *adding settings*, in welchem im Laufe der Zeit ein 'neues' ECEC-Setting in das ECEC-Arrangement integriert wird, wobei das 'alte' Setting, wenn auch in veränderter Funktion, beibehalten wird. So war es auch im Fall von Tito, der bereits seit er vier Monate alt ist in der *crèche Lillenthal* betreut wird und seit dem vergangenen Schuljahresbeginn auch die *éducation précoce* in der direkten Nachbarschaft zu dieser *crèche* besucht. Tito musste sich mit Blick auf diese Veränderung in seinem ECEC-Arrangement zum Zeitpunkt des Übergangs in die schulische Früherziehung nicht nur auf ein *neues* ECEC-Setting einstellen, sondern auch mehrmals am Tag auf zwei verschiedene ECEC-Settings und ihre jeweiligen organisationalen ECEC-Kulturen. Diese mehrfachen horizontalen Übergänge bewerkstelligt er unter anderem mittels einer Vielfalt an Koordinierungsleistungen, die eng mit den familiären und organisationalen Koordinierungsaufgaben in diesem ECEC-Arrangement in Verbindung stehen – auch wenn für die unterschiedlichen Akteure in Titos ECEC-Arrangement hier jeweils andere 'Dinge' koordiniert werden müssen. Sein ECEC-Arrangement lässt sich daher vor allem auch mit Blick auf die "bundles" von "doing time and creating space" (van der Burgt und Gustafson 2013) charakterisieren oder, anders formuliert, vor allem mit Blick auf die vielfältigen aufeinander bezogenen Raum- und Zeitpraktiken der Eltern, der Fachkräfte und nicht zuletzt von Tito.

Titos Wochenplan von September 2014 bis Juli 2015 (bei Spätschicht der Mutter)



TITO

Dabei lässt sich zunächst feststellen, dass seit Titos Einschreibung in die *éducation précoce* sein ECEC-Alltag komplexer geworden ist, da Tito nicht nur mit täglich und wöchentlich variierenden Ortswechseln zwischen zwei Einrichtungen konfrontiert ist, sondern dabei auch zwei unterschiedliche Raum-, Sozial- und Zeitordnungen täglich 'durchkreuzt'. Diese unterscheiden sich generell dahingehend, dass das Raum-, Zeit- und Sozialmanagement in der *crèche* flexibler und komplexer ist, als in der *éducation précoce* – der Unterricht hier umfasst kleinere Zeitspannen, als die Betreuung in der *crèche*, die Räumlichkeiten sind überschaubarer und auch Personal und Kindergruppe wechseln seltener.

Hängt beispielsweise der Gruppenraum, in den die Kinder morgens in der *crèche Lilienthal* gebracht werden, davon ab, zu welcher Zeit sie mit ihren Eltern in der Einrichtung ankommen, so bleibt der Ankunftsort in der *éducation précoce* konstant – hier halten sich die Kinder im Wesentlichen immer im gleichen Klassenraum auf, in den sie auch morgens gebracht werden. Wird die Zeit, die die einzelnen Kinder in der *crèche* verbringen, relativ flexibel mit den Eltern ausgehandelt, so gibt es in der *Précoce* feste Einschreibzeiten, zu denen die Kinder da sein müssen. Auch die morgendliche *Bringzeit* und die *Abholzeit* am Nachmittag / Abend werden in der *crèche* flexibler gehandhabt als in der

éducation précoce, wo es lediglich einen Ankunftsridor zwischen 7:45 Uhr und 9 Uhr gibt, bevor die verpflichtende Präsenzzeit beginnt. Um 11:40 Uhr endet dann dort aber jeden Tag pünktlich der Unterricht für alle Kinder und an den Tagen, an denen auch nachmittags Unterricht stattfindet (montags, mittwochs, freitags) dauert dieser auch für die gesamte Klasse von 14–16 Uhr. Diese raum-zeitlichen Bedingungen stehen in Einklang mit einer differenteren Zusammensetzung der Kindergruppen in *crèche* und *éducation précoce*. In letzterer ist Tito jeden Tag mit einer recht stabilen Gruppe derselben Kinder zusammen, die im selben Alter sind wie er (3–4 Jahre). In der altersgemischten *crèche* (2–5 Jahre) dagegen wechseln die Gruppenzusammensetzungen je nach Tageszeit. Morgens, wenn er vor dem Unterricht in die *crèche* gebracht wird, ist er dort zumeist Teil der altersgemischten 'Frühgruppe', bevor er mit den anderen 'Schulkindern' (3–5 J.) zum Weg in die Schule aufbricht. In der Mittagspause ist er dann zumeist auch Teil dieser Schulkindergruppe, die gemeinsam mit den Kindern, die die interne Früherziehungs-Gruppe der *crèche* besuchen, zu Mittag isst. In diese Gruppe der älteren Kinder (3–5 Jahre) wechselt er dann auch wieder am Nachmittag nach Schulschluss, bevor er dann, je nachdem wann er und sein Bruder Jordan am Nachmittag abgeholt werden, wiederum in einem anderen Gruppenraum, zum Teil der Gruppe der Kinder wird, die auch am späteren Nachmittag betreut werden.

Titos *éducation précoce*

Das staatliche vorschulische Bildungsangebot

Konzept/Einschreibemodell	Fakultatives kommunales Bildungsangebot, Einschreibungen nur Vollzeit möglich
Räumlichkeiten	Im Gebäude insgesamt mehrere Schulklassen, davon 2 <i>Précoce</i> -Klassen, Klassenraumgröße: ca. 50qm Turnsaal, Pausenhof mit Spielplatz
Unterrichtszeiten	Mo, Mi, Fr 09:00 – 11:40 und 14–16 Uhr Di, Do 09:00 – 11:40 Uhr <i>accueil</i> zwischen ca. 7:45 und 9 Uhr
Zahl und Alter der Kinder	max. 18 Kinder pro Klasse, Kinder zwischen 3 und 4 Jahren
Personal	Eine Lehrerin und eine Erzieherin (pro Klasse)
Sprachen	Unterrichtssprache Luxemburgisch; zu Beginn des Schuljahres (zur Eingewöhnung der Kinder, die bisher kein Luxemburgisch gesprochen haben) oft auch andere Sprachen wie Französisch oder Portugiesisch (je nach Kenntnissen des Betreuungspersonals)
Tagesstruktur	Strukturierte Abläufe, Wechsel zwischen freien und angeleiteten Aktivitäten (Unterricht an der Tafel, Freispiel innerhalb der Klasse, Sportstunden im Turnsaal oder in nahegelegener Schulsporthalle, Waldspaziergänge, Ausflüge ins Schwimmbad), zu Beginn des Unterrichts sind alle Kinder anwesend, zum Ende des Unterrichts verlassen alle Kinder gemeinsam den Klassenraum

Titos *crèche*

Die bildungsorientierte Serviceeinrichtung

Organisationsform	Kommerzielle <i>Crèche</i>
Gruppenstruktur	Insgesamt ca. 60 Kinder (Kinder zwischen 2 und 5 Jahren), drei altersgraduierte Gruppen mit je ca. 15 Kindern
Räumlichkeiten	4 Gruppenräume (verteilt über drei Etagen), kleiner Garten, Küche
Betreuungszeiten	Mo–Fr 7:30 – 18:30 Uhr
Personal	Jeweils eine feste Erzieherin pro Altersgruppe, weitere Mitarbeiterinnen wechseln nach Bedarf von Gruppe zu Gruppe
Umgangssprachen	Französisch und Luxemburgisch (Mitarbeiterinnen und Kinder), Einrichtung hat ein bilinguales Konzept
Tagesstruktur	Wechsel zwischen freien und angeleiteten Aktivitäten (Vorlesestunden, Sprach- und Sportkurse), Hol- und Bringzeiten werden mit den Eltern individuell ausgehandelt

Aber auch was die Organisation der *pädagogischen Aktivitäten* in der Krippe und der schulischen Früherziehung angeht, unterscheiden sich die beiden Organisationskulturen, wenn auch nicht unbedingt so sehr mit Blick auf deren *inhaltliche Gestaltung*: hier setzen beide Einrichtungen auf einen Mix zwischen Sprachförderung im Luxemburgischen durch gezielte sprachdidaktische Aktivitäten, Mal- und Bastelaktivitäten, bewegungsorientierte Einheiten und Freispiel, wobei in der *Précoce* diese Aktivitäten insgesamt didaktischer strukturiert sind und auch frühmathematische Aktivitäten hinzukommen. Vielmehr ist mit Blick auf Titos Alltagskoordination die Differenz zwischen den pädagogischen Aktivitäten in *crèche* und *Précoce* vor allem darin zu sehen, wie diese organisiert sind: Nimmt in der *éducation précoce* jeweils die ganze Klasse daran teil – und zwar unter Leitung der beiden → *Joffern*, so wie zu allen anderen Aktivitäten im Tagesverlauf dieser Klasse auch – so werden in der *crèche* vor allem die Sprachförderung im Luxemburgischen und die Sportkurse zu jeweils festgelegten Zeiten durch externe Fachkräfte durchgeführt. An ihnen nehmen je nach Einschreibung in diese 'Kurse' dann auch je unterschiedliche Kindergruppen teil. Auch werden die anderen pädagogischen Aktivitäten, die vom Stammpersonal der *crèche Lilienthal* durchgeführt werden (bspw. Vorleseeinheiten mit anschließendem Spiel zur Geschichte, Bastelstunden oder kollektive Spaziergänge), mit je unterschiedlichen Kindergruppen durchgeführt, wobei hier häufig jedoch auch Gleichaltrigen-

Gruppen gebildet werden. Seitdem Tito die *éducation précoce* besucht, nimmt er jedoch weniger an diesen gezielten pädagogischen Aktivitäten in der *crèche Lilienthal* teil, seine Zeit ist vor allen an den Tagen mit Nachmittagsunterricht dort nun im Wesentlichen als Essenszeit und Freispielzeit gerahmt.

Auch wenn in beiden Einrichtungen die Förderung in Luxemburgisch einen wesentlichen Bestandteil des pädagogischen Programms ausmacht, so zeigen sich doch deutliche Differenzen darin, welchen Stellenwert das Luxemburgische jeweils als *Umgangssprache* hat. In der *éducation précoce* ist Luxemburgisch nämlich nicht nur Bestandteil gezielter sprachdidaktischer Aktivitäten, sondern auch Umgangssprache; auch wenn gerade zu Beginn des Schuljahrs, wo möglich, auch die jeweiligen nicht-luxemburgischen Familiensprachen der Kinder eingesetzt werden, um die Verständigung zwischen *Joffern* und einzelnen Kindern sicherzustellen (vgl. Portrait Pedro). Darüber hinaus sprechen die Erzieherin und die Lehrerin, die das *Joffern*-Team bilden, jedoch fast ausschließlich mit den Kindern Luxemburgisch. In der *crèche Lilienthal* wird dahingegen ein "*bilinguales Modell*" praktiziert. Neben der gezielten Förderung des Luxemburgischen in eigens dafür angebotenen 'Kursen', sind die Umgangssprachen in der Krippe Französisch und Luxemburgisch, wobei sich dies im Wesentlichen entlang der Sprachkompetenzen des pädagogischen Personals aufteilt. Das heißt, die einen Erzieherinnen sprechen mit den Kindern Luxemburgisch, die anderen Französisch, wobei jedoch letzteres insgesamt einen höheren Stellenwert einnimmt.

Der größere Stellenwert, der in der *crèche* dem Französischen als Umgangssprache zukommt, liegt dabei jedoch nicht ausschließlich in den Sprachkompetenzen der Erzieherinnen begründet; auch die Kinder, die die *crèche Lilienthal* jeden Tag besuchen, kommen nämlich häufig aus den so genannten 'frankophonen' Familien. Zu diesen werden in einer spezifisch luxemburgischen Alltagsenteilung von Sprachgruppen allerdings auch die Kinder gezählt, die wie Tito zu Hause Kreol bzw. Portugiesisch sprechen (obwohl in Titos Familie auch Französisch gesprochen wird). Dies liegt daran, dass portugiesischsprachige Familien mit Blick auf die drei Offizialsprachen in Luxemburg in der Öffentlichkeit zumeist das Französische favorisieren, wohingegen Personen, die Luxemburgisch sprechen, meist auch Deutsch können (und umgekehrt) und daher zu den 'Germanophonen' gerechnet werden (wenn sie nicht sowieso dreisprachig sind). Da die großen Einwanderergruppen in Luxemburg, die Portugiesen (16%), Franzosen (7%) und Belgier (4%)¹, zudem alle zu den 'Frankophonen' gezählt werden, sind häufig auch die

TITO

Lokale ECEC-Kultur Marktorientiert, frankophon

Titos Familie lebt in einem Stadtviertel mit gemischter sozioökonomischer Struktur, wobei die *crèche* wie auch die *éducation précoce*, die er besucht, im Nachbarviertel liegen, das eine ähnliche Bevölkerungsstruktur aufweist. Der Anteil an Einwohnern ohne luxemburgische Staatsangehörigkeit liegt im oberen Bereich (65–75 %), wodurch in seinem Wohnumfeld auch viele Menschen leben, deren Primärsprache nicht Luxemburgisch ist (20–30%). Mit einem hohen Anteil an Einwohnern aus Frankreich, Belgien, Portugal und den Kapverden sind franko- und lusophone Sprachen vorherrschend.

In Titos Wohnumfeld gibt es ein relativ dichtes ECEC-Angebot, mit einem Schwerpunkt auf marktbasierten Angeboten. Dies drückt sich sowohl in einem deutlich höheren Anteil an privatwirtschaftlichen *crèches* und *foyers de jour*, als auch in dem insgesamt hohen Angebot an Tageseltern in beiden Stadtvierteln aus. Die Umgangssprachen in diesen vorherrschenden marktbasierten Angeboten ist meist Französisch oder im Fall der Tageseltern auch Portugiesisch.

In der *éducation précoce*, die Tito in seinem Nachbarviertel besucht, ist die Vollzeiteinschreibung vorgesehen, d.h. Kinder müssen zu allen Unterrichtszeiten (Mo–Fr 9–11:40 Uhr und Mo, Mi, Fr zusätzlich 14–16 Uhr) anwesend sein, ohne dass die Schule ein Ganztagsangebot bietet. Das *foyer de jour* in unmittelbarer Nähe zur Schule betreut vor und nach den Unterrichtszeiten ausschließlich schulpflichtige Kinder ab 4 Jahren; Kinder, die die *éducation précoce* besuchen, werden jedoch über Mittag (zwischen 11:40 und 14 Uhr) betreut.

Quellen: Bildungsbericht 2015, Gemeinde- und Ministeriumsankünfte, Regionalstatistische Daten

Regionen, in denen viele Einwohner ohne luxemburgische Staatsangehörigkeit leben, eher 'frankophon' ausgerichtet. Dies trifft auch auf den Stadtteil zu, in dem die *crèche Lilienthal* liegt, was sich auch in der eher 'frankophonen' lokalen ECEC-Kultur widerspiegelt, welche vor allem auch durch den hohen Anteil an privatwirtschaftlichen Anbietern der Kindertagesbetreuung zustande kommt. Hier gibt es zum einen viele Tagesmütter, die in Luxemburg generell mit deutlicher Mehrheit Französisch oder Portugiesisch sprechen (Honig et al. 2015, vgl. auch die Portraits von *Pedro*, *Javier* und *Maik*). Aber auch die hier mehrheitlich vorhandenen privatwirtschaftlichen Kindertageseinrichtungen sind eher 'frankophon', was weitestgehend daran liegt, dass an sie andere sprachliche (und auch tarifliche) Anforderungen gestellt werden als an → *konventionierte Kindertageseinrichtungen (staatlich geförderte Kindertageseinrichtungen)*, weswegen dort auch tendenziell mehr Personal arbeitet, das überwiegend Französisch spricht (Honig et al. 2015, vgl. Portrait *Kim*). So ist es auch im Fall der *crèche Lilienthal*, die eine der vielen → *privatwirtschaftlichen Krippen (crèche commerciale)* in diesem Stadtteil ist.

Bereits vor ungefähr 20 Jahren wurde Titos *Crèche* als so genannte "Einzelinitiative" (Honig et. al. 2015) von einer damals selbst berufstätigen Mutter gegründet, die ihren Tagesbetreuungsservice dabei vor allem auch mit Blick auf die dato noch wenig vorhandenen Tagesbetreuungsstrukturen zur Unterstützung berufstätiger Frauen mit Kindern unter 3 Jahren ausgerichtet hat. In den vergangenen Jahren ist ein zweites Haus dazugekommen, wodurch das altersgemischte Angebot der *crèche Lilienthal* geteilt und mit Blick auf die Betreuungsplätze auch erweitert wurde. Die *crèche Lilienthal* unterhält daher in zwei in der Nachbarschaft gelegenen Gebäuden insgesamt zwei Angebote unter einem unternehmerischen 'Dach' – eins für Säuglinge und Kleinkinder bis zu zwei Jahren in dem einen Haus und eins für Zwei- bis Fünfjährige (aufgeteilt in drei Gruppen) in dem anderen.

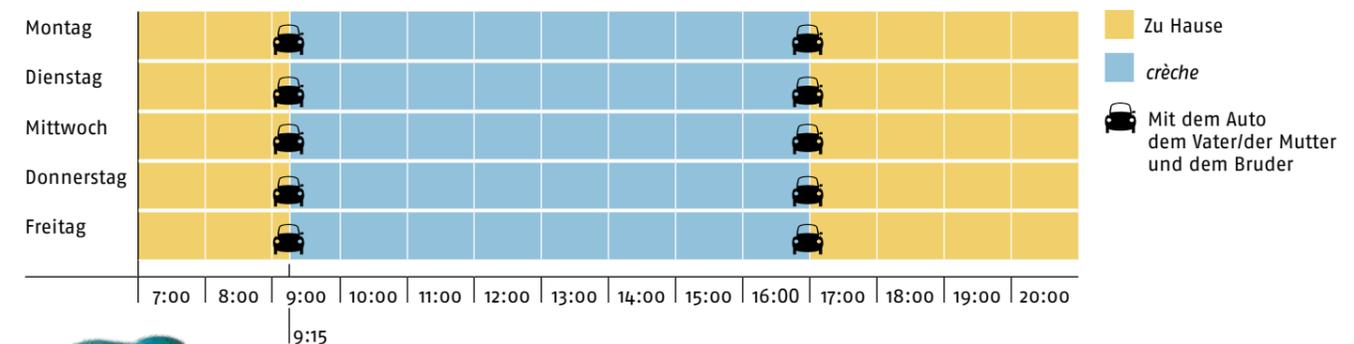
Dabei steht auch heute noch die familienunterstützende Servicefunktion im Zentrum der *crèche Lilienthal*, was sich beispielsweise an den flexiblen Einschreibemodellen, wie auch einer insgesamt auf wenig 'Einsatz' der Eltern zählenden Servicekultur ausdrückt; beispielsweise gibt es beim Bringen und Abholen keine aufwendigen Elterngespräche (vgl. dazu das Portrait von *Lena*), sondern eher, wenn nötig, kurze Tür- und Angelgespräche. Zudem hat die *crèche* die festen Bringzeiten am Morgen, die es früher mit Blick auf ein gemeinsames Frühstück aller Kinder um 9 Uhr gab, zu Gunsten von flexiblen Bringzeiten am Morgen aufgelöst, damit sich dies besser mit den Zeitplänen der Eltern verbinden lässt. Nun können alle Kinder bis 10 Uhr gebracht werden

und flexibel frühstücken. Auch wenn die *crèche* mit Öffnungszeiten von 7:30 Uhr bis 18:30 Uhr keine allzu umfangreichen Betreuungszeiten anbietet (vgl. im Kontrast dazu das Portrait von *Kim*), so lassen sich die täglichen Betreuungszeiten innerhalb dieses Rahmens allerdings relativ unproblematisch flexibel abklären.

Titos Eltern kam diese Regelung mit der flexiblen Bringzeit am Morgen sehr entgegen, da sie ihnen, als Tito noch ausschließlich die *crèche* besuchte, Spielräume in der täglichen Koordination ihrer Berufstätigkeit und der Betreuung ihrer beiden Söhne verschaffte. Insbesondere für Titos Mutter, Miriam Duarte, die manchmal innerhalb einer Woche zwischen Früh-, Spät- und Nachtschicht wechselt, war es dadurch möglich, am Morgen mehr Zeit mit ihren Kindern zu verbringen, was auch für Tito einen entspannteren Einstieg in den Tag bedeutete: "Ja und dann frühstücken wir, ich, mit ihm. Ich helfe ihm manchmal, weil er nicht immer will. Wir machen langsam morgens. Das ist wirklich relaxt. Ja, da ist Zeit, aber wenn es jetzt schon 9:10 Uhr ist, 9:15 Uhr, okay, müssen wir ein bisschen schneller machen, denn ich habe noch ein zweites Kind, was ich auch eh noch fertig machen [muss]" (M. Duarte). Nun ist durch Titos Einschulung in die *Précoce* der Tagesbeginn für beide Kinder aber etwas enger getaktet: Entweder werden sie beide vom Vater schon früh um 07:30 Uhr in die *crèche Lilienthal* gebracht oder gegen 08:30 Uhr von ihrer Mutter; zuerst Tito in die Schule und anschließend seinen Bruder Jordan in die *crèche*.

Dieser zusätzliche Besuch der *éducation précoce* steht dabei im Einklang mit den bildungsbezogenen Ambitionen der Eltern, was jedoch nicht heißt, dass deren Erfüllung nicht auch schon mit Blick auf die *crèche* eine bedeutsame Rolle spielten. Zwar geht es der Eigentümerin der *crèche Lilienthal*, wie sie im Gespräch erklärt, im Wesentlichen darum, einen Ort für Kinder zu schaffen, an dem diese glücklich sind und sich wohlfühlen, wenn ihre Eltern arbeiten müssen; was aus ihrer Sicht allen Familienmitgliedern einen Dienst erweist. Allerdings ist sie mit ihrer Einrichtung auch dem Prozess der Aufwertung der Bildungsfunktion der *crèches* in den vergangenen Jahren aktiv gefolgt, was auch das "bilinguale Modell" einschließt, das in der *crèche* in den letzten Jahren entwickelt wurde. Teil dieser pädagogischen Orientierung sind aber beispielsweise auch unterschiedliche Kurse, die von externen Förderkräften durchgeführt werden und auch die neu eingerichtete 'interne' Früherziehungsgruppe, die als Alternative zur schulischen *éducation précoce* gedacht ist – und dies vor allem auch mit Blick auf die Kinder, die zwar in diesem Jahr drei Jahre alt werden, aber erst nach dem 31. August geboren sind, das heißt den Stichtag für die *Précoce* knapp verpasst haben. Zwar können diese Kinder, wenn sie bis September 3 Jahre alt geworden sind, auch noch nach dem ersten Trimester des Schuljahres in die *Précoce*-Klasse einsteigen, dies jedoch nur wenn ausreichend Plätze verfügbar sind. Um dennoch auch diesen Kindern ein 'Schulgefühl' zu vermitteln, wie die hauptverantwortliche Erzieherin dieser Früherziehungsgruppe es nennt, werden diese drei- bis vierjährigen Kinder entsprechend nun auch in der *crèche Lilienthal* gezielt in einer Kleingruppe gefördert. Im Sinne einer Alternative zur staatlichen *Précoce* steht in dieser 'internen' *Précoce*-Gruppe entsprechend auch die

Titos Wochenplan
bis September 2014 (bei Spätschicht der Mutter)



Vorbereitung auf die Vorschule im Vordergrund, weswegen dort auch nahezu ausschließlich Luxemburgisch mit den Kindern gesprochen wird. Neben den Koch- und Bastelaktivitäten führt die zuständige Erzieherin auch gezielte Aktivitäten im frühmathematischen Bereich durch. Mit dieser luxemburgischsprachigen Früherziehung positioniert sich die Einrichtung aber nicht nur als nahezu gleichwertige Alternative zur schulischen Früherziehung, sie grenzt sich damit (bewusst oder unbewusst) auch von den französischsprachigen Vorschulgruppen im weiteren Umfeld ab.

Aber auch wenn die *crèche* nun ein eigenes (alternatives) Angebot zur *éducation précoce* stellt, versteht sie sich nach wie vor als komplementäres Angebot zur staatlichen Vorschule, weswegen sie auch nach wie vor nicht nur die Betreuung für die 'Schüler' der *éducation précoce*, sondern auch für daran anschließende, allerdings verpflichtende *éducation préscolaire* anbietet. Die Service- und bildungsbezogenen Leistungen der *crèche Lilienthal* entfalten sich entsprechend im Schnittfeld von eigenen Bildungsangeboten, wie auch der Unterstützung externer Bildungsangebote.

Bereits die kurze Gegenüberstellung von *crèche* und *éducation précoce* im aktuellen ECEC-Arrangement von Tito hat deutlich gemacht, dass diese sich in ihrer Organisationskultur zwar stark unterscheiden, Titos räumliche, zeitliche und soziale Positionierung in der *crèche Lilienthal* aber doch auch stark von den Rhythmen der Vorschule beeinflusst ist. Und dies nicht nur, weil er als 'Schulkind' seine eigenen 'Präsenzzeiten' in der *crèche* hat, sondern auch, weil seine Randzeitenbetreuung und der tägliche Schultransport mit den restlichen Abläufen in der *crèche* koordiniert werden muss. Was entsprechend für die Eltern äußerst praktisch ist, verlangt von der *crèche* einen beachtlichen Mehraufwand an alltäglicher Koordination², weswegen eine Erzieherin auch mit etwas Stolz berichtet, dass sie die einzige *crèche* im lokalen Umfeld sind, die einen solchen Schul-Service ("*service école*") anbietet.

Dabei hat aber auch bereits das Eingangsbeispiel aufgezeigt, wie sich in der alltäglichen Konstellierung von Familie, Kita und Schule eigenständige Koordinierungsaufgaben für die Eltern, die jeweiligen Fachkräfte und Tito ergeben. Müssen die Fachkräfte in der *éducation précoce* ihre kollektiven Aktivitäten und die Kindergruppe in die relativ schmalen zeitlichen Korridore der schulischen Präsenzzeiten einpassen, so geht es für die Fachkräfte in der *crèche Lilienthal* vor allem darum, Titos Randzeiten-Betreuung und den

Abhol- und Bringservice mit der restlichen Ganztagesbetreuung in der *crèche* und den raum-zeitlichen Bedingungen und bildungsbezogenen Aktivitäten dort abzustimmen. Titos Koordinierungsaufgaben liegen dahingegen vor allem im täglichen Wechsel zwischen *crèche* und *éducation précoce* begründet, wohingegen seine Eltern die Zeitpläne ihrer Kinder mit ihrem beruflichen Alltag koordinieren müssen, was mit dem Wechsel von Tito in *éducation précoce* vor allem die morgendlichen Routinen verändert hat (wobei es hier wesentlich um die Frage geht, ob Tito zuerst in die *crèche* oder direkt in die *Précoce* gebracht werden muss).

Den eigenen lokalen ECEC-Raum koordinieren: die Genese von Titos ECEC-Arrangement im Kontext der ECEC-Strategien seiner Eltern

Die Koordinierung von Berufs- und Familienleben spielte dabei auch bereits bei der Initialisierung von Titos ECEC-Arrangement eine wichtige Rolle. Für Frau Duarte kamen dabei, wie sie im Interview berichtet, jedoch auch noch wichtige weitere qualitätsbezogene Kriterien hinzu, so dass sie von Anfang an eher einen Kompromiss eingingen, was die Öffnungszeiten der *crèche Lilienthal* betraf. Dabei haben sich die Eltern frühzeitig nach einem Betreuungsplatz für ihren Sohn umgeschaut, da Miriam Duarte vorhatte, bereits zeitig wieder ihre Berufstätigkeit im Gesundheitswesen aufzunehmen. Sie arbeitet dort im Schichtdienst, wobei sich Spät- und Frühschicht mehr oder weniger wochenweise abwechseln, häufig kommen aber auch noch Nachtdienste hinzu. Ihr Mann, der in der Logistik-Branche tätig ist, verläßt zudem jeden Morgen zeitig das Haus, so dass es zunächst der Wunsch der Eltern war, Tito in einer *crèche* betreuen zu lassen, die bereits um 7 Uhr öffnet.

Ihre Entscheidung, Tito letztendlich doch in der *crèche Lilienthal* einzuschreiben, obwohl diese erst um 7:30 Uhr öffnet, begründet Frau Duarte im Interview mit der Koordination unterschiedlicher Erfordernisse und Ambitionen im Prozess der Suche nach der 'richtigen' *crèche* für Tito und seine Familie. Mit dem Angebot am eigenen Wohnort sei sie nicht zufrieden gewesen, erzählt Miriam Duarte: "*Ne, ich habe das, ein Buch geguckt. Ja, im Internet, Buch, also Telefonbuch, was in der Nähe von mir ist. Ich habe [Wohnort] geguckt. Es gibt drei da, das hat mir nicht gefallen, weil Sprache, weil Hund da oben gewohnt hat, weil ich nicht so aufgenommen war, wie das sollte. Ich hatte einen Termin und sie hatte keine Zeit. Ja und dann war es da auf der Hauptstraße und so was*" (M. Duarte). Entsprechend rasch habe sie sich im benachbarten Stadtviertel umgeschaut, in dem sie selbst aufgewachsen ist und wo auch ihre Mutter noch wohnt. War dies zunächst auch mit der Strategie ver-

bunden, die Großmutter als Notfall-Betreuung in der Nähe zu haben – "*Ich habe das so extra gemacht als der Tito so klein war. Wenn er krank wäre oder so was*" – so hat sich die Mutter aber auch direkt mit dem Gedanken wohl gefühlt, Tito in diesem Viertel und nicht in der unmittelbaren Umgebung ihrer Wohnung betreuen zu lassen: "*Und jetzt, ich bin hier geboren in [Betreuungsviertel]³, meine Schule war da in der großen Schule (...) Ich bin von [Betreuungsviertel]. Das war super, dass er konnte hierhin kommen. (...) Es war, also, den Ort kenne ich, alles. Ich sage immer, das ist meine Gegend*" (M. Duarte).

Neben diesem 'Heimvorteil' habe ihr an der *crèche Lilienthal* aber zugleich auch das Sprachangebot zugesagt, da dort gezielte Angebote in Luxemburgisch gemacht werden. Dies sei ihr auch deshalb wichtig gewesen, weil ihr als Einwanderer-Kind diese Chance verwehrt geblieben sei und sie dann erst in der Vorschule Luxemburgisch gelernt habe, was ihr in ihrer Erinnerung zunächst sehr schwer gefallen ist und auch große Anstrengungen in der restlichen Schulzeit nach sich zog. Es mag zunächst verwundern, dass sie entlang dieses hohen Stellenwerts dem sie dem frühen Luxemburgisch-Erwerb beimisst, dann keine *crèche* gewählt hat, in der tatsächlich hauptsächlich Luxemburgisch gesprochen wird; mit vier Monaten konnte Tito ja noch nicht an den Luxemburgisch-Kursen der *crèche* teilnehmen. Außer durch die längerfristige bildungsbezogene Perspektive der Mutter erklärt sich dies zum einen jedoch daraus, dass die *crèche Lilienthal* maßgeblich von anderen frankophonen *crèches* flankiert ist, daher hebt Frau Duarte in dem Interviewausschnitt weiter vorne ja auch hervor, dass ihr in den anderen Krippen "die Sprache" nicht gefallen habe. Zum anderen kann es auch als Vorteil gesehen werden, dass die Erzieherinnen in der *crèche* mit Tito (auch) Französisch sprechen, was ja eine der beiden Hauptsprachen in der Familie ist. Entsprechend bewegt sich Tito in der *crèche* in einem sprachlichen Umfeld, in dem er sowohl in seiner Familiensprache kommunizieren kann, als auch mit der Bildungssprache der späteren Vorschule vertraut gemacht wird, was im Lauf der Zeit durch seine Einschreibung in die Luxemburgisch-Kurse noch zusätzlich forciert wurde. Tito scheint mit diesen frühen Vorbereitung auf das Luxemburgische der Übergang in die *éducation précoce* sprachlich auch wirklich nicht besonders schwer gefallen zu sein, auch wenn er auch dort, wo möglich, das Französische bevorzugt.

³ Hierbei handelt es sich um das Nachbarviertel zu Titos Wohnviertel, welches seine Mutter für die Betreuung bzw. Bildung ihrer beiden Söhne ausgewählt hat.

Blickt man also noch einmal zu dieser initialen Auswahl einer Betreuungseinrichtung für Tito zurück, so spielte hier zunächst die praktische Koordinierbarkeit von Wegen zwischen Zuhause, Einrichtung und Arbeitsstelle keine besonders herausragende Rolle, sondern vielmehr der Aspekt der sozialen Nähe – sowohl im Hinblick auf die tatsächliche Nähe der Einrichtung zu Titos Großmutter, die als 'Betreuungs-Backup' in das ECEC-Arrangement einbezogen ist, als auch im übertragenen Sinne im Hinblick auf die Verbundenheitsgefühle der Mutter zum Betreuungsort. Gleichzeitig sahen es die Eltern, so wie es Frau Duarte im Interview berichtet, als eine frühzeitige Entscheidung mit Blick auf die schulische Karriere von Tito an, weswegen das Sprachangebot in der *crèche* bereits früh mit Blick auf die spätere Einmündung in die Vorschule relevant gemacht wurde. Mit der Einschreibung Titos in die *crèche Lilienthal* wurde damit also nicht das eigene Wohnviertel, sondern das Nachbarviertel zum lokalen ECEC-Umfeld von Titos ECEC-Arrangement, was dann auch später mit Blick auf die Einschreibung in die *éducation précoce* eine wesentliche Rolle gespielt hat.

Da es der Wunsch der Eltern war, dass Tito die Früherziehung besucht, um ihn noch intensiver mit dem Luxemburgischen vertraut zu machen, entschieden sich seine Eltern dann auch dafür, ihn für September 2014 in die nahe der *crèche Lilienthal* gelegene *éducation précoce* einzuschreiben. Zwar erwerben die Kinder mit Erreichen des 3. Lebensjahrs zunächst nur das Recht auf einen Platz in der für ihren Wohndistrikt zuständigen Vorschule, wenn das Kind jedoch bereits in einem anderen Viertel einen Betreuungsplatz hat, kann es auch relativ umstandslos in der dortigen Vorschule eingeschrieben werden. Dies haben Titos Eltern dann auch für ihren Sohn in Anspruch genommen, der dadurch gleichzeitig nicht nur in der *crèche* weiter betreut werden konnte, die er bereits selbst seit zweieinhalb Jahren besuchte, sondern in der zwischenzeitlich auch sein kleiner Bruder Jordan eingeschrieben wurde. Ein kompletter Wechsel des bisherigen ECEC-Viertels hin zum eigenen Wohnviertel hätte schließlich nicht nur Titos ECEC-Arrangement verkompliziert, sondern die Abläufe der ganzen Familie. "*(...) Dass er da in [Wohnort] bleibt und der kleine Jordan hier in [Betreuungsviertel] bleibt, das wollte ich nicht*", resümiert entsprechend auch Miriam Duarte, zumal sich durch das relativ flexible Betreuungsangebot der *crèche* die beiden Pläne der Kinder wie auch von Frau Duartes Schichtdienst gut miteinander vereinbaren lassen: "*(...) Ja, da ist er für 7:30 Uhr hier und dann, sie nehmen ihn in die Précoce, für 8 Uhr muss er da*

² Vergleiche dazu auch den anderen Umgang mit diesen Koordinationsaufwand in der *crèche Blumental* von Lena und Stephanie.

sein.⁴ Also wenn ich Frühschicht habe. Wenn ich Spätschicht habe, kann ich ihn ja selbst fahren, direkt um kurz vor Acht“ (M. Duarte). Für den ‘Fall der Fälle’ kann Frau Duarte zudem (weiterhin) auf die Unterstützung ihrer Mutter im ‘Betreuungsquartier’ zählen; auch wenn sie dieses Angebot bisher kaum in Anspruch nehmen musste. Entsprechend zeigt sich am Übergang zur *Précoce*, wie die initiale Betreuungsent-scheidung für die *crèche* in diesem Viertel die weitere Entwicklung von Titos ECEC-Arrangement bestimmt, wobei sein ‘ECEC-Pfad’ auch für die im September 2015 anstehenden Einschulung in die *éducation préscolaire* erhalten bleiben soll, wie Frau Duarte berichtet. Schließlich wird dann auch der jüngere Bruder Jordan die *éducation précoce* besuchen, und dem größeren Bruder entsprechend auf demselben ‘Pfad’ folgen, so dass beide Kinder auch weiter parallel am selben Ort ‘beschult’ und betreut werden können.

Es hätte auch die Möglichkeit bestanden, Tito in der Früherziehungsgruppe der *crèche Lilienthal* anzumelden, die dort ja auch seit September 2014 angeboten wird. Sie habe dies zwischenzeitlich durchaus auch mal in Erwägung gezogen, erzählt Frau Duarte, zumal Tito sich manchmal auch damit schwer tue, Regeln einzuhalten, so dass dies vielleicht auch der ‘geschütztere’ Rahmen für die Einübung in die Schulroutinen hätte gewesen sein können. Da die Anmelde-liste für diese *Précoce*-Gruppe jedoch schnell voll gewesen sei, hätte dies von Seiten der *crèche* unter Umständen auch gar nicht geklappt. Auch habe sie das Team der Einrichtung darin bestärkt, dass dies vielleicht doch nicht das richtige Angebot für Tito sei: “(...) ich habe mal gefragt, aber der Tito ist so auf mit den Leuten, hat keine Probleme sich mit anderen zu mischen und hier, haben sie mir erklärt, sind die Kinder mit ein bisschen mehr Problemen um sich zurück zu ziehen. Und hier war es schnell bis zehn Kinder und so war auch kein Platz dann auch. Und ich habe lieber, dass er sich auch mit anderen mischt und so, ich habe das auch lieber, wie wenn nur mit seinen Leuten zu bleiben. Kinder müssen auch mit anderen auch zurechtkommen. Ich finde das wichtig“ (M. Duarte). Inwieweit dabei auch die Überlegung eine Rolle gespielt hat, dass die Betreuung von Tito durch das kostenfreie Angebot der *éducation précoce* ja auch günstiger wird, lässt sich aus den Interviewdaten nicht erschließen; allerdings gibt die Mutter an, mit rund 1000 € für die Ganztagsbetreuung beider Kinder doch auch recht hohe Betreuungskosten zu haben, die nun, da Tito nur noch

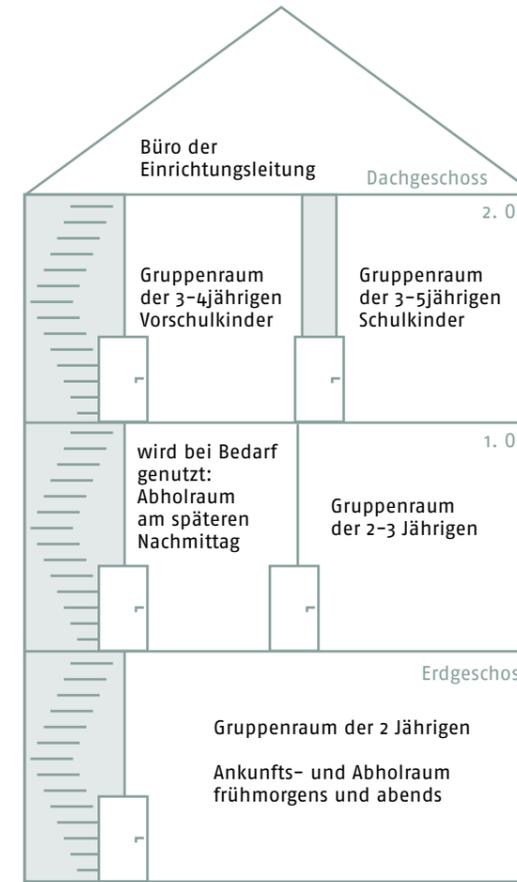
den halben Tag (und an den Tagen, an denen auch Nachmittagsunterricht stattfindet noch weniger) in der *crèche* betreut wird, ja deutlich geringer sein dürften.

Auch wenn die Mutter im Interview vor allem die soziale Nähe und (auch schulvorbereitende) Qualität der Kindertagesbetreuung als relevante Kriterien im Zustandekommen von Titos ECEC-Arrangement festmacht, so spielte die Koordination von Berufstätigkeit und außerfamiliärer Bildung und Betreuung natürlich auch immer eine große Rolle. Dies wird unter anderem auch an ihren frühzeitigen Überlegungen Miriam Duartes dazu sichtbar, wie sich wohl die familialen Abläufe mit Titos späterer Einschulung in die Vorschule und dann auch in die Primärschule werden koordinieren lassen. Hier stellt sie frühzeitig in Rechnung, dass Tito dann eventuell nicht mehr morgens durch die *crèche* betreut werden kann, was vor allem an den Tagen, an denen sie zur Frühschicht muss, problematisch werden könne, wie sie der Beobachterin einmal auf dem Weg in die *Précoce* erzählt. Eventuell müsse sie dann doch auch mal vermehrt auf die Großmutter zurückgreifen, wobei dieses verfügbare ‘Back-up’ für sie wiederum die damalige Entscheidung für dieses Viertel als ECEC-Umfeld ihrer Kinder als gelungene Eingangs-Entscheidung ‘ratifiziert’.

Sind also in den ECEC-Strategien der Eltern und der damit verknüpften zeitlichen Entwicklung von Titos ECEC-Arrangement vor allem die Vermittlung von sicheren und flexiblen Betreuungsmöglichkeiten und eine frühzeitige Bildungsplanung für den Jungen zentral, so gelingt dies den Eltern vor allem dadurch, dass sie sich ihr eigenes lokales ECEC-Umfeld herstellen. Und zwar indem sie im Nachbarviertel eine luxemburgisch-‘affine’ *crèche* innerhalb einer eher frankophonen lokalen Betreuungskultur wählen, die in einem komplementären Service-Verhältnis zur benachbarten Vorschule steht, wobei dieses räumliche Arrangement zusätzlich durch die Großmutter als Sicherheits-Back-up in der Nähe komplementiert wird. Die elterlichen ECEC-Strategien erscheinen vor diesem Hintergrund nicht nur in ein familiales Zeitmanagement eingebunden, sondern auch auf die Produktion eines für sie passenden Raums früher Bildung und Betreuung für ihre Kinder.⁵

⁴ Der eigentliche Unterricht in der *éducation précoce* beginnt jedoch erst um 9 Uhr, hier ist mit dem ‘muss er da sein’ also gemeint, dass er dann in der *crèche* sein muss, damit die Erzieherinnen ihn mit rüber nehmen können.

⁵ Siehe dazu auch die ähnlichen Strategien zur Produktion eines passenden ECEC-Raums im Portrait von Stephanie, das dort aber durch den Kauf eines Hauses in der Nähe der Großeltern vollzogen wird.



Kinder gelangen über das Treppenhaus in einzelne Räume

Zeit-räumliche Koordinierung und Übergangsgestaltungen: Wie Tito seinen Alltag zwischen *crèche* und *précoce* koordiniert

Um nun wiederum den Blick auf die raum-zeitlichen Praktiken zu richten, mit denen Tito seinen Alltag zwischen *crèche* und *Précoce* koordiniert, wird im Folgenden zunächst aufgezeigt, welche Koordinierungsaufgaben für ihn in der differentiellen Positionierung in den beiden Einrichtungen mit Blick auf den vertikalen Übergang von *crèche* zu schulischer Früherziehung verbunden waren, bevor der Fokus auf seine täglichen horizontalen Übergänge gerichtet wird. Dabei ist es zunächst wichtig, sich noch einmal die raum-zeitlichen Praxen zu vergegenwärtigen, in die er als *crèche*-Kind oder *Précoce*-Kind eingebunden war und ist. Dies wird im Folgenden an zwei Szenen entfaltet, die auch deshalb besonders instruktiv sind, weil gerade die ansonsten reibungslos funktionierenden Abläufe hier etwas ins Stocken oder ‘Trudeln’ geraten.

Betreuungstage rhythmisieren und ‘Spielräume’ verschaffen in der *crèche*

Bevor Tito in die *éducation précoce* wechselte, war sein Alltag in der *crèche* eng mit den dortigen zeit-räumlichen Praktiken vermittelt, die unter anderem auch mit der spezifischen Raumstruktur des Hauses verknüpft sind. Die *crèche* befindet sich in einem dreigeschossigen Haus mit kleinem Garten, das von außen wie ein größeres Einfamilienhaus wirkt. Innen gibt es fünf Betreuungsräume, die mit Blick auf die vielen zielgruppenspezifischen Aktivitäten über den Tag / die Woche auch voll ausgeschöpft werden. Darüberhinaus erzeugen diese vielen Räume aber auch das Problem, Erzieherinnen und Kinder über die insgesamt 11 Stunden täglicher Öffnungszeit so zu verteilen, dass immer genügend Personal in den jeweiligen Räumen zur Verfügung steht. Daher gestaltet sich der Tag in der *crèche Lilienthal* auch als eine Abfolge vieler Raumwechsel. Diese stellte sich für Tito, als er noch ganztags in der *crèche Lilienthal* betreut wurde, dann ungefähr so dar:

Morgens zwischen 7:30 Uhr und 8:45 Uhr werden alle ankommenden Kinder zunächst im Gruppenraum im Erdgeschoss in Empfang genommen und können dort frei spielen. Zum Frühstück gegen 9 Uhr ziehen dann die Zwei- bis Dreijährigen, zu denen Tito zuletzt gehörte, mit ihrer Gruppenerzieherin in den ersten Stock um, die Kinder zwischen 3 und 5 Jahren, die nicht in die Schule gehen, werden auf zwei Räume im zweiten Stock verteilt – die jüngsten Kinder verbleiben im ‘Ankunftsraum’ im Erdgeschoss. Nach dem Frühstück finden dann in der Regel besondere Aktivitäten statt, öfters auch mal Ausflüge oder Spaziergänge zu benachbarten Spielplätzen, in der die Konstellation der Gruppen wesentlich gleich bleibt. Für Tito bedeutete dies entsprechend, dass er abhängig von den Schichten seiner Mutter entweder bereits früh gemeinsam mit seinem Bruder zunächst im Raum im Erdgeschoss betreut wurde, bis dieser dann in das andere Haus wechselte und Tito weiter nach oben zog, oder aber bereits zwischen 09:30 und 10.00 Uhr im mittleren Raum ‘einstieg’. Dies änderte sich noch mal donnerstags, da hier nach dem Frühstück die Luxemburgisch-Sprachkurse für die Kinder stattfinden – hierzu werden die Kinder in der Regel wieder auf andere Räume verteilt und in anderen Gruppen zusammengesetzt, da nicht alle Kinder an den Sprachkursen teilnehmen. Hier galt es für Titos Mutter entsprechend, ihn und Jordan auf jeden Fall rechtzeitig zu den Kursen in die Einrichtung zu bringen. Zum Mittagessen ab 11:30 Uhr wird die Einteilung in die drei Altersgruppen wieder hergestellt und auch die Kinder, die um 11:40 Uhr von der Schule abgeholt werden, essen dann mit den anderen älteren Kinder im 2. OG zu Mittag. Tito verblieb zu dieser Zeit aber noch mit seiner Altersgruppe im ersten Stock, wo nach dem

Mittagessen und einer kurzen Spielzeit dann auch der Mittagsschlaf für die Zwei- bis Dreijährigen organisiert wird (auch wenn Tito hier zuletzt kaum noch dran teil genommen hat); die jüngeren Kinder schlafen in ihrem Raum im Erdgeschoss. Dazu stellen die Erzieherinnen in den Räumen mobile Betten auf und bei den älteren Kindern (3–5 J.) im zweiten Stock wird darauf geachtet, dass sie zu dieser Zeit eher ruhigen Aktivitäten nachgehen, um die jüngeren Kinder 'unter' ihnen nicht allzu sehr zu stören. Insbesondere dienstags ist dann gegen 14 Uhr wiederum viel Koordinationsarbeit von den Erzieherinnen gefordert, da dann hintereinander mehrere Sportkurse – geleitet von einem externen Fitnesstrainer – in den Räumen der Schulkinder stattfinden, an denen jeweils etwa 10 Kinder einer Altersgruppe teilnehmen. An den anderen Tagen, insbesondere montags, mittwochs und freitags, wenn Nachmittagsunterricht in der Vorschule stattfindet, brechen zudem zwei Erzieherinnen gegen 13:30 Uhr wieder mit den Schulkindern zum Schulgelände auf. Die jüngeren Kinder in der *crèche* schlafen zu diesem Zeitpunkt noch. Wenn die einzelnen Kinder der Zwei- bis Dreijährigen-Gruppe im 1. Stock aufwachen, werden sie dann nach und nach einen Stock höher in die leeren Räume für die Schulkinder gebracht, wo sie gemeinsam mit einer Erzieherin einen Nachmittagssnack zu sich nehmen. Montags, mittwochs und freitags muss dieser Nachmittagssnack nun von den Erzieherinnen gut getaktet werden, da dann wieder zwei Erzieherinnen aus dem Haus gebraucht werden, um die Schulkinder gegen 16 Uhr aus dem Unterricht abzuholen. Da diese älteren Kinder dann im Anschluss in 'ihren' Räumen im 2. OG ebenfalls einen Nachmittagssnack einnehmen, müssen die 2–3jährigen zu dieser Zeit auch schon wieder eine Etage tiefer gewandert sein. Nach dem Nachmittagssnack findet in der Regel eine Freispielphase statt – für alle Kinder in der Einrichtung in ihren jeweiligen Gruppenräumen. Wenn gegen 17 Uhr die ersten Kinder von ihren Eltern abgeholt werden und sich die Gruppen mehr und mehr verkleinern, wandern die Erzieherinnen mit den Schulkindern aus dem zweiten zunächst in den ersten Stock (hier wurde dann auch meist Tito von seinen Eltern abgeholt), und dann, wenn noch mehr Kinder die Einrichtung bereits verlassen haben, weiter ins Erdgeschoss, wo ihre Eltern sie dann bis 18:30 Uhr abholen können.

Insbesondere die Zwei- bis Dreijährigen sind in der *crèche* entsprechend in ein tägliches 'Auf und Ab' eingebunden, dass der Organisation der unterschiedlichen Aufgaben und Aktivitäten in der *crèche* als auch den spezifischen Bedürfnissen dieser Altersgruppe und der einzelnen Kinder (Beispiel Schlafen) geschuldet ist. Was diese fluide Gestaltung des Betreuungsalltags in der *crèche* für Tito an Koordinierungsaufgaben am Schnittpunkt von organisationaler ECEC-Kultur und individuellem ECEC-Arrangement mit sich gebracht hat, lässt sich dabei gut an einem Beispiel aufzeigen, an dem er recht spät am Morgen in der *crèche* ankam:

Vormittags in der *crèche*, gegen 10 Uhr: Die Gruppe der 2–3 Jährigen, in der Tito betreut wird, ist bereits im rechten Gruppenraum in der zweiten Etage, wo sie nach dem Frühstück bereits kurz gespielt und auch gemeinsam gemalt haben. Nun beginnt die Erzieherin Agnes mit ihnen eine mehrphasige Aktivität, wozu sie die Kinder erst auffordert, auf der Couch im hinteren Teil des Raumes Platz zu nehmen. Sie beginnt nun, eine Geschichte aus einem Bilderbuch vorzulesen, in der es um eine Phantasiefigur ("T'choupi") geht, die in ihrem Garten Gemüse anpflanzt. Als Agnes die Geschichte beendet hat, bereitet sie auf dem Boden einen Parcours aus Hoola-Hoop-Reifen, einem Tisch und einem kleinen Teppich vor. Sie sagt den Kindern, dass sie ausschließlich in die Reifen, nicht aber daneben treten sollen, damit sie das 'Gemüsebeet' nicht zerstören. Dadurch macht Agnes nicht nur deutlich, dass es jetzt darum geht, den Parcours zu durchlaufen, sondern auch dass es sich um eine spielerische Fortsetzung der Geschichte handelt. Währenddessen wird Tito von einer anderen Erzieherin in den Gruppenraum gebracht. Seine Mutter hat diese Woche Spätschicht, daher ist er gerade erst in der *crèche* angekommen. Zunächst setzt er sich auf das Sofa und wartet ab, bevor er aufsteht und mit den anderen Kindern durch den Parcours läuft. Im Anschluss nimmt Tito einen der auf dem Boden liegenden Reifen auf und wird prompt von Agnes ermahnt, dass er keine "Dummheiten" machen solle – ohne es zu wissen, hat er hier eins der 'Gemüsebeete' zerstört. In diese sollen die Kinder nun farblich passende Plastikbausteine, die Agnes im Raum verteilt, einsortieren. Jede Farbe der Bausteine steht für eine andere Pflanze, die T'choupi im Garten 'anbaut'. Im Unterschied zu den anderen Kindern legt Tito keine Plastikbausteine in die dafür vorgesehenen Reifen, sondern holt eine Plastikampulle mit Augentropfen aus seiner Hosentasche und versucht diese in einem der Reifen zu platzieren. Auch hier ermahnt ihn Agnes, als sie sein Vorhaben bemerkt: "Laisse ça dans ta poche" / "Lass das in deiner Tasche". Nun geht es mit einer Art 'Ringel-Ringel-Reihe' weiter, zu dem Agnes die Kinder auffordert, sich in einem Kreis aufzustellen und sich gegenseitig an die Hand zu nehmen. Sie gehen im

Kreis herum und singen "Savez vous planter des choux, à la mode de chez nous" / "Wisst ihr wie man auf unsere Art Blumenkohl anbaut". Nach einer oder zwei Runden setzt sich die Gruppe – immer noch im Kreis – auf die Knie und pflanzt den Blumenkohl mit den Daumen ein ("planter avec le doit" / "mit dem Daumen einpflanzen"). Tito hat sich nachdem er eine Weile im Raum herum gestreift ist, mittlerweile auf einen blauen Stuhl außerhalb des Kreises gesetzt und schaut interessiert zu. Darauf sagt Agnes ermunternd zu ihm: "Tito, tu peux venir avec nous" / "Tito, du kannst mit uns kommen". Langsam tritt er auf die Gruppe zu, kniet sich hin und macht aber auch nicht richtig mit; die Gruppe simuliert gerade Regen, der die Pflanzen im Garten wachsen lassen soll, indem alle mit den Füßen auf den Boden tippen. Agnes fragt: "Tu mets un petit de l'eau, Tito?" / "Wässerst du auch ein bisschen die Pflanzen, Tito?". Er schüttelt den Kopf.

Da Tito hier erst später in den Gruppenraum gebracht wird, verpasst er die konstituierende Phase der mehrstufigen Aktivität. Seine Koordinierungsaufgabe besteht nun darin, in das schon laufende Geschehen einzusteigen, eine explizite Möglichkeit, dies auch abzulehnen, gibt es aufgrund der bereits in Gang getretenen Dynamik der Situation jedoch nicht. Diesen Einstieg ins laufende Geschehen gestaltet Tito nun zunächst über das Beobachten der Tätigkeiten seiner Spielkameraden, dann indem er bei Aktivitäten, die sich von selbst erklären, mitmacht, auch bringt er mit dem Platzieren seines Mitbringsels (Augentropfen) im 'Gemüsebeet' eigene Spielideen ein; wobei er von der Erzieherin jedoch vor allem mit Blick auf sein 'Einfügen' in die laufende Aktivität entlang von 'richtigen' Aktivitäten adressiert wird. Entsprechend hat Tito hier nicht nur seinen Einstieg in die Gruppe im Kontext seiner späten Ankunft in der *crèche* zu koordinieren, sondern auch die situative Ordnung des Spiels und seine Interessen im Zuge der Ankunft, was er in einer Art 'gedehntem Einstieg' praktiziert, der ihm an der Schnittstelle zwischen der Gruppenaktivität und eigenen Aktivitäten eigene 'Spielräume' verschafft.

Dieses flexible Einpassen in die je konkret vorfindbaren Räume, Kindergruppen und Aktivitäten war ein Charakteristikum von Titos bisheriger *Crèche*-Kindheit, die hier vor allem im Kontext der Vermittlung von flexiblen Einschreib-, Bring- und Holzzeiten und der pädagogischen Organisation des Alltags stand. Dieses Erfordernis des 'Einfügens' ins laufende Geschehen stellte sich dabei je nach Ankunft von Tito je anders dar; beispielsweise ging es, wenn er früh morgens in den EG-Raum der *crèche* gebracht wurde, vor allem darum, 'seinen Platz' und 'sein Spiel' im Kontext der dortigen Freispielphase zu finden, wobei dies aber auch nur vorübergehenden Charakter hatte, da danach in den anderen

Gruppenraum gewechselt wurde. Daher war Tito in seinem *Crèche*-Alltag in einer Vielfalt an Situationen des *Ankommens*, *Hinzukommens* und *Zu-Spät-Kommens* (vgl. Mohn und Bollig 2015) positioniert. Dabei konfrontierte ihn die fluide Organisation von Kindern und Aktivitäten in der *crèche* nicht nur mit der Aufgabe, sich selbst mit dem Ablauf in der *crèche* zu synchronisieren, dieses Rhythmisierungserfordernis schaffte auch gewisse Freiräume, beispielsweise selbst zu wählen, ob und wie er noch in eine Aktivität einsteigt oder nicht, indem er, wie in der Szene oben, beispielsweise das 'Einstieg verpassen' zeitlich ausdehnte.

Schulaktivitäten rhythmisieren und sich 'Spielräume' verschaffen in der *Précoce*

In der *éducation précoce*, die er seit September zusätzlich besucht, sieht dies nun ganz anders aus. Hier ist der Alltag zwar auch in einer Abfolge von Aktivitäten / 'Unterrichtseinheiten' und Freispielzeit organisiert, der entscheidende Unterschied liegt jedoch darin, dass diese Aktivitäten immer für die gleiche Gruppe von Kindern, seine *Précoce*-Klasse, gelten. Außerdem werden sie von denselben Fachkräften organisiert und angeleitet, finden weitestgehend im selben Raum statt und dies auch innerhalb einer klar umrissenen Zeitstruktur der gemeinsamen Ankunft und des gemeinsamen Wiederverlassens der Schule. Aber auch in dieser eher engen Raum-, Zeit-, Sozial- und Aktivitäten-Struktur liegen Koordinationsaufgaben und Rhythmisierungsanforderungen für Tito, wenn auch in etwas anderer Weise, was wiederum besonders gut an einem Beispiel deutlich wird, in dem diese sonst flüssige Koordination aller Beteiligten etwas ins 'Trudeln' gerät:

Nachmittags in der *éducation précoce*: Die Joffern Jana und Elisa haben die Klasse in zwei Gruppen eingeteilt, damit diese – verteilt auf ihren Klassenraum und den freien Klassenraum nebenan – je unterschiedliche Arbeiten zum Wochenthema 'Herbst' nacheinander abschließen können. Tito wechselt mit 'seiner Gruppe' und der Erzieherin Jana in den anderen Raum. Dort teilt sie an alle Kinder die bereits angefangenen Herbstbilder aus: ein bereits aufgeklebtes Baumblatt, das beim Spaziergang gesammelt wurde. Als Tito sein Bild erhält, hält er es in Janas Richtung und sagt auf Französisch, dass er dieses Bild gemalt habe, wobei er sehr stark betont, dass es *sein* Werk ist. Dann macht er sich daran, das Bild mit bunter Farbe aus einer Tube zu verzieren, wozu alle Kinder durch Jana aufgefordert wurden. Währenddessen meldet seine Sitznachbarin Katja, dass sie auf die Toilette müsse. Jana erlaubt es ihr, dafür den Raum zu verlassen; als das Mädchen jedoch vom Stuhl aufsteht, erkennt Jana, dass das Mädchen bereits in die Hose gemacht hat und verlässt gemeinsam mit ihr den Raum. Für Tito, der mittler-



weile die Arbeit an seinem Bild beendet hat, entsteht nun eine Wartesituation, da er seinen Auftrag erledigt hat, aber niemand im Raum ist, der ihm eine weitere Aufgabe gibt. Durch sein Abwarten bestätigt er dabei die implizite Regel, dass die Kinder nicht von sich aus entscheiden sollen, wann ihre Arbeit vorbei ist, beziehungsweise sich während der Aktivitäten auch selbst keine neue Beschäftigung suchen. Nun kehrt Jana, die Katja im Klassenraum bei Elisa zum 'Frischmachen' abgegeben hat, in den Klassenraum zurück. Als sie sieht, dass Tito fertig ist, löst sie die Wartesituation auf, indem sie ihm anbietet, schon mal zurück in seinen Klassenraum zu kehren. Tito macht dies auch. Im Klassenraum angekommen, schickt ihn jedoch Elisa, die damit beschäftigt ist, Katja die nasse Hose auszuziehen, während die anderen Kinder noch für sich ihre Bastelaufgabe erledigen, wieder zurück zu Jana in den anderen Raum. Dort wieder angekommen, ist Jana wiederum aber auch noch mit den anderen Kindern beschäftigt, so dass Tito etwas im Raum umherstreift und dann in der Spielecke das Spielzeug dieser Klasse im Stehen 'inspiziert'. Elisa kommt in den Raum, um Jana Bescheid zu geben, dass Katja nun fertig umgezogen ist. Das ist wohl auch das Zeichen für den Gruppenwechsel, denn Jana gibt Tito Bescheid, dass er nun (wieder) in den anderen Raum wechseln dürfe. Mit einem etwas ungeschickten, nachfragenden Gesichtsausdruck vergewissert sich dieser doch zunächst bei Jana, ob er tatsächlich wechseln soll, bevor er sich nach ihrer Bestätigung wieder auf den Weg in den anderen Klassenraum macht. Dort sind die Kinder dieser Gruppe nun auch mit ihrer Bastelaufgabe fertig und werden von Elisa in den anderen Raum geschickt. Auch wechseln die restlichen Kinder von Titos Gruppe nun auch in ihren Klassenraum, so dass Tito schlussendlich wieder mit 'seiner Gruppe' an einem Tisch sitzt.

Wie am mehrfachen 'Hin und Her' von Tito in dieser Situation deutlich wird, sind es in der *éducation précoce*, weniger die hinzu- oder zu spät kommenden Kinder, die die setting-typische Parallellisierung zwischen Zeit, Raum, Aktivität und Kindergruppe herausfordern. Vielmehr sind es hier vor allem die zu 'schnellen' oder zu 'langsamen' Kinder, die zum 'Problemfall' werden – und dies insbesondere dann, wenn es wie in dieser Situation der zweigeteilten Gruppenarbeit und eines hinzukommenden 'Malheurs', komplexe Situationsanforderungen zu gestalten gilt. Titos Koordinationsaufgaben in der *Précoce* liegen entsprechend nicht so sehr darin, sich in laufende und ständig wechselnde Aktivitätsoptionen 'einzufügen' (wie in der *crèche*), sondern sich mit Hinblick auf die gesamtkollektive Organisation von Aufgaben, Kinder und Raum sich laufend mit diesem en-block-Ablauf zu synchronisieren, bzw. auch ohne weiter zu stören, aus den kollektiven Aktivitäten und ihrer eigenen,

aufgabenbezogener Zeitstruktur 'auszufügen'. Ist das in den Situationen, wo sich die Klasse in ihrem Raum aufhält, einfacher zu koordinieren, weil Tito hier auf eingespielte Ressourcen für 'individuelle Aktivitätsinseln' zurückgreifen kann – beispielsweise in dem er sich auf die Couch mit einem Buch zurückzieht – so ist es in der beschriebenen Situation gerade das Aufbrechen dieser sonstigen Raum-Zeit-Aufgaben-Konstellation, die ihn als 'zu schnelles Kind' sichtbar macht und ihn vor das Problem stellt, seine 'Wartezeit' zu überbrücken. Dabei trägt gerade auch das situativ entstehende Hin und Her-Schicken von Tito dazu bei, seine 'Aufgabenlosigkeit' als 'Ortlosigkeit' herzustellen, so dass er bei der (erneuten) Aufforderung zum Raumwechsel zum Ende der beschriebenen Situation hin, auch zunächst durch eine 'Absicherungspraktik' reagiert, d.h. das Vergewissern bei Erzieherin Jana, ob sie sich auch wirklich sicher ist, dass er im anderen Raum nun auch seinen 'Platz' finden wird.

Platzierungsstrategien am Übergang zwischen crèche und Précoce

Die beiden Beispiele haben bereits gezeigt, dass Tito in seiner Ganztagesbetreuung in der *crèche* bis September 2014 mit anderen Koordinationsaufgaben zu seinem Betreuungsalltag beitrug, als er es nun in der *éducation précoce* tut. Dabei haben sich durch sein *multiple concurrent ECEC-Arrangement* nun aber auch die Aufgaben in der *crèche* geändert. Dadurch dass er sich dort nur noch stundenweise, und überwiegend zum Essen und zu Freispielzeiten innerhalb der Schulkindergruppe aufhält, ist er hier nicht mehr so stark in die fluide Organisation von Raum, Zeit- und Aktivitäten eingebunden. Dadurch ergeben sich für ihn nun aber nicht einfach weniger Koordinationsaufgaben, sondern vielmehr ganz neue, die sich vor allem auch durch die täglichen Wechsel zwischen der *crèche Lilienthal* und der *éducation précoce* ergeben. Hier wird dann vor allem auch relevant, dass Tito dabei von der festen Klassengemeinschaft in der *précoce* in einer etwas offeneren Gruppe in der *crèche* wechselt, die sich aus allen Schulkindern und häufig auch noch den Kindern aus der hauseigenen Früherziehungsgruppe zusammensetzt. Vollzieht Tito diesen Wechsel gemeinsam mit drei Kindern, mit denen er im September von der *crèche* in seine *Précoce*-Klasse gewechselt ist, so kommen bereits auf dem Schulhof auch noch die anderen "Schulkanner" / "Schulkinder" der *crèche Lilienthal* hinzu. Im Gebäude der *crèche* allgemein wie auch im oberen Gruppenraum der Schulkinder angekommen trifft er wiederum auf 'alte Bekannte'. Insofern stellt der tägliche Übergang zwischen Krippe und Schule auch eigene Anforderungen an die 'Re-Vergemeinschaftung' mit den Kindern und Erzieherinnen der *crèche*.

Tito gestaltet dies, in dem er oft schon beim Aufstellen auf dem Schulhof, spätestens aber beim Versammeln um die Erzieherin, darauf achtet, sich zu den 'richtigen Leuten' zu gesellen, beispielsweise in dem er seine favorisierten Spielkameraden aus der *crèche* – wovon einer in seiner Klasse und ein anderer in der Parallelklasse ist – bereits auf dem Schulhof in ausgelassene Unterhaltungen und spontane Spiele auf Französisch 'verwickelt', was dann auch ermöglicht, mit ihnen gemeinsam an der *crèche* anzukommen. Auch beim nachmittäglichen Wechsel zurück in die *précoce* praktiziert Tito häufig diese Strategie der vorausschauenden Herstellung eines eigenen Übergangskollektivs, das ihm bei der Ankunft auf dem Schulhof bereits Spielkontakte sichert. Die *Crèche*-Erzieherinnen organisieren es hier nämlich meistens so, dass sie etwas früher zur Schule gehen, so dass die Kinder vor 'Unterrichtsbeginn' um 14 Uhr noch etwas auf dem Schulhof spielen können; häufig treffen sie dabei auch schon auf andere Schulkinder. Helfen solche Vergesellschaftungsstrategien im Effekt also dabei, den Gruppenwechsel persönlich vorzustrukturieren, so stehen sie entsprechend auch im Kontext, der durch den Übergang vollzogenen Auflösung der bisherigen und den Wechsel in eine neue Gruppe.

Dabei stellt sich für Tito durch die eher fluide Verteilung von Kindern, Erzieherinnen und Räumen in der *crèche* nach der Ankunft aus der Schule offensichtlich aber auch erst mal die Aufgabe, sich über seine konkreten 'Ansprechpartner' zu orientieren und dabei im Zuge des vollzogenen Wechsels von der 2-3jährigen Gruppe in die Schulkinder-Gruppe auch 'alte Beziehungen' zu pflegen:

Gegen Mittag in der crèche: Nachdem Tito mit den anderen Schulkindern und den beiden Erzieherinnen an der *crèche* angekommen ist, geht Tito nun langsam die Treppe zu seinem Gruppenraum hinauf. Dabei dreht er sich im Laufen mehrmals um und fragt eine der beiden Erzieherinnen, die mit ihm die Treppe hinaufgeht, ob sie mit nach oben kommen würde. Als diese ihm lediglich antwortet, dass er doch bitte vernünftig laufen solle, geht Tito weiter die Treppe nach oben, bleibt aber auf der mittleren Etage kurz stehen, um die Erzieherin Jenny, seine frühere Erzieherin aus der mittleren Gruppe, zu umarmen; erst dann geht er weiter in den oberen Stock.

Da im relativ eng getakteten 'Mittagsgeschäft' in der *crèche* nicht vorgesehen ist, dass die Kinder individuell zwischen den Gruppen und Räumen wechseln, nutzt Tito entsprechend hier auch gerade die konkreten Übergangswege, beispielsweise das Hochlaufen im Treppenhaus, für diese Beziehungspflege. Das macht ihn, was die Wege zwischen Klassenraum und Gruppenraum in der *crèche* angeht, hier nun zum besonders 'langsamen Kind' macht. Seine Wegegestaltung tritt dabei auch deshalb als besonders langsam hervor, weil wie auch das folgende Beispiel zeigt, diese Übergangssituationen in ein Spannungsfeld zwischen Zeitknappheit auf der einen Seite und auf der anderen Seite dem hohen Wert, der in der *crèche* der Pflege von Beziehungen zwischen Kindern, aber auch zwischen Kindern und Erzieherinnen eingeräumt wird, eingespannt ist.

Nach dem Nachmittagsunterricht auf dem Weg in die crèche: Als die 'Pendler-Gruppe' an der *crèche* ankommt, weist eine der beiden *Crèche*-Erzieherinnen die Gruppe auf die jüngeren Kinder der 'Erdgeschoss-Gruppe' hin, die in ihrem Gruppenraum an der großen Fensterscheibe stehen und hinaus auf den Gehweg blicken, der Schulkinder-Gruppe entgegen. Daraufhin laufen einige der Schulkinder ans Fenster, um die Kinder zu begrüßen und Tito steuert auch danach bei der Ankunft im Flur der Krippe, direkt die Tür zum unteren Gruppenraum an. Die dortige Erzieherin öffnet ihm das kleine Törchen, das in den Gruppenraum hineinführt. Offensichtlich ist sie davon ausgegangen, dass er seinen Bruder Jordan begrüßen möchte, denn als er kurze Zeit später wieder in den Flur laufen will, schiebt sie Tito sanft in den Gruppenraum zurück und fordert ihn auf, seinem kleinen Bruder doch auch ein Küsschen zu geben. Im Anschluss sitzt Tito auf dem Boden im Flur vor dem unteren Gruppenraum und zieht ganz langsam seine Schuhe aus. Alle anderen Kinder, die mit ihm aus der *Précoce* gekommen sind, haben mittlerweile den Flur verlassen und sind in einen der Gruppenräume nach oben gegangen. Erzieherin Paula hockt neben Tito auf dem Boden und streichelt ihm übers Gesicht. Als Tito seine Schuhe ausgezogen hat, steigt er gemeinsam mit Paula die Treppe hinauf. Im ersten Stock hält Tito kurz an, geht zur Tür des mittleren Gruppenraumes und versucht, die Klinke herunterzudrücken. Zu Paula gewandt sagt er, dass er jemanden besuchen wolle. Paula jedoch sagt etwas wie "jetzt nicht mehr" und schiebt Tito dabei sanft von der Tür weg. Gemeinsam gehen sie darauf eine weitere Treppe nach oben in den rechten Gruppenraum.



TITO

Insgesamt stellen sich Tito in seinem ECEC-Alltag also ganz unterschiedliche Koordinierungsaufgaben. Dadurch dass zwei Settings zu seinem ECEC-Arrangement gehören muss Tito seinen ECEC-Alltag nämlich auch entlang dieser permanenten Wechselsituationen koordinieren, und das bedeutet sowohl Orts- bzw. Raumwechsel, Personalwechsel, Wechsel der Peer-Gruppe als auch den Wechsel zwischen Gruppen- und Einzelaktivitäten zu gestalten. Dabei sind seine Koordinierungsaufgaben sowohl durch jeweils spezifische Setting – die flexible, service- wie bildungsorientierte *privatwirtschaftliche crèche Lillienthal* beziehungsweise die staatlich organisierte und stärker strukturierte *éducation précoce* – bestimmt, als auch durch deren komplementäres Verhältnis zueinander. Diesen täglichen Settingwechsel praktiziert er dabei nicht nur im Sinne seiner fraktalen Positionierungen und 'Identitäten' (James / Prout 1995), sondern auch entlang von kollektiven wie individuellen Übergangspraktiken, die in seinem ECEC-Arrangement als seinem *eigenständigen Raum früher Bildung und Betreuung* situiert sind.

Fazit – das tägliche Übergangsmanagement

Titos ECEC-Arrangement ist entsprechend strukturell vor allem dadurch gekennzeichnet, dass im Zeitverlauf neben der Betreuung in einer privatwirtschaftlichen *crèche* ein weiteres Setting, nämlich die *éducation précoce*, hinzukommt. Als Fall von *adding settings* ist Tito im luxemburgischen System früher Bildung und Betreuung somit als Kind positioniert, dessen Alltag durch viele Wechsel geprägt ist, was sowohl vertikale, wie auch horizontale Übergänge einschließt (vgl. Johansson 2007).

Der vertikale Übergang vom *Crèche*-Kind zum *Précoce*-Kind geht dabei aber nicht nur mit einer neuen Position in der schulischen Früherziehung einher, sondern bedingt auch eine gewechselte Stellung innerhalb der *crèche Lillienthal*, in der er mit Eintritt in die *Précoce* auch von der 'mittleren' in die 'obere' Gruppe gewechselt ist. Seine täglichen Übergänge zwischen *crèche* und *éducation précoce* sind daher vor allem auch als Übergänge zwischen seine beiden 'Identitäten' als *Précoce*-Kind und Schulkind-in-der-*Crèche* zu verstehen. Wie Tito entlang dieser Wechsel und Übergänge unterschiedlich in den Raum-Zeit-Gefügen der jeweiligen organisationalen ECEC-Kulturen positioniert ist, zeigt sich dabei vor allem auch an den Koordinationsaufgaben und -praxen, die ihm dabei zukommen. Indem er seinen ECEC-Alltag dabei sowohl in den jeweiligen Settings wie auch im Dazwischen rhythmisiert und verräumlicht (Spielräume, Aktivitäts-Inseln, aber auch positionale Peerkonstellationen

und Beziehungsräume etc.), stellt sich sein ECEC-Arrangement dabei auch als eigenständiger *Raum früher Bildung und Betreuung* her.

Dieser von Tito praktizierter ECEC-Raum ist dabei in verschiedene andere Räume 'verschachtelt', was hier vor allem meint: sowohl in die organisationalen Zeit-Raum-Beziehungs-Konstellationen der jeweiligen ECEC-Settings, als auch in den durch die elterlichen ECEC-Strategien erzeugten lokalen Raum früher Bildung und Betreuung, der sich in seinem 'hergestellten' Betreuungsquartier entfaltet. Die alltägliche Produktionen dieser unterschiedlichen Räume von früher Bildung und Betreuung, die sich in Titos ECEC-Arrangement konstellieren, werden dabei aber nicht nur von den Agierenden hervorgebracht, beispielsweise indem Titos Eltern, das Personal in den jeweiligen Settings und Tito selbst je unterschiedliche Koordinierungsaufgaben erfüllen. Diese Räume positionieren die jeweiligen Agierenden auch in bestimmter Weise zueinander. So ist die tägliche Koordination von Familie und Beruf Aufgabe der Eltern, aber auch eine der wesentlichen Kontextbedingungen, für Titos Koordinierungspraktiken in der *crèche*, insbesondere was die Zeit vor seinem Einstieg in die *Précoce* betrifft. Ihre konkrete Gestalt nahmen Titos damalige Praktiken des 'flexiblen Einfügens' jedoch erst im Horizont der flexiblen Service- und Bildungskultur der *crèche Lillienthal* ein. Und die Zeit-Raum-Produktionen in der *éducation précoce* werden nicht nur durch Titos Koordinationspraktiken in diesem vorschulischen Setting alltäglich reproduziert (bspw. Wartepraktiken), sondern erfordern auch bestimmte Rhythmisierungs- und Platzierungsstrategien von Tito innerhalb der *crèche*, usw. Die verschiedenen Räume von Titos ECEC-Arrangement, sind entsprechend durch Praxis-Bündel ("*bundles*") von je perspektivisch positionierten, aber relational aufeinander bezogenen Raum- und Zeitpraktiken ineinander verschachtelt – und daher auch als Kontexte für einander wirksam.

Daher ist Titos ECEC-Arrangement auch ein besonders gutes Beispiel, um die vielfältigen täglich erforderlichen Praktiken des '*doing time and creating space*' (van der Burgt und Gustafson 2013) aufzuzeigen, die das Luxemburger Feld der Bildung und Betreuung in früher Kindheit, Fachkräften, Kindern und Eltern, gerade im **täglichen Übergangsmanagement** zwischen Familie, Schule und Tagesbetreuung abverlangt.

Die komplex geteilte Sprachwelt

Die multiplen Sprachen von Bildung, Betreuung und Zugehörigkeit

Das praktizierte Bildungs- und Betreuungsarrangement von **KIM**

concurrent multiple
ECEC-arrangement

2X

éducation
précoce
+ crèche
commerciale

Kim ist ein Anfang 2010 geborener Junge mit asiatischen Wurzeln der mit seinen beiden berufstätigen Eltern in einem städtischen Gebiet lebt. Kims Familie ist Ende 2012 aus beruflichen Gründen nach Luxemburg gezogen, zuvor haben sie in Italien gelebt. Daher spricht die Familie zuhause überwiegend die asiatische Muttersprache der Eltern, aber auch Italienisch. Seit Oktober 2013 besucht Kim die *Précoce* in seinem Wohnviertel und seit kurzer Zeit später auch die *Foyer de Jour*-Gruppe einer größeren Kindertagesbetreuungseinrichtung im Nachbarort.

Kim's ECEC-Arrangement ist insbesondere von der Vielfalt an Sprachkontexten geprägt, die er über den Tag hinweg 'durchkreuzt'. Bereits für das Zustandekommen seines ECEC-Arrangements in der jetzigen Form haben diese vielfältigen Sprachkontexte in den Strategien der Eltern eine große Rolle gespielt. In der sprachlich herausfordernden Situation der Zuwanderung haben die Eltern das doppelte split system der Luxemburger Bildung und Betreuung für sich nämlich mit Blick auf eine 'Sprache der Bildung' und eine 'Sprache der Sorge' unterteilt. In Kims alltäglichem Pendeln zwischen Familie, *Précoce* und *Crèche* spielen aber nicht nur verschiedene Nationalsprachen eine Rolle, beispielsweise das Luxemburgische als 'offizielle' Sprache in der *Précoce*, und das Französische als pragmatische Umgangssprache im *Foyer de Jour*; sondern auch verschiedene Sprachordnungen. So gibt es in beiden Einrichtungen, die Kim täglich besucht, diverse Sprachnormen, auf die Kim sich einstellt und die er in der sprachlichen Praktizierung seines ECEC-Arrangements reproduziert und bearbeitet. Kim praktiziert seinen Betreuungsalltag daher auch entlang verschiedener 'Sprachen der Zugehörigkeit', die sich in Vorschule und der Kindertageseinrichtung zwar auf jeweils andere Nationalsprachen (Luxemburgisch / Französisch) beziehen, mit Blick auf die peerkulturelle Praxis des 'Leise-Sprechens' jedoch auch beide ECEC-Settings miteinander verknüpfen. Sein praktiziertes Bildungs- und Betreuungsarrangement lässt sich daher mit Blick auf die multiplen Sprachen von Bildung, Betreuung und Zugehörigkeit, die in Kims ECEC-Praktiken eine große Rolle spielen, als eine **komplex-geteilte Sprachwelt** charakterisieren.



2013												2014												2015						
5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7				

Kims ECEC-Arrangement

Im Spielgelände des Foyer de Jour, nachmittags: Es ist 15:50 Uhr und Kim und acht andere Kinder von der Schulkindergruppe sind draußen in dem tiefer gelegenen Teil des großen Spielgeländes der Tagesbetreuungseinrichtung. Es ist ein heißer Sommertag und man kann die jüngeren Kinder der *Crèche*-Gruppen der Einrichtung im abgetrennten oberen Teil des Geländes laut schreien und lachen hören. Die Szenerie im unteren Teil ist um einiges leiser. Die älteren Kinder (6- bis 11-Jährige), die nach der Erledigung ihrer Hausaufgaben gerade nach draußen gekommen sind, sitzen im Inneren der großen Holzburg und unterhalten sich leise auf Luxemburgisch. Kim, Alina, Jenny und Carla, die zuvor mehrere immer wieder unterbrochene und neu angefangene Runden Fangen in und um das große Holz-Piratenschiff gespielt hatten, scheinen sich jetzt jeder für sich ein wenig auszuruhen. Carla steht bei einer der großen Schaukeln und schwingt mit dem Oberkörper auf der Sitzfläche liegend hin und her, Kim sammelt sitzend kleine Steine vom Rasen auf und auch Alina und Jenny sitzen einzeln auf dem Rasen. Sophia, die Erziehungshelferin (*aide educatrice*), die heute François, den Hauptzieher der *Foyer*-Gruppe, unterstützt, sitzt auf der anderen Schaukel und schaut den Kindern zu. Nach einer Weile läuft Kim zu Carla und zeigt ihr schon von weitem die Steine in seiner Hand. "Kuck, Carla" / "Guck mal, Carla" ruft er ihr auf Luxemburgisch zu, aber sie scheint zunächst nicht interessiert. "Nao / "Nein" antwortet sie langgezogen auf Portugiesisch während sie ihren Körper weiterhin schaukelt. Kim streckt nun seine Hand vor ihrem

Gesicht aus: "Kuck elo, steen / "Guck mal hier, Steine". Jetzt lächelt sie und erwidert: "Nao, suen", wobei sie den Luxemburgischen Begriff für "Geld" verwendet. In diesem Moment betritt François, der beliebte Hauptzieher der Schulkindergruppe, den Spielplatz. Die älteren Kinder sowie Jenny und Alina rennen sofort auf ihn zu und schreien freudig "François! François!". Alle versuchen nun seine Aufmerksamkeit zu erlangen indem sie ihm etwas zeigen – hauptsächlich akrobatische Bewegungen – oder etwas auf Französisch erklären. Kim, der der Gruppe gefolgt ist, versucht François Aufmerksamkeit auf seine Steine zu lenken. "Kuck" sagt er während er seine Hand nach vorne ausstreckt und dann auf Französisch hinzufügt "J'ai, ... j'ai ..." / "Ich hab, ... Ich hab...", aber François ist zu eng von den größeren Kinder eingekreist, um ihn zu bemerken. Carla, die sich Kim jetzt in dieser zweiten Reihe um François anschließt, nimmt Kims Steine aus seiner offenen Hand und schlägt "mei" / "mehr" auf Luxemburgisch vor. Sie flüstert ihm noch etwas ins Ohr und marschiert dann mit den Steinen weg und bringt so Kim dazu ihr zu einer Ecke der hölzernen Burg zu folgen. In den nächsten 15 Minuten sind sie damit beschäftigt kleine Steine vom Rasen aufzuheben und auf einem hölzernen Brett, das zur Unterkonstruktion der Spielburg gehört, anzuordnen. Sie kommentieren und steuern ihre 'Arbeit' durch Körpersprache, aber auch in kurzen Gesprächen in enger körperlicher Nähe und mit gesenkten Stimmen. Um sie herum laufen die Kinder laut schreiend umher, während sie ein Bewegungsspiel spielen, das François initiiert hat.

Diese Situation ereignet sich an einem Dienstagnachmittag, einem der Nachmittage, die Kim im → *Foyer de Jour* (Kinderhort) einer größeren Kindertageseinrichtung im Nachbarort seines Wohnortes verbringt. Die beschriebene Szene gibt dabei bereits vielfältige Hinweise auf die Sprachensituation und ihre institutionellen und lokalen Kontexte in Kims ECEC-Arrangement, das insbesondere von Kims täglichem Pendeln, zwischen Familie, der staatlichen → *éducation précoce* (Früherziehung, vorschulische Früherziehung) und dieser Kindertageseinrichtung geprägt ist. Kims Einschreibzeiten in der *Foyer de Jour*-Gruppe der recht großen Kindertageseinrichtung *Potpourri* variieren dabei sowohl mit Blick auf die Präsenzzeiten in der *éducation précoce* als auch den Arbeitsrhythmus seiner Mutter.

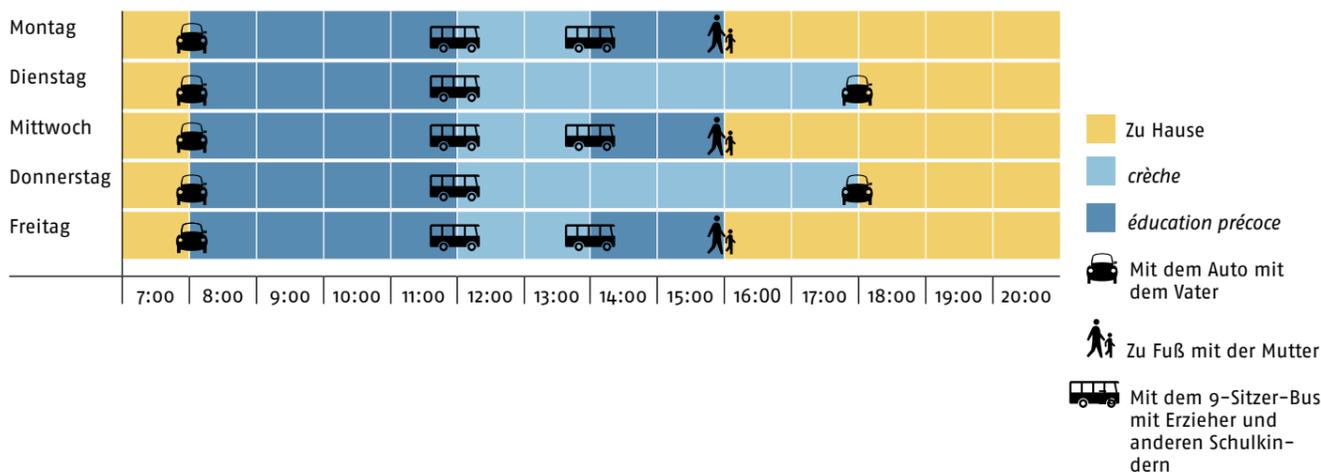
Die schulische Früherziehungsklasse in der Nachbarschaft zur Wohnung der Familie besucht Kim in 'Vollzeit', das heißt an jedem Wochentag vormittags von 8 – 11:45 Uhr und zusätzlich montags, mittwochs und freitags für zwei Stunden am Nachmittag (14–16 Uhr), wobei das → *kommerzielle foyer de jour* (*privatwirtschaftlicher Kinderhort*) die restlichen Zeiten im Arbeitstag der beiden in Vollzeit berufstätigen Eltern abdeckt. Konkret heißt dies, dass ihn ein Mitarbeiter aus der *Foyer*-Gruppe jeden Mittag gemeinsam mit anderen Kinder von Kims Schulstandort zum Mittagessen abholt und an den drei Tagen mit Nachmittagsunterricht auch wieder zur Schule fährt. Von der Schule abgeholt wird er an diesen Tagen von seiner Mutter. Dienstags und donnerstags, an den schulfreien Nachmittagen, bleibt Kim dann jedoch bis 16:30 / 17 Uhr in der Kindertageseinrichtung und wird dann von seinem Vater dort mit dem Auto abgeholt.

Dieses Arrangement zwischen *Précoce* und *Foyer* und einem festen Bring- und Hol-Verteilung zwischen den Eltern ändert sich dabei ca. alle drei Wochen, wenn Kims Mutter, die für ein internationales Unternehmen tätig ist, jeweils für eine Woche im Ausland arbeitet und der Vater alleine Kims Betreuungsaltag organisiert. In dieser Woche bleibt Kim bis zum Feierabend seines Vaters in der Kindertageseinrichtung *Potpourri*, was auch bedeutet, dass er meist auch noch montags, mittwochs und freitags nach Schulschluss um 16 Uhr mit in die Einrichtung fährt und dort gegen 17 / 17:30 Uhr von seinem Vater abgeholt wird.

Das Eingangsbeispiel bezieht sich auf einen solchen Nachmittag, an dem Kim von 12 – 17:30 Uhr im Kinderhort aufhält. Dabei springt an dieser Szene auf dem großen Spielgelände der Kindertageseinrichtung der multi- und translinguale Charakter der Kommunikation unter den Beteiligten ins Auge, die französische, luxemburgische und portugiesische Sprachanteile in ihrer Kommunikation verwenden. Kim versucht dabei zunächst auf Luxemburgisch Carla für seinen Spielvorschlag zu gewinnen, und wechselt später, als der Erzieher François hinzukommt ins Französische, was für ihn beides relativ neue Sprachen sind.

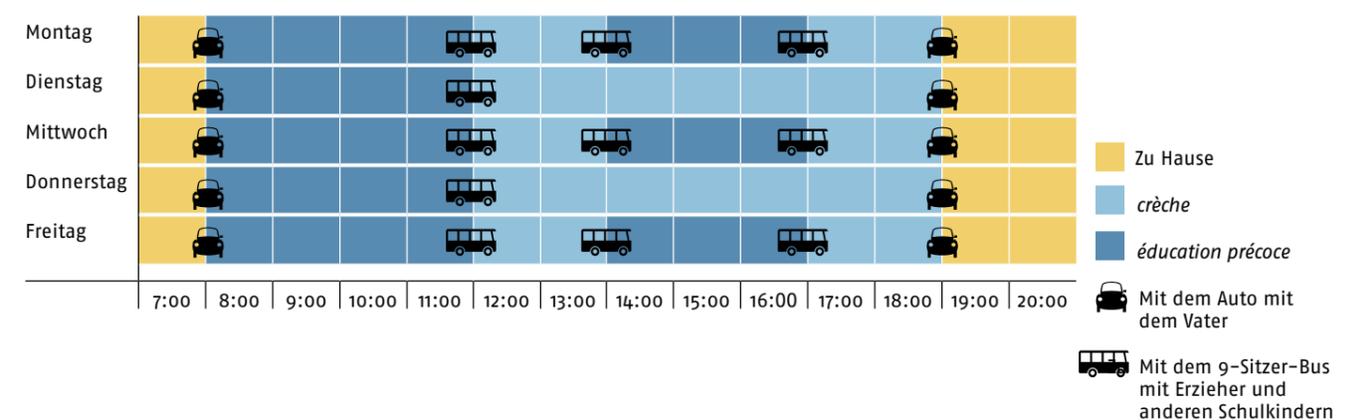
Kims Familiensprache ist die asiatische Muttersprache der Eltern, wobei er aber auch ganz gut Italienisch spricht, da die Familie vor dem Umzug nach Luxemburg in Italien gelebt hat; Kim hat dort auch bereits eine Kindertageseinrichtung besucht. Daher sprechen seine Eltern auch hin und wieder Italienisch mit ihm, damit er diese Sprache nicht wieder verlernt. Die hauptsächlich Familiensprache ist

Kims Wochenplan



Kims Wochenplan

ca. 1 x im Monat, wenn seine Mutter im Ausland arbeitet



Lokale ECEC-Kultur

Frankophon, marktbasierend und heterogen

Jedoch die asiatische Muttersprache der Eltern. Auch kommt Kim in seiner Familie häufig mit Französisch (z.T. auch Englisch) in Kontakt, da es die Sprache ist, die seine Eltern zumeist in ihrem öffentlichen Leben verwenden. Das liegt mit daran, dass in ihrem Umfeld allgemein recht viele 'frankophone' Einwohner leben; dazu werden entlang einer luxemburgischen Alltagsunterteilung von Sprachgruppen mit Blick auf die drei Landessprachen nicht nur die Franzosen, Belgier und Nordafrikaner (aus den ehemals französischen Kolonien) gezählt, sondern auch die Portugiesen, die mit 25% der Einwohner die größte Gruppe der Personen ohne luxemburgische Nationalität in dieser Region darstellen.

Kim verwendet in der hier beschriebenen Situation jedoch nicht seine Familienprache(n), sondern luxemburgische Wörter ("Kuck", "steen"), um ein Spiel mit Carla anzustoßen. Sie antwortet, in dem sie luxemburgische Wörter mit portugiesischen Wörtern mischt, letzteres ist ihre Familiensprache. Portugiesisch ist in der Kinderpopulation im Süden noch verbreiteter als unter den Erwachsenen und auch in dem *foyer de jour*, als auch in der *Précoce*-Klasse die Kim und Carla gemeinsam besuchen, gibt es viele Kinder, deren Familiensprache Portugiesisch ist. Daher ist es Carla, anders als Kim, möglich, viele ihrer Gespräche mit Gleichaltrigen in ihrem ECEC-Leben auf Portugiesisch zu führen. Folglich weist die Tatsache, dass sie ihre Muttersprache mit einer der offiziellen Sprachen Luxemburgs (hier Luxemburgisch) mischt und Kim nicht, auch nicht lediglich auf individuelle Sprachkompetenzen und Charakteristiken der beiden Kinder hin, sondern auch auf den *praktischen Wert* ihrer Familiensprachen in dieser Region und in ihren ECEC-Settings. Denn auch die 'ECEC-Sprachen' sind in diesem lokalen Umfeld andere als beispielsweise in der lokalen ECEC-Kultur in Maiks ECEC-Arrangement. So ist in den vielen privatwirtschaftlichen Kindertageseinrichtungen, die es in Kims Wohngegend gibt, das Französische sehr verbreitet. So auch in der Tageseinrichtung von Kim, wo der Haupterzieher der *Foyer*-Gruppe mit den Kindern nahezu ausschließlich Französisch spricht; häufig wird er aber auch extra deswegen von einer auch luxemburgisch sprechenden Kollegin unterstützt. Zudem gibt es in der Region viele portugiesischsprachige Tagesmütter, so dass auch Portugiesisch hier zu den 'ECEC-Sprachen' gezählt werden kann.

Kim lebt mit seiner Familie in einem städtischen Wohnviertel mit relativ hoher Bevölkerungsdichte, in dem er auch die *éducation précoce* besucht. Seine Kindertageseinrichtung befindet sich in einer Nachbargemeinde, wobei der Weg zwischen *précoce* und *crèche/foyer de jour* relativ kurz ist. Der Anteil der Bevölkerung mit nicht-luxemburgischer Staatsangehörigkeit liegt im gesamten Stadtgebiet knapp im Landesdurchschnitt (ca. 50%), wobei der Anteil an Familien, in denen die Primärsprache Luxemburgisch ist, dennoch gering ist (20–30%). Gut ein Viertel der Bevölkerung setzt sich zudem aus Einwohnern mit portugiesischer Staatsangehörigkeit zusammen, wobei hier portugiesischsprachige Einwohner mit Luxemburger Staatsangehörigkeit noch nicht eingerechnet sind. Der sozioökonomische Status der Bevölkerung lässt sich im gesamten Stadtgebiet als durchmischt beschreiben, wobei sich einige der Stadtviertel durch vergleichsweise günstige Mieten auszeichnen. So ist es jedoch nicht in dem Viertel, in dem Kim wohnt; hier sind die Mieten vergleichsweise hoch.

Die ECEC-Kultur im Stadtgebiet zeichnet sich insgesamt durch eine hohe Angebotsdichte aus, wobei im Bereich der Kindertageseinrichtungen die kommerziellen *crèches/foyers de jour* überwiegen, in denen überwiegend Französisch gesprochen wird. Zusätzlich gibt es einen sehr hohen Anteil an Tagesmüttern, wobei diese häufig portugiesischsprachige Einwanderinnen sind. Im direkten Wohnviertel von Kim gibt es jedoch weder eine marktbasierende noch eine konventionierte *crèche*, lediglich eine konventionierte *maison relais/foyer de jour*, die jedoch lediglich Schulkinder ab vier Jahren aufnimmt. Allerdings sind im direkten Wohnumfeld sieben Tagesmütter ansässig. Im weiteren Umfeld (Nachbarviertel) gibt es insgesamt drei marktbasierende *crèches*, wobei aber auch einige Kinder aus Kims Stadtviertel in der marktbasierenden Einrichtung eingeschrieben sind, die auch er in der Nachbargemeinde besucht.

In der *éducation précoce*-Klasse in Kims Wohnviertel ist bei Einschreibung der Besuch der Unterrichtszeiten am Vormittag jedes Wochentages verpflichtend, Darüber hinaus können die Eltern wählen, ob sie ihre Kinder auch für die drei Nachmittage (Mo, Mi, Fr) anmelden. Vor dem Unterricht wird eine Betreuung ab 7:30 Uhr und danach bis 12:30 Uhr angeboten, wobei auf diese Zeit am Mittag auch die Stunden der Einzelförderung fallen. Das *foyer de jour/maison relais* in unmittelbarer Nähe zur Schule betreut vor und nach den Unterrichtszeiten ausschließlich schulpflichtige Kinder ab vier Jahren, daher übernehmen in der *Précoce*-Klasse vom Kim die kommerziellen *crèches/foyers de jour* und die Tagesmütter in der Umgebung die gegebenenfalls notwendige Betreuung der *Précoce*-Kinder. In Kims *Précoce*-Klasse spricht kein Kind zuhause Luxemburgisch – die Hauptfamiliensprachen sind Portugiesisch, Französisch oder Serbo-kroatisch.

Quellen: Bildungsbericht 2015, Gemeinde- und Ministeriumsauskünfte, Regionalstatistische Daten



Kims *éducation précoce*

Die Vor-Vorschule zum Luxemburgisch-Lernen

Konzept/Einschreibemodell	Fakultative schulische Früherziehung ab 3 Jahre, integriert in den Cycle 1 der <i>école fondamentale</i> , Ziel: Luxemburgisch lernen Einschreibung und Aufnahme in <i>Précoce</i> -Klasse: hier 1 x im Jahr für Kinder die bis zum 31.08. 3 Jahre alt geworden sind, Eltern müssen Kinder für mind. 5 halbe Tage (vormittags oder nachmittags) verbindlich einschreiben
Räumlichkeiten	1 Klassenraum mit Zugang zum Pausenhof, Eingangsbereich der Schule wird für Kleingruppenaktivitäten genutzt, 2 weitere Spill-schoul-Klassen (<i>éducation préscolaire</i>) im Schulgebäude
Unterrichtszeiten	Mo–Fr 8–11:40 Uhr (Bringzeit ab 7:30 Uhr, Abholzeit bis 12:30 Uhr), zusätzlich Mo, Mi, Fr 14–16 Uhr
Zahl und Alter der Kinder	16 Kinder zwischen 3 und 4 Jahren, davon aktuell keines mit Muttersprache Luxemburgisch; vormittags sind alle Kinder da, am Nachmittag kleinere Gruppe; Individuelle Förderung einzelner Kinder zw. 11:40 und 12:30 Uhr
Personal	1 Lehrerin und 1 Erzieherin, beide sprechen Luxemburgisch, Französisch und Englisch
Einzugsgebiet	Kinder überwiegend aus dem Wohnviertel mit gemischter Einwohnerstruktur, 2 Kinder aus anderen Schulbezirken (die aber in diesem Viertel von Tagesmutter oder Großeltern betreut werden)
Tagesstruktur	Vormittag: Freispiel im Klassenraum bis 8:45 Uhr, anschließend Sitzkreis mit hohen sprachdidaktischen Anteilen, gemeinsame Frühstückspause, täglich wechselnde unterrichtliche Aktivitäten (mathematische Früherziehung, Basteln/Malen, Sachkunde, etc.), abschließend wieder Freispiel auf dem Pausenhof (bis 11:40), Betreuung oder Einzelförderung bis 12:30 Uhr Nachmittag: individuelle Förderung, Basteln/Spielen; 1x die Woche klassenübergreifendes Spielangebot

KIM

Lediglich in der *Précoce* ist, wie in allen anderen Landesteilen auch, Luxemburgisch die offizielle Unterrichtssprache. Allerdings ist der Anteil an Kindern, die bereits von zu Hause her Luxemburgisch sprechen, ausgesprochen gering. In Kims Klasse spricht beispielsweise kein Kind zu Hause Luxemburgisch. Daher sehen es die beiden → *Joffern* der *Précoce*-Klasse, die Erzieherin Ina und die Lehrerin Tanja, auch als ihre Hauptaufgabe den Kindern den Spracherwerb im Luxemburgischen zu erleichtern. Dies realisieren sie über täglich stattfindende sprachdidaktischen Einheiten (Schwerpunkt: Vokabeln, phonetische Bewusstheit, early literacy), aber vor allem auch dadurch, dass sie relativ konsequent mit den Kindern Luxemburgisch reden – und auch darauf achten, dass die Kinder untereinander Luxemburgisch sprechen. Um die Verständigung auf Luxemburgisch zu unterstützen sprechen sie zumeist mit einer bestimmten 'didaktischen Prosodie' (lautliche Betonung) mit den Kindern: recht laut, langsam, akzentuiert und auch mit einer hohen emotionalen

Betonung. Dies soll offensichtlich sicherstellen, dass sich die Kinder auch kontextuell erschließen können, worum es auf Luxemburgisch gerade geht; beispielsweise wenn Tanja zu dem *Précoce*-Kind Carla, die morgens in die Klasse kommt und ihr als erstes ein Pflaster auf ihrem Handrücken zeigt, mit dramatischer Betonung sagt "*Ooooh, hues du dir wéi gedoen*" / *Ooooh, hast du dir weh getan?*" Entsprechend wird das Luxemburgische in der *Précoce* zwar als Umgangssprache 'gesetzt', jedoch in der Lehrer-Kind-Kommunikation nicht unbedingt auch umgangssprachlich 'gepflegt', sondern im Sinne einer didaktischen Aufbereitung, die das Luxemburgische als *Fremdsprache* für die Kinder in den Vordergrund rückt.

In der *Foyer*-Gruppe der Kindertageseinrichtung *Pot-pourri* stellt sich die Sprachsituation nochmal etwas anders dar. Da viele der dort betreuten Kinder bereits die Vor- oder Grundschule besuchen, sind sie unabhängig von ihren

Familiensprachen bereits gut mit dem Luxemburgischen vertraut; auch sprechen gerade die älteren Kinder (8–12 J.) bereits gut Deutsch, in welchem ja die Alphabetisierung in der Grundschule stattfindet.¹ Neben dem Französischen – das die Kinder mit dem Erzieher und auch untereinander sprechen – und dem Portugiesischen – was die Kinder aus portugiesischen Familien miteinander sprechen –, kommunizieren die Kinder in der *Foyer*-Gruppe daher meist auch auf Luxemburgisch miteinander, wobei sich die Kommunikation in der Kindergruppe mitunter als turbulenter Mix aus allen diesen drei Sprachen darstellt. Dabei übernehmen es die Kinder unter anderem auch, dem Haupterzieher François zu übersetzen, worüber sie gerade in Luxemburgisch gesprochen haben, zudem übersetzen die Älteren hin und wieder für die Jüngeren die französischsprachigen 'Ansagen' von François. Dieser kennt jedoch auch selbst offensichtlich genügend luxemburgische Wörter, um hin und wieder zumindest zu indizieren, worum es geht. Beispielsweise ergänzt er die Aufforderung aufzuräumen, mit dem luxemburgischen Wort "raumen", oder seine auf Französisch vorgetragene Bitte, etwas leiser zu sein, damit ein schlafendes Kind nicht geweckt wird, nicht nur mit einer Psst-Geste, sondern auch mit luxemburgischen Wort für leise: "lues". Es sorgt zudem regelmäßig für Belustigung unter allen Beteiligten, wenn die Kinder ins Luxemburgische wechseln, *damit er es nicht versteht*, und er ihnen grinsend auf Französisch 'androht', dass sie sich nicht darauf verlassen können, dass er nicht heimlich Luxemburgisch lerne ...

Entsprechend beruht der Kommunikationsstil in der *Foyer*-Gruppe auch nicht auf der institutionellen Favorisierung und didaktischen Aufbereitung des Luxemburgischen, vielmehr steht hier der Aspekt der Verständigung in einem multilingualen Umfeld und der pragmatische Umgang mit vorhandenen und fehlenden Sprachkompetenzen im Vordergrund. Dabei kommt es zu einer interessanten 'Umdrehung' der generationalen Sprachordnung: repräsentieren in der *Précoce* die Lehrerinnen die Nationalsprache, so sind es im *Foyer Potpourri* die Kinder. Die Eingangsszene auf dem Spielgelände der Kindertageseinrichtung bildet insofern auch gut die multilinguale wie auch translinguale Praxis in der *Foyer*-Gruppe ab (vgl. Pennycock 2008, Seele 2015b).

Worauf die Eingangsszene aber auch verweist ist, dass Kims Zeit in der *Foyer*-Gruppe, wenig verplant ist, da er zu den jungen Kindern in der Gruppe gehört, die noch keine Hausaufgaben erledigen müssen. Die Zeit nach dem Mittagessen ist dafür für ihn wesentlich als Spielzeit gerahmt. Diese verbringt er entweder im Gruppenraum, oder wie hier bei gutem Wetter, mit den anderen Kindern der *Foyer*-Gruppe beim Spielen im großen Gartengelände draußen, manchmal allerdings auch mit den Kindern aus zwei der insgesamt fünf *Crèche*-Gruppen im Haus, die man in dem Eingangsbeispiel auf dem oberen Teil des Außengeländes spielen hört.

Kims *Foyer de Jour / crèche* Die große multilinguale Serviceeinrichtung

Organisationsform	Kommerzielle Einrichtung mit <i>Crèche</i> , <i>Foyer de Jour</i> und Garderie
Gruppenstruktur	Insgesamt 5 <i>Crèche</i> -Gruppen (altersgraduiert, insges. für Kinder zwischen 2 Monate – 4 Jahre), 1 <i>Foyer de Jour</i> -Gruppe (4–12 Jahre)
Anzahl und Alter der Kinder	In der <i>Foyer</i> -Gruppe von Kim 8–14 Kinder im Alter von 3 – 12 Jahre
Personal	Insgesamt 29 pädagogische MitarbeiterInnen mit unterschiedlichen Ausbildungsgängen (ErzieherInnen, ErziehungshelferInnen, Sporttrainer, Freizeitpädagogen, Auszubildende, und Andere), gemischt zwischen Teilzeit- und Vollzeitbeschäftigten
Betreuungszeiten	<i>Crèche</i> 5 – 22 Uhr, <i>Foyer</i> Übermittag- und Nachmittagsbetreuung bis 45h/Woche, Garderie Samstag 7–19 Uhr, Babysitter-Dienste für Übernacht und am Wochenende (Halte-Garderie)
Kunden	Gemischter Kundenkreis (Nationalität, Einkommen) aus den umliegenden Gemeinden
Tagesstruktur in Kims Foyer de Jour-Gruppe	Übermittagbetreuung mit Mittagessen, danach Hausaufgabenhilfe oder Freispiel in anderen Gruppenräumen oder im Garten, am schulfreien Nachmittag und/oder in der Ferienzeit Freispiel, Bastel- und Erlebnisaktivitäten nach thematischem Jahresablauf (bspw. Waldspaziergang im Herbst), Teilnahme an gruppenübergreifenden Sport- und Tanzaktivitäten

¹ Zum Zeitpunkt der Beobachtung in der Gruppe wurde auch öfters Deutsch in der Gruppe gesprochen, was die älteren Kinder aber vor allem deshalb machten, um die Beobachterin Sabine Bollig, "die Deutsche" wie sie sie nannten, in die Kommunikation mit einzubeziehen.

Dieser Wechsel in die anderen Gruppen in der Kindertageseinrichtung erklärt sich wesentlich daraus, dass die Kinder in diesen beiden *Crèche*-Gruppen zwischen zwei- und vier Jahre alt sind, wodurch Kim mit seinen dreieinhalb Jahren altersmäßig besser dort 'hinein passt' als in die Schulkinder-Gruppe, in der die anderen Kinder zwischen 4 und 12 Jahre alt sind, jedoch mit einer deutlichen Mehrheit der Kinder ab sechs Jahre. Zusammen mit Carla, seiner Schulkameradin aus der *Précoce*, die seit Anfang des Jahres auch in der *Foyer*-Gruppe betreut wird, ist Kim dort daher 'der Kleinste'. Daher haben ihn die Mitarbeiter der Kindertageseinrichtung, besonders auch bevor seine Klassenkameradin Carla zur Gruppe hinzukam, häufiger zu den *Crèche*-Kindern wechseln lassen, um dort an bestimmten Aktivitäten (bspw. Tanzen) oder dem Spielen draußen teilzunehmen; "dann tun wir ihn mal zu dieser Gruppe dazu, dann hat er mehr Spielkameraden" erklärt mir dazu die pädagogische Leiterin der Einrichtung. Dies sei besonders am Anfang wichtig gewesen, nachdem Kim zum Ende des Jahres in die Tageseinrichtung eingeschrieben wurde. Kim habe sich zunächst schwer damit getan, in der Kindertageseinrichtung betreut zu werden, er habe oft geweint und nach seinen Eltern verlangt.

Auch wenn dieses Wechseln in die andere Gruppen mittlerweile etwas zurückgefahren wurde, so spielt Kim gerade im Frühjahr/Sommer, als die Beobachtungen stattfanden, doch auch noch häufiger mit den jüngeren Kindern auf dem oberen Spielgelände. Dies läßt sich auch gut entlang der insgesamt flexiblen Organisationskultur in der Kindertageseinrichtung realisieren, die sich räumlich auf einer Ebene mit sehr großer Grundfläche erstreckt. Hier reihen sich mehrere Gruppenräume, Badezimmer, Küchen und Büroräume hintereinander, die durch mehrere Flure verbunden sind, so dass es auch eine Weile dauert bis man im Haus vom Eingang, der nahe der *Foyer*-Gruppe liegt, bis zum Eingang auf der anderen Seite nahe der *crèche*-Gruppen gelaufen ist. Dazu kommen miteinander verbundene Spielgelände und eine Außenterrasse für die Gruppe der jüngsten Kinder, wobei viele der Räume auch polyvalent genutzt werden. Dies hängt mit der großen Anzahl an Aktivitäten zusammen, die hier über den Tag angeboten werden (Turnen, Schulvorbereitung, Tanzen, Basteln, etc.), zu der insbesondere die Kinder aus den Zwei- bis Dreijährigen-Gruppen zu gruppenübergreifenden Kleingruppen gemischt werden. Entsprechend häufig sieht man auch die pädagogischen Mitarbeiter sich in den Gruppenräumen dazu absprechen, was wo als nächstes passiert und wer daran teilnehmen soll; auch laufen ständig kleinere Kindergruppen im 'Kinderzug' (hintereinander mit den Händen auf den Schultern des vorderen Kindes) durch die Flure, welche durch das fröhliche Winken der Kinder, an

deren Gruppenräumen vorbeigezogen wird, 'kommentiert' werden. Kim hat hier entsprechend mit einer großen Gruppe an Kindern und pädagogischen Fachkräften zu tun, wobei er, wie die pädagogische Leitung erklärt, mehr und mehr ein Zugehörigkeitsgefühl zur *Foyer*-Gruppe (die er zum Zeitpunkt der Beobachtungen bereits seit acht Monaten besucht) entwickelt habe, auch wenn er auch einige Freunde außerhalb dieser Gruppe habe.

Kims Position in der *Foyer*-Gruppe ist entsprechend durch die ambivalente Position der *éducation précoce* als Teil der Vorschule geprägt. Die Horte, die Schulkinder betreuen (*foyer des jour / scolaire, maison relais*), richten ihr Angebot altersbezogen nämlich vor allem an der einsetzenden Schulpflicht aus, das heißt 'ab Vier'. Die *éducation précoce* gehört als fakultatives Angebot hier noch nicht dazu, weswegen die staatlich geförderten Schülerhorte zumeist auch keine Kinder aus der *Précoce* aufnehmen, beziehungsweise nur im beschränkten Umfang (siehe lokale ECEC-Kultur).

Faktisch wird die *éducation précoce* als Teil des cycle 1 des Bildungssystem (der *école fondamentale*) aber wie die Vorschule betrieben. Nicht nur dass sie den Schulverwaltungen untersteht, kostenlos angeboten wird und dort auch Lehrkräfte im Staatsdienst beschäftigt sind; für Kims Positionierung innerhalb des *Foyers* ist vor allem zentral, dass die *Précoce* in Klassenräumen an den Schulstandorten stattfindet und dies auch zu den selben Zeiten wie die → *éducation préscolaire* (Vorschule, Kindergarten). Das heißt, praktisch hat Kim dieselben Präsenzzeiten in der Vorschule, und damit verbunden auch diesselben Betreuungszeiten, wie die anderen Schulkinder auch. Er wird daher auch von François, dem Haupterzieher der *Foyer*-Gruppe mit dem Bus an seiner Schule abgeholt, bleibt dann bis 14 Uhr im *foyer* und wird, wenn Nachmittagsunterricht ist, auch wieder zur Schule gebracht. Insofern wird er in der Kindertageseinrichtung auch wie ein Schulkind behandelt und in der *Foyer*-Gruppe betreut, die sich allerdings, wie auf der Homepage angegeben, zunächst auch an die offizielle Altersklassifizierung, das heißt: an die Vierjährigen und älteren Kinder wendet. Kim ist daher im Dazwischen von *foyer* und *crèche* in der Einrichtung positioniert, weswegen er auch häufiger mal in die *Crèche*-Gruppen und damit in seine 'eigentliche' Altersgruppe wechselt. In Kim's ambivalenter Zugehörigkeit zur Schulkindergruppe in der Kindertageseinrichtung spiegelt sich insofern das ambivalente Profil der *éducation précoce* im Bildungssystem wieder.

Wird mit diesen fallweisen Wechseln in die *Crèche*-Gruppen entsprechend die Tatsache bearbeitet, dass Kim in der *Foyer*-Gruppe mit 'der Kleinste' ist, so hat er in der Schule eine ganz andere Position, denn hier gehört er zu den 'Größten', was sich nicht nur an seiner körperlichen Statur innerhalb der Gleichaltrigen-Gruppe in der *éducation précoce* festmacht, sondern auch an seiner aufgeweckten, leistungsorientierten und kommunikativen Art. Er wird deswegen von seiner *Joffer* Ina als "ein richtiges Schulkind" / "een richtig Schoulkand" charakterisiert. Mit seiner schnellen Auffassungsgabe ist er zudem 'eine Bank' für das klassenbezogene Team aus Lehrerin (Tanja) und Erzieherin (Ina) im Schulalltag, da sie sich im durch mehrfache Verständnisschwächen geprägten Schulalltag darauf verlassen können, dass er in den pädagogischen Aktivitäten die gestellten Aufgaben versteht und auch lösen kann. Oftmals ruft ihn seine Lehrerin Tanja daher als erstes auf, wenn es zum Beispiel beim spielerischen Mathematik-Lernprogramm darum geht, eine gestellte Aufgabe richtig zu lösen und somit den anderen Kindern zu signalisieren, um was es geht und wie die Aufgabenstellung zu verstehen ist. "Wenn Kim dabei ist, klappt es immer besser", so die Lehrerin. Hier kommen auch Kims mittlerweile recht gute Luxemburgisch-Kenntnisse zum Tragen, die er in der Schule erworben hat.

Die Sprachen der 'Bildung' und der 'Sorge' im Kontext der Einwanderungssituation: Die Genese von Kims ECEC-Arrangement und die elterlichen ECEC-Strategien

Dass Kim in der *éducation précoce* Luxemburgisch würde lernen können, war auch der Hauptgrund, warum sich seine Eltern in der Phase des Umzugs nach Luxemburg für eine Einschreibung in dieses staatliche Bildungsangebot entschieden haben. Die Passung von Kims bilingualen Sprachkompetenzen und den multilingualen Kompetenzen seiner Eltern spielten dabei auch bei der Wahl des neuen Wohnortes eine Rolle. So haben sich, wie Kims Mutter Linn Miller im Interview erzählt, die Eltern unter anderem auch deshalb für dieses Stadtgebiet entschieden, weil sie hörten, dass dort Französisch im Alltagsleben eine große Rolle spielt, es aber auch eine Italienischsprachige *community* gibt. Kims Eltern sprechen neben ihrer asiatischen Muttersprache, Italienisch, Englisch, Französisch und etwas Deutsch; da erschien es ihnen attraktiv, in ein eher frankophon ausgerichtetes Umfeld zu ziehen, bei dem zudem auch ihr Sohn eventuell die Möglichkeit haben würde, auf italienischsprachige Spielkameraden zu treffen.

Bereits direkt nachdem klar wurde, dass die Familie aufgrund beruflicher Veränderungen nach Luxemburg ziehen würden, haben sich die Eltern frühzeitig von Italien aus zur benötigten Ganztagesbetreuung für Kim kundig gemacht. Dazu nutzten sie zunächst die offiziellen Webseiten der luxemburgischen Regierung, in denen das Luxemburger Bildungs- und Betreuungssystem für Einheimische und Zuwanderer erklärt wird. Als sie dann aber realisierten, wie stark sich das 'doppelte split system'² der Bildung und Betreuung in früher Kindheit von dem mehrheitlich kommunal organisierten System der Ganztagskrippen (bis drei Jahre) und der Ganztagskindergärten (ab 3 Jahre) in Italien unterschied, intensivierten sie ihre Erkundungen und nutzen die Möglichkeit über ein Internetforum zu Familienfragen mit in Luxemburg ansässigen Eltern zu chatten, um in Erfahrung zu bringen, wie das System auf lokaler Ebene funktioniert und welches die besten Betreuungsentscheidungen sein würden. Mit Blick auf diese Informationen, aber auch entlang ihres Vergleichshorizonts zum italienischen Modell, entschieden sie sich dann rasch dafür, Kim in dem kommunalen Angebot der Früherziehung in ihrem Wohnviertel einzuschreiben. Zwar hatten sie auch überlegt, Kim in den italienischsprachigen Teil der *Preschool* (Kindergarten / Vorschule) einer Europäischen Schule in Luxemburg einzuschreiben, allerdings waren die Plätze dort zu der Zeit auch bereits belegt, zudem hätte dies – da Frau Miller keinen Führerschein besitzt – sowieso problematisch werden können, was den täglichen Transport angeht. Neben der Wohnortnähe machten die Eltern dabei aber vor allem den Erwerb des Luxemburgischen mit Blick auf die verpflichtende Vorschule (→ *éducation préscolaire*) im nächsten Jahr relevant, das sie dadurch als die Bildungssprache früher Kindheit in Luxemburg anerkannten.

Die Anmeldung in die *éducation précoce* ließ sich dabei recht unkompliziert auch noch nach dem offiziellen Einschreibetermin im März realisieren, und zwar unter anderem auch deshalb, weil in der *Précoce*-Klasse von Kim noch ein Platz frei war. Etwas komplizierter gestaltete sich dann jedoch die Suche nach einer ergänzenden Kindertagesbetreuung, die die Eltern in der Übergangsphase zwischen Italien / Luxemburg dann auch 'vor Ort' intensivierten. Dabei klärte sich dann rasch, dass Kim keinen Platz im von den Eltern favorisierten → *Schülerhort* (*maison relais pour enfants*) in der Nähe der Schule erhalten würde, und zwar

² Damit ist die doppelte Aufteilung des Luxemburger ECEC-Systems in einen außerfamilialen Bereich der Betreuung bis 3 Jahre und einen anschließenden Bereich der vorschulischen Bildung (*Précoce*) plus neben-schulischer Betreuung ab 3 Jahre auf der einen Seite, und eine Aufteilung in zwei Welten der Kindertagesbetreuung (konventioniert / gemeinnützig vs. nicht-konventioniert / gewerblich) auf der anderen Seite gemeint (vgl. Einleitung idB).

nicht nur, weil die Eltern mit ihrer Anfrage zu einem Betreuungsplatz spät dran waren, sondern auch weil diese *Maison Relais* gar keine Betreuung für *Précoce*-Kinder anbietet (s.o.). Nachdem somit klar war, dass es keine 'vorgesehene Kombilösung' für Kinder in der Früherziehung im lokalen Umfeld gibt, haben sich dann die Kriterien der Eltern auch noch mal etwas verschoben; ihre erste Priorität wurde es nun, eine Betreuungsumgebung für Kim zu wählen, in der er sich gerade in der komplexen Situation des Wechsels in zwei neue ECEC-Settings wohlfühlen würde und auch schnell Kontakte zu den Kindern würde herstellen können. Entsprechend wurde das Kriterium der 'vertrauten Sprache' hier für sie besonders relevant, und das hieß mit Blick auf Kims bisherige Erfahrungen in der Kindertagesbetreuung: die italienische Sprache.

"Die erste Priorität war also die *Maison Relais*, wie es uns die Leute empfohlen hatten, und dann wollten wir auf eine gewisse Art und Weise danach entscheiden ... zu erst einmal: wer kann Italienisch sprechen? [...] so fanden wir Krippen hier und Babysitter [Tageseltern] und wir sagten einfach, alle sind gut für uns. Die Lehrerin in der *Précoce* erzählte mir von der *crèche* und dem *foyer* und wir sind dort hingegangen und wir kannten sogar ein paar Leute dort, die Italienisch sprechen und die Dame... die Leiterin dort, [...] ihr Ehemann ist Italiener, also kann sie auch Italienisch sprechen und da sind einige andere Kinder, die Italienisch sprechen können" / "so the first priority was *Maison Relais* as people recommended, and then we wanted to choose in some way ... for the first thing: who can speak Italian? [...] so we found *crèches* here and babysitters [childminders], and we just said, everyone is good for us. The teacher told me about the *crèche* and the *foyer*, and we went there and actually we know some people who speak Italian there and the lady... the manager there, [...] her husband is Italian so she can speak Italian and there are some other kids who can speak Italian" (L. Miller).

Mit Blick auf die Wahl der 'richtigen' Betreuungseinrichtung machten die Eltern nun entsprechend also das Italienisch als 'Sprache der Sorge' relevant, was sowohl das generationale Sorgeverhältnis zwischen den Erwachsenen und ihrem Sohn in der Kindertageseinrichtung *Potpourri* einschloß als auch die Möglichkeit, das Kim in dieser Einrichtung das Italienische als Grundlage für Peer-Kontakte und entstehende Freundschaften würde nutzen können. Wie Frau Miller im Interview berichtet, wurde dieser 'Italienisch-first-Ansatz' zudem von den bereits gemachten Erfahrungen von Kim in der *éducation précoce* befördert. Dort gab es wider ihrer anfänglichen Hoffnungen nämlich nur ein weiteres Kind mit italienischsprachigen Wurzeln, wobei dieser

Junge zum Beginn des Schuljahres jedoch mit niemanden in der *Précoce* überhaupt sprach (was er auch noch über ein halbes Jahr lang 'durchzog'). Daher deuten die Eltern im Zuge ihres 'Italienisch-zuerst-Ansatzes' entsprechend auch nicht einfach nur Kims bisherige *Zweitsprache* Italienisch zur *Erstsprache im lokalen Kontext* um; das Italienische wurde als 'Sprache der Sorge' hier vor allem auch mit Blick auf die 'sorgenden Defizite' der bereits von Kim besuchten *Précoce*-Klasse relevant gemacht.

Die initialen Strategien von Kims Eltern in der Zusammenstellung des erforderlichen *concurrent multiple ECEC-Arrangement* ihres Jungen zeigen sich entsprechend vor allem als sprachbezogene Vermittlung des lokalen wie organisationalen ECEC-Umfelds und ihren familialen Bedürfnissen und Prioritäten im Kontext der Zuwanderung, wobei sie das Luxemburger *split-system* von Bildung und Betreuung in früher Kindheit für sich in einen *split* zwischen verschiedenen ECEC-Sprachen übersetzen. *Éducation précoce* und *crèche / foyer* wurden dabei nicht nur mit unterschiedlichen Sprachen assoziiert, sondern auch in ein komplementäres Verhältnis gesetzt. Denn das *foyer* sollte nicht nur die Betreuungsdefizite der mit Blick auf die Bildungssprache Luxemburgisch gewählten *éducation précoce* ausgleichen, sondern auch deren mangelnde Bereitstellung einer 'sorgenden', weil vertrauten sprachlichen Umgebung.

Im Interview zum Ende des Schuljahres in der *éducation précoce* reflektiert Linn Miller jedoch, dass sich ihre diesbezüglichen Erwartungen so nicht realisiert haben. Obwohl es tatsächlich einige Kinder aus italienischsprachigen Familien in der Kindertageseinrichtung *Potpourri* gibt, so nimmt sie dort aber doch das Französische als Hauptsprache wahr; auch weil Kim ihr berichtet hat, dass die Kommunikation in der Kindergruppe zwar multilingual ist, aber eben doch in der Tendenz auch überwiegend Französisch. Auch wenn sie es als positiv empfindet, dass er dadurch jetzt auch schon ganz gut Französisch verstehe und spreche, so räumt sie aber auch ein, dass Kims Position in beiden ECEC-Settings und seine Möglichkeiten Freundschaften über eine gemeinsame Sprache zu schließen, letztendlich doch viel mehr von der jeweiligen lingua franca, der Umgangssprache, in der *éducation précoce* beziehungsweise der *Foyer*-Gruppe beeinflusst wurden, als von den individuellen Sprachkenntnissen der einzelnen Kinder. Und dass liegt im vor allem auch daran, dass die jeweiligen Umgangssprachen auch wesentlichen Einfluss darauf haben, wie sich ihr Sohn im Kontext der jeweiligen ECEC-Settings als 'anders', beziehungsweise als 'Kind mit anderer Sprache' empfindet:

“Also er hat mir erzählt, dass es da [in der *Précoce*] nur ein luxemburgisches Kind³ gibt und alle anderen Kinder eine andere Nationalität haben. Daher hat er zu mir gesagt, ok ich bin gar nicht so anders wie die anderen Kinder. Und die Kinder sprechen dort alle unterschiedliche Sprachen. Er spricht italienisch, also ist er nicht so anders. Wenn er aber in die *crèche* geht ist es eine ganz andere Geschichte. Weil die meisten Leute dort Französisch sprechen” / “So, he told me that there [in the pre-preschool] is just one Luxembourgish child and all the other have another nationality. So then he told me, ok I am not so different than the other kids’. And the kids speak different languages there. He speaks Italian, so he is not so different. When he goes to the *crèche* it’s another story. Because most people speak French” (L. Miller).

Mit Blick auf dieses ‘Ende der Geschichte’ lässt sich also zusammenfassen, dass die anfänglichen Strategien der Eltern, das *concurrent multiple care arrangement* von Kim so zu kombinieren, dass dort sowohl eine ‘Sprache der frühen Bildung’ (Luxemburgisch) und Kims individuelle ‘Sprache der Sorge’ (Italienisch) repräsentiert sind, damit die Defizite der jeweiligen ECEC-Settings wechselseitig kompensiert werden können, von der Mutter nachträglich ganz anders bewertet werden. Denn nun schätzt sie die ‘monolingualisierende’ Situation (Seele 2015b) in der *éducation précoce* als bessere ‘sorgende Umgebung’ für ihren Sohn ein, und zwar nicht nur weil dort das Luxemburgische als Unterrichts- und Umgangssprache gefördert wird, sondern weil dadurch auch alle Kinder in der Klasse, von denen keines Luxemburgisch spricht, in eine ähnliche Position zueinander gerückt werden.

Dass aus ihrer Sicht Kim lange Zeit lieber in die *éducation précoce* gegangen ist, als in die Kindertageseinrichtung *Potpourri*, liegt dabei für sie aber auch daran, dass der eher leistungsorientierte Stil in der Früherziehung zu Kims ehrgeizigen Charakter passe. Linn Miller beschreibt ihren Jungen als wissbegierig und auch ein wenig kompetitiv, so dass ihm der im Vergleich zu Italien eher schulische Stil in der luxemburgischen *éducation précoce*, entgegenkomme. In Italien sei mehr gespielt worden, was Kim mit Blick auf seinen Bewegungsdrang gut getan habe; auch sei die Beziehung zu den Fachkräften dort insgesamt emotionaler gewesen, was sie auch als sehr positiv bewertet. Dieses Emotionale fehle ein wenig in der Früherziehung hier, wobei sie es dafür allerdings nun gut findet, dass die lernorientierte Förderung der Kinder stärker im Vordergrund steht: “Das gute an der Vor-

schule hier ist das sie mehr fördert als die Schule in Italien. Sie haben eine andere ‘Temperatur.’” / “The good thing on the preschool here is that they promote more than in the school in Italy. They have a different ‘temperature’” (L. Miller).

Fragt man hier nun danach, wie die Genese von Kims ECEC-Arrangement mit dem (trans-)lokalen ECEC-Kontext in Verbindung steht, so zeigen sich die elterlichen ECEC-Strategien entsprechend in mehreren geographischen Ebenen ‘verortet’. Zum einen positionieren die Eltern ihre Suche und weitere Bewertung einer guten Bildungs- plus Betreuungseinrichtung innerhalb eines transnationalen Rahmens, und zwar nicht nur weil die von ihnen erlebten Differenzen zwischen dem italienischen und dem luxemburgischen ECEC-System ihr initiales Verständnis davon geformt haben, wie es in Luxemburg ‘funktioniert’, sondern auch weil die Erfahrungen aus Italien nach wie vor als Vergleichsmaßstab herangezogen werden. Im Prozess der Suche nach den richtigen ECEC-Settings für Kim waren dabei jedoch auch die Region und ihr vorfindliches wie wahrgenommenes Sprachprofil von hoher Bedeutung, so wie auch der lokale Kontext, der von den Eltern vor allem mit Blick auf die Wohnortnähe bzw. Erreichbarkeit mit dem öffentlichen Nahverkehr definiert wurde. Was die konkrete Zusammensetzung von *éducation précoce* und Kindertagesbetreuung anging, waren die elterlichen ECEC-Strategien dabei aber auch in der sehr lokalen Geographie der einzelnen ECEC-Settings verortet, wobei es hier dann vor allem die ‘empirischen’ Sprachprofile in den Einrichtungen waren, die ihre Navigation des *concurrent multiple arrangements ECEC-Arrangements* für Kim anleiteten. Aber auch der Körper, als kleinste geographische ‘Einheit’ spielt eine Rolle, und zwar vor allem mit Blick auf die alltägliche Reflektion, Bewertung und eventuell Nachsteuerung von Kims ECEC-Arrangement, die sich nun an seinem Wohlergehen und der Passung zwischen Kims ‘Behängen’ und den Gelegenheitsstrukturen der jeweiligen ECEC-Settings ausrichtet.

Der Raum von Bildung und Betreuung von Kims ECEC-Arrangement ist im Kontext der elterlichen ECEC-Strategien entsprechend zwischen verschiedenen ‘Geographien’ aufgespannt, in denen die familialen wie kindlichen Bedarfe und Bedürfnisse, als auch die damit verbundene Navigation des ECEC-Arrangements entlang von (Inter-)Nation, Region, Stadt, Lokalem, Organisation und Körpern ‘verortet’ werden. Die elterlichen ECEC-Strategien stellen sich entsprechend als ‘Skalierungspraktiken’ dar (Moore 2008, Ansell 2009), in denen sich dann nicht nur unterschiedliche Sprachen – Nationalsprachen, Erst- und Zweitsprachen, Umgangssprachen, Peer-Sprachen, wie auch die Sprachen der Bildung

und der Sorge – als Bezugspunkte herauskristallisieren; vielmehr schaffen diese Skalierungspraktiken auch einen Raum des andauernden sprachbezogenen Vergleichs – zwischen Luxemburg und Italien, der *éducation précoce* und der Kindertagesbetreuung, wie auch der Situation ‘früher’ und ‘heute’.

Die multiplen Sprachen von Bildung, Betreuung und Zugehörigkeit – wie Kim sein ECEC-Arrangement praktiziert

Blickt man nun wiederum darauf, wie Kim sein ECEC-Arrangement zwischen *éducation précoce* und der Kindertageseinrichtung *Potpourri* alltäglich praktiziert, so zeigen sich hier ähnliche *multiple Sprachen*, wobei seine ECEC-Praktiken vor allem in die komplexe Sprachordnungen von Früherziehung und Betreuung, wie auch dem ‘Dazwischen’ eingebunden sind.

Zwischen legitimen und nicht-legitimen Sprachen, Leistungs- und Freundschaftssprachen – Kims sprachliche Praktiken in der *Précoce*

Was die Sprachordnungen in der *éducation précoce* angeht, so kommt hier besonders der ‘Nur-Luxemburgisch’-Ansatz der Fachkräfte zu tragen, die zumindest im zweiten Trimester des Schuljahres nicht mehr auf die Familiensprachen der Kinder eingehen (so sie es denn können), sondern vielmehr erwarten, dass diese mit ihnen wie auch untereinander ausschließlich Luxemburgisch reden. Mit Blick auf das Ziel, dass die Kinder möglichst viel Luxemburgisch lernen, setzt sich der Schulalltag daher auch aus unterschiedlichen Kontexten des Luxemburgisch-Lernens zusammen. Zum einen gibt es sprachdidaktische ‘Unterrichtseinheiten’, in denen eine Vielzahl an Methoden zum Einsatz kommen, beispielsweise wird eine Geschichte er-

zählt, die mit den Kindern noch einmal nacherzählend erschlossen wird, anschließend werden einzelne Begriffe mit Blick auf die Silbentrennung eingeübt, und abgeschlossen wird die Situation mit einem Bilderrätsel, bei dem die Kinder einzelne Elemente aus der Geschichte entlang der von der Lehrerin genannten Wörter auf den Bildern wiederfinden müssen. Häufig werden dabei auch die jahreszeitlich anstehenden Bastelaktivitäten durch eine Wortschatzübung gerahmt:

Am Vormittag in der Précoce: Nachdem die Kinder bereits beim Morgenkreis gezählt und ein Lied gesungen haben, erklärt die Lehrerin Tanja ihnen, dass ja nun bald “Mammendaach” (Muttertag) sei. Dass sei der Tag, wo alle Kinder ihrer Mama danken, weil die so viel für sie macht, erklärt sie auf Luxemburgisch und will dann von den Kindern wissen: “Wat meescht d’Mamm well alles fir eis?” / “Was macht die Mama denn alles für uns?”. Niemand antwortet. Tanja spricht daraufhin Joelle direkt an und diese rätselt ein wenig herum, meint dann: “keeft Saachen” / “kauft Sachen”. Ja, bestätigt Tanja, die Mama kaufe lauter schöne Sachen für uns. Und was sie noch mache, will sie von den Kindern wissen. Nach und nach beteiligen sich mehr Kinder, allerdings zählen sie nur noch Sachen auf, die Mamas einkaufen: Jackets, Puppen, Kleeder, een TV, etc. Tanja grinst und meint mit gespielter Empörung, dass die Mama doch nicht nur einkaufen gehe. “Mama schléift” / “Mama schläft”, meint Joanna leise. “Jo genau, d’Mamma bréngt eis an d’Bett zum schlofen” / “Ja, genau, die Mama bringt uns ins Bett zum Schlafen”, bestätigt und ergänzt Tanja. Kim meldet sich und sagt: “Kleeder – Kleeder – Kleeder – wéschen”. Auch er wird gelobt und Tanja vervollständigt seinen Satz. “D’Mamma wäscht fir eis d’Kleeder, domat mir propper Saachen hunn” / “Die Mama wäscht für uns die Kleider, damit wir saubere Sachen haben”. Nun kommt Fahrt in der Kindergruppe auf, Jennifer wirft “lesen maachen” / “Essen machen” ein, Christian “Strecken” / “Bügeln” und es reden viele durcheinander. Tami spingt auf und sagt mit den Armen vor der Brust verschränkt ganz empört: “Eech hunn nach näischt gesot” / “Ich hab noch nichts gesagt”. Tanja fordert nun die anderen Kinder auf, leiser zu sein und Tami sagt: “Bébé schléift bei Mamma” / “Baby schläft bei Mama”. Ja, die Mama passe ganz gut auf das neue Baby auf, erwidert Tanja. Jemand erwähnt auch das Waschen und Tanja bestätigt, dass Mamas die Kinder auch waschen. Daraufhin meint Kim laut: “Nee, dat mecht d’Papa” / “Nein, das macht der Papa”.



³ Dies war zu Beginn des Schuljahres so; dieses luxemburgischsprachige Kind hat die *Précoce*-Klasse dann aber recht schnell wieder verlassen.

Einen weiteren Kontext des Luxemburgisch-Lernens stellen die *"Sprüchelche" / "Sprüchlein"* dar, die die vielen Routinen in der Klasse begleiten. Solche Sprüchlein und Lieder gibt es zum Verteilen der Schultaschen der Kinder, beim Essen, zum Aufräumen, zum gemeinsamen Toiletten-gang und dem Verabschieden der Kinder am Vormittag und am Nachmittag. Neben ihrer ordnenden Funktion sollen diese in ihrer Routinenhaftigkeit vor allem zu Beginn der Schulzeit auch den etwas 'schüchternen' Kindern helfen, sich an das Sprechen in Luxemburgisch zu gewöhnen, daher wird hier auch darauf geachtet, dass jeder mitmacht. Allerdings wissen die Kinder zum Zeitpunkt der Beobachtung (Januar – März) auch bereits um die Ausnahmen, die mit dieser 'Alle-sprechen-mit'-Regel verbunden sind:

In der Précoce beim Verteilen der Schultaschen vor dem Frühstück: Kims Klassenkameradin Erina greift aus der Kiste den ersten Rucksack heraus und fragt: *"Weem sengen ass dat?" / "Wem seiner ist das?"*. Ein Mädchen hebt die Hand, sagt: *"Dat ass mengen" / "Das ist meiner"* und Erina bringt ihr ihren Rucksack. So geht es Rucksack um Rucksack durch die Reihe der 17 Kinder weiter. Zwischendurch gerät das Ganze etwas ins Stocken, wenn eines der Kinder nicht antwortet. Erina, die offensichtlich genau weiß, wem welcher Rucksack gehört, schaut dann das entsprechende Kind ernst an und wiederholt ihre Frage fordernd, wartet aber weiterhin erst auf die Antwort, bis sie zu dem entsprechenden Platz läuft. Dabei wird sie zweimal auch von Joffer Ina unterstützt, die laut ruft: *"Wien hat elo keng Honger? Wien wëll sengen Schoulsaack net hunn?" / "Wer hat da keinen Hunger? Wer will seine Schultasche nicht haben?"* Als Christian seinen Einsatz 'verpasst' schaut er jedoch auch dann noch nicht auf, so dass Ina in direkt anspricht: *"Christian, huss du keng Honger, he?" / "Christian, hast Du keinen Hunger, he?"* *"Dat ass mengen" / "Das ist meiner"*, ruft dieser daraufhin sogleich Erina verschmitzt lachend zu. Aber auch Tami, die einfach aufsteht, als ihr Rucksack an der Reihe ist, wird gerügt. *"Tami, wéi heescht dat?" / "Tami, wie heißt das?"* fragt Ina sie in leicht empörten Tonfall und Tami ruft laut: *"Dat ass mengen"*. Als Kim an die Reihe kommt, ruft er schon bevor Erina ihren 'Spruch' beendet hat *"Dat ass mengen"*; Daniel allerdings hebt nur den Finger. Erina, die auch hier schon gleich in seine Richtung geguckt hat, verzichtet hier allerdings auf ernstes Nachfragen und bringt ihm direkt den Rucksack, offensichtlich weiß auch sie, dass von ihm keine Antwort kommen wird – und die Joffern ihn (und auch sie) dafür nicht rügen werden.

Daniel, Kims Freund in der Klasse gehört zu den zwei Jungs, die erst zum Ende des Schuljahres begonnen haben, mit den *Joffern* und den anderen Kindern zu sprechen. Anfänglich hätten sie alles Mögliche probiert um ihn doch zum Sprechen zu bringen, erklärt mir dazu die Lehrerin Tanja, wobei sie nun (Januar 2014) eher akzeptieren, dass er es nicht macht und abwarten, bis er von sich aus das Interesse zeigt, sich sprachlich einzubringen. Angebote würden sie ihm schon noch machen, es aber nicht mehr forcieren; so dass, wie die Situation mit der Rucksack-Routinen zeigt, auch die Kinder unterscheiden, für wen diese 'Jeder-soll-was-sagen'-Regel gilt und für welche nicht.

Gerade auch mit Blick auf seinen besten Freund Daniel und dessen sprachlich-verschlossene Art wirkt Kim nun wie das genaue Gegenteil. Nicht nur dass er gerne und oft mit den *Joffern* in Luxemburgisch spricht, es scheint ihm dabei auch ein besonderes Anliegen, alles auch möglichst 'richtig' zu machen, so dass er häufig zwar häufig etwas langsam und leicht 'abgehackt' spricht, dafür aber in möglichst ganzen Sätzen.

In der Précoce zum Ende der Spielzeit in der Nachbar-Klasse: Wie montags üblich, konnten sich die Kinder heute aussuchen in welchen der drei Klassen im Vorschulgebäude sie heute spielen wollen. Daniel und Kim haben sich für die Nachbarklasse und das Bau- und Spielangebot dort entschieden. Zum Ende der Spielzeit fordert die Klassenlehrerin der dort ansässigen *Précolaire*-Klasse die Kinder auf, aufzuräumen, anschließend sammeln sich die Kinder aus Kims *Précoce*-Klasse in der Mitte des Raums. Über ihren Köpfen baumeln selbstgebastelte Schmetterlinge von einer Leine herab, die quer durch den Raum gespannt ist. Kim, der in seiner Klasse einer der größten Kinder ist und Daniel fast um einen Kopf überragt, greift nach dem Schmetterling, der an der tiefsten Stelle der Leine hängt und ruft *"Kuck, sou grouss sinn ech" / "Schau mal, so groß bin ich"*. Daniel, stellt sich lachend daneben und versucht auch einen Schmetterling anzufassen, dafür muss er allerdings ein wenig hoch springen. *"Net ruppen" / "Nicht ziehen"*, warnt ihn die Joffer, *"soss machst du se futti" / "sonst machst Du sie kaputt"*. Auch die Mädchen betrachten nun begeistert den Schmetterling, sie rufen auf Französisch *"Pappillon, Pappillon"* und die Joffer ergänzt: *"Jo, dat sinn Päiperleken, schéin gell" / "Ja, das sind Schmetterlinge, schön nicht wahr"*. Sie nimmt zwei herunter und gibt sie zwei Mädchen in die Hand, die von dem Glitzer und der Buntheit der Schmetterlinge ganz begeistert sind. *"Ech – hunn – och – een – Päiperlek – gemacht"*, erklärt ihr Kim. Die Joffer erwidert ein paar Sätze der Anerkennung und Kim ist sichtlich erfreut darüber, er grinst über das ganze Gesicht.

Im Umgang mit den Erzieherinnen und Lehrerinnen macht Kim für sich das Luxemburgische entsprechend nicht nur einfach als 'Umgangs- und Bildungssprache' in der *Précoce*, sondern vor allem auch als 'Leistungssprache' relevant, in der es für ihn darum geht, zu zeigen, wie gut er es schon kann. Dieser von ihm stark gemachte Leistungsaspekt steht dabei im Kontext des hohen *commitments*, das Kim insgesamt zum eher leistungsorientierten, schulischen Stil in der *Précoce*-Klasse zeigt. Beispielsweise hat er von allen Kindern in der Klasse auch am meisten Spaß daran, zu einer der vielen 'Einzelaufgaben' aufgerufen zu werden, die den Alltag in der *Précoce* neben den sonst zumeist kollektiv organisierten Aktivitäten prägen. Dabei werden die Kinder einzeln von der Lehrerin Tanja aufgerufen, um entweder noch eine anhängende Aufgabe aus einer vorangegangenen Aktivität nachzuholen, bzw. noch einmal etwas besonders zu üben; phasenweise geht es aber auch um die Überprüfungen des Entwicklungsstandes der Kinder, der jedes Trimester erhoben wird. Zu den damit verbundenen kleineren Tests gehört beispielsweise das Zeichnen von geometrischen Figuren, das Schreiben des eigenen Namens, Perlen aufreihen, etc.; welche dann auch Grundlage der kompetenzorientierten Entwicklungsdokumentationen sind, welche die *Joffern* mit Blick auf die kompetenzorientierten Bildungsstandards („Bilannen“) der *éducation préscolaire* entwickelt haben. Meist haben die Kinder fünf bis sechs Aufgaben zu erfüllen, die mit ihnen über mehrere Tage / Wochen hinweg nach und nach erarbeitet werden.

Nur wenige Kinder reagieren begeistert darauf, zu einem solchen Test gerufen zu werden. Daniel macht dabei 'regelrecht' dicht und schaut die Joffern auch nicht an; andere *Précoce*-Kinder wie Carla, Tami oder Jennifer sind fürchterlich aufgeregt, hibbeln auf dem Stuhl herum und reden bei den sprachbezogenen Tests auch nur sehr leise. Nicht so Kim – der regelrecht auflebt, wenn er sein Können unter Beweis stellen kann. Er ist vor allem bei den sprachbezogenen Aufgaben mit voller Begeisterung dabei und auch sehr stolz auf seine Leistungen. *"Ech hunn alles gewosst, ne?" / "Ich habe alles gewusst, nicht wahr?"* will er entsprechend einmal lachend von Tanja bestätigt bekommen, nachdem er einen Sprachtest, in welchem er Begriffe für Bilder finden sollte, mit Bravour gelöst hat. Gerne schaut er auch den anderen Kindern bei ihren Aufgaben zu und ist besonders davon fasziniert, wenn er mit den Aufgaben der größeren Kinder aus der *Précolaire* in Berührung kommt:

In der Précoce-Klasse während des Freispiels am Nachmittag: Heute wird ausnahmsweise ein Mädchen aus der benachbarten *Précolaire*-Klasse in Kims Klasse mit betreut, das von seiner Joffer den Auftrag bekommen hat, Grammatikaufgaben in Luxemburgisch entlang eines entsprechenden Zuordnungs-Spiels zu lösen. Tanja und Ina haben ihr die Aufgabe schon mehrfach erklärt, dennoch sitzt das Mädchen nach wie vor seufzend darüber gebeugt am Tisch, während Kim ihr aus ca. 1 m Distanz fasziniert zuschaut, so als wolle er für sich prüfen, ob er die Aufgaben auch lösen könnte. Allerdings springt er dem Mädchen, trotz ihrer mehrfachen zu ihm gewandten hilfeschauenden Blicke nicht bei, da die *Joffern* ihn bereits präventiv mehrmals aufgefordert haben, genau das nicht zu tun: *"Net hëllef, Kim. Hatt soll et eleng maachen" / "Nicht helfen, Kim. Sie soll es alleine machen"*. Offensichtlich gehen sie davon aus, dass er es besser kann als das Mädchen, was es für Kim nur noch um so reizvoller zu machen scheint. Obwohl ihn Daniel mehrfach in ein Spiel mit 'herumfliegenden' Spielzeugautos verwickelt, kehrt er immer wieder zu dem Mädchen und ihrer Aufgabe zurück.

Dass Kim ein hohes *commitment* gegenüber dem mit dem Luxemburgisch-Sprechen verbundenen Leistungsaspekt zeigt, bedeutet jedoch nicht, dass er in der *éducation précoce* ausschließlich Luxemburgisch spricht. Vielmehr partizipiert er auch ausgiebig an der durch die Kinder relevant gemachten Unterscheidung zwischen der 'offiziellen' und den 'inoffiziellen' Sprachen, die sich vor allem aus Französisch, Portugiesisch und Serbo-Kroatisch zusammen setzen. Diese reden die Kinder häufig miteinander, wenn sie spielen, auf etwas warten oder beim Essen zusammen sitzen. Kim, der die überwiegende Zeit vor allem mit Daniel und Jules zusammenspielt, nutzt dabei mit Blick auf Jules Muttersprache meist Französisch.

In der Précoce zur Freispielzeit am Morgen: Kim baut mit seinen zwei besten Freunden, Jules und Daniel, wie häufig in der Ecke mit den Fahrzeugen einen Schienenparcour auf, über den sie mit den kleinen Rennautos 'rasen'. Den Aufbau der Rennstrecke koordinieren vor allem Jules und Kim dabei mit kurzen französischen Anweisungen, die sie sehr leise flüstern. Als das das Spiel wilder wird und Daniel dazu übergeht, vor allem 'Auffahrunfälle' zu provozieren, ruft Jules ihm jedoch laut zu: *"Non, non, arrête!" / "Nein, nein, stehenbleiben"*, woraufhin die Erzieherin Ina ihnen vom Tisch aus zuruft: *"He d'ir Bouwen. Mer schwätzen awer Lëtzebuergesch" / "He, ihr Jungs. Wir sprechen aber Luxemburgisch."*

Die Szene zeigt dabei gleich zwei Aspekte auf, die für den peerkulturellen Umgang der Kinderklasse mit der 'offiziellen' monolingualen Sprachordnung in der *éducation précoce* kennzeichnend sind. Und dies ist zum einen die Reaktion der *Joffer*, als sie mitbekommt, dass die Kinder miteinander nicht Luxemburgisch sprechen und die sie entsprechend mit dem "wir sprechen hier aber Luxemburgisch" wieder auf die offizielle, für alle geltende Sprachregelung ('Nur-Luxemburgisch') verweist. Dabei zielt dieses über den Tag häufig zu beobachtende Insistieren auf dem Luxemburgischen als Umgangssprache jedoch nicht nur darauf, die gewünschte monolinguale Sprachordnung aufrecht zu erhalten. Mit Blick darauf, dass sich die *Précoce*-Klasse aus unterschiedlichen familiensprachlichen Sprachgruppen zusammensetzt, soll mit dieser Sanktionierungspraxis auch sichergestellt werden, dass keine sprachlich segregierten Gruppen in der Klasse entstehen. Sprechen alle Kinder miteinander *Luxemburgisch*, so der Ansatz, so fördert dies entsprechend auch, dass *alle Kinder miteinander* kommunizieren, wodurch wiederum der Luxemburgisch-Erwerb durch seine umgangssprachliche Anwendung unterstützt wird.

Die Kinder reagieren auf diese monolinguale Sprachordnung jedoch mit ihren eigenen 'Sprachpolitiken', und zwar insbesondere indem sie die 'verbotenen Sprachen' besonders leise sprechen, so wie es hier ja auch Kim und Jules anfänglich tun. Erst in dem Moment, wo Jules das Flüstern aufgibt und lauthals versucht, das Spiel in eine bestimmte Richtung zu lenken, wird er von der Erzieherin sanktioniert. Mit Blick auf die Vermeidung solcher 'Rügen' stellt das Miteinander-Flüstern entsprechend auch eine häufig zu beobachtende peerkulturelle Sprachpraxis in der Früherziehungs-Klasse dar. Es ist als ein "*secondary adjustment*" (Corsaro 1990), eine zweite Ordnung der Anpassung zu verstehen, indem die Kinder sich weder an die 'offizielle' Sprachordnung halten, noch sie angreifen. Vielmehr wird sie geschickt unterlaufen, indem die Unterteilung von legitimen und nicht-legitimen Sprachen von den Kindern in eine Unterteilung von 'lauten' und 'leisen' Sprachen übersetzt wird. Im Sinne einer eigenständigen, peerkulturellen Anpassung an die Sprachordnung der Schulklasse zeigt sich dieses Flüstern dann auch in doppelter Weise für den Schulalltag funktional, denn sie macht es den Kindern nicht nur möglich, sich eigene 'Spielräume' entlang der Differenzierung von *sprachlichem Spielgeschehen* und *sprachlichem Unterrichts-geschehen* zu verschaffen, sondern darüber auch eine zweite Anforderung in der Schulklasse zu bearbeiten; nämlich ruhig miteinander zu spielen. Mit Blick auf diese Funktionalität verfolgen die *Joffern* daher auch keinen detektivischen Ansatz im Aufspüren anderssprachlicher Kommunikation, sondern reagieren überwiegend nur dann

auf die Kommunikation in nicht-legitimen Sprachen, wenn diese besonders 'laut' wird, das heißt, sich vom kleinräumlichen Spielgeschehen ablöst und in den 'offiziellen' akustischen Raum der Schulklasse vordringt.

Vor dem Hintergrund dieser doppelten Sprachordnungen ist Kim in der *Précoce* auch deshalb als besonders 'sprachkompetentes Kind' positioniert, weil er mehr oder weniger mühelos zwischen den legitimen und illegitimen Sprachen der *Précoce* 'switcht', und das heißt, beide sprachlichen Register bedienen und zueinander ins Verhältnis setzen kann:

Morgens in der *Précoce* nach dem Frühstück: Nachdem Frühstück sitzen die Kindern noch an den Tischen und die Lehrerin Tanja fischt aus dem Wasserbehälter, der neben dem 'Lehrertisch' auf der Fensterbank steht, zwei Kaulquappen mit einer Tasse heraus und erklärt den Kindern, dass "eis Kauzekäpp" / "unsere Kaulquappen" nun schon so groß seien, dass sie nicht mehr genügend Platz im Wasserglas hätten. Bald würden ja Frösche aus ihnen ("ginn Fräsch"). Sie geht mit der Tasse umher, und zeigt sie nacheinander jedem einzelnen Kind, als erstes Kim und Daniel. Sie weist dabei auch auf die Beinchen ("Beenercher") hin, die den Kaulquappen schon gewachsen sind. Die Kinder schauen sehr interessiert in die Tasse, und einige wiederholen von sich aus, "Kauzekapp", "Beenercher" oder "ginn Fräsch". Während die Runde voranschreitet, stupsen sich Kim und Daniel unter dem Tisch mit den Füßen an und schubsen sich hin und her. Jules der ihnen gegenüber sitzt, steigt ein indem er ihren kleinen Kampf mit 'Daumen rauf' und 'Daumen runter'-Gesten kommentiert und ihnen schließlich auch etwas auf Französisch zuflüstert. Kim zischt etwas zurück und es entspannt sich ein geflüsterter 'non'-'oui'-'non'-Schlagabtausch zwischen den beiden Jungs. Als Tanja mit der Tasse wieder an den Jungs vorbeikommt, hören beide jedoch prompt damit auf und Kim ruft der Tanja zu: "Nach emol kucken?" / "Noch einmal gucken?" Sie hält ihm erneut die Tasse mit den Kaulquappen hin.



Kims sprachliche ECEC-Praktiken sind in der schulischen Früherziehung daher auf eine leistungsbezogene Sprachverwendung auf der einen Seite und einer eher 'widerstands'-bezogene peerkulturelle Sprachverwendung auf der anderen Seite bezogen, woraus sich dann auch eigenständige Lernaufgaben ergeben, beispielsweise mit Blick auf den im Beispiel rasch vollzogenen 'switch' zwischen den beiden Sprachordnungen der *éducation précoce*.

In der Kindertageseinrichtung *Potpourri* stellen sich die dort praktizierten Sprachordnungen jedoch ganz anders dar, was auch bereits am konkreten Übergang vom einen ECEC-Setting in das andere sichtbar wird, das heißt, wenn Kim täglich vom Erzieher der *Foyer*-Gruppe an der Schule abgeholt wird:

Zum Schulschluss am Vormittag in der *Précoce*: Zum Ende des Vormittagsunterrichts ruft Ina die Kinder je einzeln auf und sie reihen sich nacheinander zum "Zuch" / "Zug" an der Tür auf. Es wird noch ein Lied zum Abschied gesungen ("D'Schoul ass aus" / "Die Schule ist aus") und mit einem fröhlichen "Eddi" / "Tschüss" verlassen die Kinder winkend den Raum. Die beiden *Joffern* begleiten sie dann aber doch noch bis zur Schultür, wo draußen bereits die Eltern bzw. Tagesmütter warten. Die Gruppe bleibt jedoch zunächst im Windfang stehen und die *Joffern* schicken, sobald sie die zugehörigen Erwachsenen entdeckt haben, die jeweiligen Kinder einzeln raus. Als François, Kims Erzieher aus der *Foyer*-Gruppe mit zwei anderen Kindern aus der Schule am Eingang auftaucht, wird auch Kim von Ina mit einem "Eddi, Kim, een schéinen Daag nach!" / "Tschüss, Kim, einen schönen Tag noch!" nach draußen 'entlassen' und Kim läuft freudig auf François zu. "Bonjour Kim" / "Guten Tag Kim" begrüßt dieser ihn mit einem Streicheln über den Kopf und setzt nach: "Ça va?" / "Wie geht's?". Kim antwortet "Gudd" / "Gut" und ergänzt dann etwas später auch auf Französisch "Ça va bien" / "Mir geht's gut" während François der Kindergruppe auf Französisch erklärt, dass sie komplett seien und zum Bus gehen könnten. Auf dem Weg die Treppen hinunter beginnt Kim François etwas auf Französisch zu erzählen "J'ai ..." / "Ich habe....", was ich aber nicht mehr weiter verstehe.⁴

⁴ Eine Beobachtung während der Busfahrten war aus organisatorischen Gründen nicht möglich, daher endet die Beobachtung hier an der Schultür. Beobachterin: Sabine Bollig

Zwischen Multilingualismus, lokalen ECEC- und intimen Spielsprachen – Kims Sprachpraxen in der Kindertageseinrichtung

Mit seinem täglichen Wechsel von der *Précoce* in die Kindertageseinrichtung *Potpourri* wechselt Kim jedoch nicht lediglich von einer luxemburgischsprachigen Erwachsenen-Kind-Kommunikation zu einer eher Französischsprachigen. Vielmehr hat ja bereits die Eingangsszene aufgezeigt, dass auch in der *Foyer*-Gruppe eine Unterscheidung zwischen peerkultureller und intergenerationaler Kommunikation vollzogen wird. Die Sprachpraxis der Kinder untereinander ist nämlich ausgesprochen multi-, wie auch translingual. Auch wenn Luxemburgisch dabei die meistverwendete Sprache ist, so wird diese jedoch auch mit Französisch und Portugiesisch gemixt, oder aktiv von einer Sprache in die andere 'ge-switcht', je nachdem, wer oder was in die Kommunikation ein- oder ausgeschlossen werden soll.

Interessanterweise praktiziert Kim in der *Foyer*-Gruppe zusammen mit seiner Klassenkameradin Carla jedoch auch häufig eine ähnliche Sprachpraxis wie in der *Précoce*, nämlich den 'soft talk' im Flüsterton, wie es sich ja auch bereits an der Eingangsszene gezeigt hat. Anders als in der *Précoce* geht es dabei jedoch nicht um eine sekundäre Anpassung an eine monolinguale Sprachordnung, vielmehr steht das Flüstern hier im Kontext der lebhaften und lauten *Foyer*-Gruppe, in der die älteren Kinder das Geschehen – zumindest akustisch – dominieren.

Nach dem Mittagessen in der *Foyer*-Gruppe: Während noch die Tische sauber gemacht werden, springen Kim und Alina bereits auf der recht großen, aus mehreren festen Sitzkissen zusammengestellten Spielfläche herum, während ein anderer Junge dort ein Buch liest, zwei ältere Mädchen sich die Haare flechten und die fünfjährige Jennifer sich in eine große Stoffschnecke zurückgezogen hat, um ein wenig zu ruhen. Die anderen Kinder tauschen sich am Tisch mit François auf Französisch über die weitere Tagesplanung aus, und die älteren Mädchen wollen ihn mit großem Getöse dazu überreden, mit ihnen doch wieder mal ein paar Akrobatik-Übungen zu machen. Da François meint, dass man dies erst später draußen machen können, gesellen sich die Älteren auch nach und nach auf der Spielfläche. Während der Platz dort enger und das Geschehen lauter wird, rücken Kim und Carla näher zusammen und schauen sich gemeinsam das Buch an, das ein anderes Kind dort hat liegen lassen. Dabei benennen sie leise auf Luxemburgisch, die Tiere, die sie dabei entdecken: "een Kaz" / "eine Katze", "Kou" / "Kuh",...

Carla und Kim schaffen sich hier über das Leise-Sprechen einen akustisch wie körperlich abgegrenzten, gemeinsamen 'Spielraum' im turbulenten Umfeld der Foyer-Gruppe, wobei das Leise-Sprechen dabei maßgeblich auf dem Luxemburgisch statt findet, ihrer geteilten Sprache aus der *Précoce*. Es sind jedoch nicht nur Kim und Carla, die sich durch ihr Leise-Luxemburgisch-Sprechen einen 'intimen Spielraum' verschaffen, auch nutzt Carla häufiger ihre gemeinsame Familiensprache mit Alina, das Portugiesische, um mit dieser einen intimen, und manchmal auch exklusiven Spielraum herzustellen. Da Alina die *Précolaire*-Klassen in derselben Schule von Kim und Carla besucht, kennen sich die Kinder ganz gut und spielen oft auch zu Dritt zusammen; dabei nutzen sie meist einen Mix aus Luxemburgisch und Portugiesisch, um sich zu verständigen. Allerdings schafft die gemeinsame Familiensprache mit Alina für Carla hier auch besondere Ressourcen im Spielgeschehen mit Kim, und dies insbesondere dann, wenn sie ihn ärgern oder 'bestrafen' möchte:

Auf dem oberen Spielgelände der crèche-Gruppe drau-
Ben: Nachdem alle Kinder fast zwei Stunden mit François Wasserspiele gemacht haben, wobei Kim vor allem auch mit den Jungs aus der crèche-Gruppe gespielt hat, werden der Schlauch und die kleinen Planschbecken weggeräumt und alle Kinder ziehen drinnen wieder ihre normale Kleidung an, um anschließend den Nachmittagsnack draußen einzunehmen. Alina, Carla und Kim kommen gemeinsam wieder aus dem Haus auf das Spielgelände gelaufen und Carla bittet mich um mein Notizbuch. Sie schaut sich daraufhin mit Kim und Alina zunächst gemeinsam die Notizen an, hebt dann aber das Heft dicht vor ihr Gesicht und beginnt uns allen daraus 'vorzulesen', indem sie viele 'la la la's' aneinander reiht. Kim zeigt auf den Umschlag, auf dem pinkfarbene Vögel zu sehen sind und macht Carla darauf aufmerksam, dass es dasselbe pink ist, wie an ihren Schuhen. Carla 'schimpft' nun mit ihm theatralisch erhobenem Zeigefinger und dramatischer Stimme; ungezogenerweise hat er wohl ihre 'Lesung' mit diesem Hinweis gestört. Sie drückt nun auch das Heft eng an sich, damit er nicht mehr darauf zeigen kann. Nachdem sich die Kinder nach Aufforderung durch eine Erzieherin an die Bank-Tisch-Kombination gesetzt haben, legt Carla das Notizbuch neben sich ab. Als Kim jedoch danach greifen möchte, verhindert sie dies, indem sie mit ihrem Arm einen 'Schutzwall' darum zieht; außerdem scheint sie sich auf Portugiesisch bei Alina über sein erneutes 'Fehlverhalten' zu beschweren, wobei sie laut und betont spricht. Kim macht ein enttäuschtes Gesicht, stützt den Kopf auf und meint: "Dat fannen eech net gudd" / "Das finde ich nicht gut". Es bleibt zunächst unklar, ob er sich mit seiner Beschwerde auf Carlas 'Schutz' des Notizbuches oder den

'Ausschluss' durch die portugiesischsprachige Kommunikation der beiden Mädchen reagiert. Carla scheint ihn aber durchaus auch weiter provozieren zu wollen, zu ihm gewandt startet sie nämlich damit laut ein Lied auf Portugiesisch zu singen, in das auch Alina einsteigt. "Nee, nit gudd" / "Nein, nicht gut" wiederholt Kim noch zweimal. Seine Beschwerde scheint Carla zu 'erweichen', sie reintegriert ihn wieder ins Spiel indem sie auf dem Buch zeigt und Kim das luxemburgische Wort für Vögel ("Vogelcher") zuraunt.

Entlang des multilingualen Charakters in der Foyer-Gruppe können, wie diese Szene gut zeigt, lokale ECEC-Sprachen, wie das Portugiesische, daher auch gut eingesetzt werden, um im Spiel situative Ein- und Ausgrenzungen zu vollziehen, wobei es hier natürlich auch darauf ankommt, um welche Nationalsprachen es dabei geht. Kann Carla dazu in jedem ihrer beiden ECEC-Settings auf portugiesischsprachige Kinder zurück greifen, so ist dies bei Kim mit Blick auf seine Familiensprachen weder in der *Précoce* noch in der Foyer-Gruppe wirklich gegeben. Daher ist es im multilingualen Kinderhort auch seine Aufgabe, Carla (und Alina) auf ihre gemeinsame Spielsprache zurück zu 'verpflichten', beispielsweise indem er wie hier, seine Beschwerde zweimal auf Luxemburgisch vorträgt. Insofern zeigt sich der Multilingualismus in der Foyer-Gruppe entsprechend auch nicht nur mit Blick auf die einzelnen Sprachkompetenzen der jeweiligen Kinder und Erzieher als 'geteilt', sondern auch mit Blick auf die Präferenzen bestimmter sprachlicher Untergruppen, die ihren je eigenen Spielsprachen aushandeln. Anders als in der *Précoce* macht Kim in der Foyer-Gruppe entsprechend nicht nur das Luxemburgische als *Sprache der Zugehörigkeit* relevant, indem er mit Carla zusammen Leise-Luxemburgisch spricht, sondern auch indem er es in Konflikten mit ihr als 'ihre Sprache' verteidigt.

Fazit: die komplexe-geteilte Sprachwelt – das praktizierte ECEC-Arrangement von Kim

Das Bildungs- und Betreuungsarrangement von Kim ist von täglichen Wechseln zwischen verschiedenen Sprachwelten geprägt, die auch in sich komplex aufgebaut sind. In der monolingualisierenden *éducation précoce* partizipiert Kim dabei an einer Differenzierung zwischen einer bildungs- und leistungsorientierten Sprache, die hier das Luxemburgische darstellt, sowie einer peerkulturellen Spielsprache, bei der er nicht nur meist auf das Französische zurückgreift, sondern diese auch in einem bestimmten Sprachstil, dem Leise-Sprechen als 'Sprache der Zugehörigkeit' zur Kindergruppe relevant macht. In der pragmatisch-multilingualen Sprachordnung der Kindertageseinrichtung *Potpourri* ist das Französische dagegen eher die Sprache der Erwachsenen-

Kind-Kommunikation. Allerdings unterscheidet sich die intergenerationale Sprachordnung hier von der in der *Précoce* nicht nur mit Blick auf die andere Nationalsprache, vielmehr zeigen sich hier auch die Sprachgrenzen, die in der *Précoce* stark gemacht werden, als eher schwach und fließend. Denn trotz der Tendenz zum Französischen, ist die Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern hier auch als ausgesprochen *translingual* zu verstehen, wobei der hier realisierte Mix aus Französisch, Luxemburgisch und zum Teil auch Portugiesisch vor allem der Verständigung unter den Beteiligten dient. der Beteiligten folgt. Im Kontext dieser pragmatischen Sprachordnung in der Kindertageseinrichtung *Potpourri* sind auch die Sprachpraktiken der Kinder 'offen' multilingual, da nicht zwischen legitimen und nicht-legitimen Sprachen unterschieden wird. Allerdings spielen die unterschiedlichen Nationalsprachen und Sprachstile für Kim auch hier eine Rolle, wenn es darum geht, 'geschützte' Spielräume herzustellen (Leise-Sprechen zwischen Carla und Kim) und seine Zugehörigkeit zu seiner Spielgemeinschaft (Carla und Alina) auszuhandeln.

Die Komplexität dieser Sprachwelten steht dabei sowohl im Kontext des lokalen ECEC-Umfelds, der organisationalen ECEC-Kulturen wie auch den ECEC-Strategien der Eltern, die sich alle in spezifischer Weise das 'doppelte *split-system*' des Luxemburger Felds von Bildung und Betreuung in früher Kindheit reproduzieren. Mit Blick auf die *privatwirtschaftliche Kindertageseinrichtung Potpourri* drückt sich dieser *split* dabei vor allem mit Blick auf die Unterteilung zwischen konventionierten und nicht-konventionierten Kindertageseinrichtungen aus, der sich als *split* zwischen einer luxemburgischsprachigen Welt von Kindertageseinrichtungen (vgl. Portraits von Stephanie und Lena) und einer französischsprachigen Welt von Kindertageseinrichtungen (vgl. Portrait von Tito) darstellt (Honig et al. 2015). Die *éducation précoce* dahingegen reproduziert den *split* zwischen Bildungs- und Betreuungssektor in sprachlicher Hinsicht, indem das Luxemburgisch-Lernen hier mit Blick auf den Bildungsauftrag als oberste Priorität angesehen wird, was von den Kindern wiederum entlang eines *splits* zwischen legitimen und nicht-legitimen Sprachen bearbeitet wird. Kims Eltern dagegen haben in ihren ECEC-Strategien den *doppelten split* im Feld der frühen Bildung und Betreuung systematisch aufgegriffen, um einen eigenen Sprachraum früher Bildung und Betreuung herzustellen, der zu Beginn auf der komplementären Unterteilung von *Sprachen der Bildung* und der *Sorge* basierte. In der herausfordernden Situation der Zuwanderung in ein hochgradig multilinguales Sprachumfeld, haben sie Kims bisherige Sprachkompetenzen und seine sprachlichen Bedürfnisse daher auch in komplexer Weise mit dem ECEC-System und der lokalen ECEC-Kultur vermittelt.

Auf der Ebene von Kims alltäglichen ECEC-Praktiken zeigt sich sein Bildungs- und Betreuungsarrangement aber nicht nur deshalb als sprachlich *geteilt*, weil er täglich zwischen verschiedenen nationalsprachlichen Kontexten und den damit verbundenen Sprachordnungen der beiden ECEC-Settings wechselt; und auch nicht nur weil diese institutionellen Sprachordnungen sich selbst noch einmal in leistungs- und bildungsbezogene Sprachen, pragmatisch-verständigungsorientierte Sprachstile und peerkulturelle Sprachpolitiken unterteilen. Sein Bildungs- und Betreuungsarrangement ist im Sinne eines Miteinander-Teilens darüber hinaus auch deshalb als geteilt zu verstehen, weil er täglich mit seiner 'Pendel-Kameradin' Carla die Übergänge zwischen den beiden Sprachwelten vollzieht. Dabei greifen die Kinder in der Foyer-Gruppe wie in der *éducation précoce* auf gemeinsame Sprachpraxen zurück, die sie situativ transformieren. Diese Transformationen stehen im Kontext der unterschiedlichen Sprach- und Altersökonomie der beiden ECEC-Settings, in welcher sie ihre peerkulturelle Praxis des Leise-Sprechens als eine eigene *Sprache der Zugehörigkeit* (Stratigos, Bradley und Sumsion 2014) etablieren. Gerade mit Blick auf diese multiplen Sprachen von Bildung, Betreuung/Sorge und Zugehörigkeit in Kims Bildungs- und Betreuungsarrangement, stellt sich dies alltäglich als eine **komplex geteilte Sprachwelt** her.

Methodischer Anhang

Im Folgenden wird das Projekt *CHILD – Children in the Luxembourgian Day Care System* entlang einzelner Forschungsphasen und mit Blick auf die grundlegenden Forschungs- und Feldzugangsstrategien dargestellt. Dabei wurden im Forschungsverlauf verschiedene Methoden eingesetzt und entwickelt – Sekundäranalyse statistischer Daten, eigene lokale Datenerhebungen, Interviews (Experten- und ethnographische Interviews) und teilnehmende Beobachtungen – welche entlang des 'Regionen-Modells' des Untersuchungsdesigns und im Rahmen des iterativ-zyklischen Verfahrens der *grounded theory* (Glaser und Strauss 2010) praxisbezogen miteinander verknüpft wurden. Das bedeutet, dass in den im Folgenden dargestellten Forschungsphasen Datenerhebung und -analyse nicht getrennt voneinander stattfanden, sondern in einem permanenten prozessualen Wechselbezug eng miteinander verzahnt wurden, um analytische Konzepte kontinuierlich schärfen und sukzessive 'empirisch begründete' Kategorien bilden zu können. Idealerweise wird dieses iterativ-zyklische Vorgehen aber auf mehrere aufeinander folgende Phasen der 'Erhebung im Feld' und der 'Analyse am Schreibtisch' verteilt, was in dieser Studie mit Blick auf die hohe Zahl an ECEC-Arrangements, die das Fallset der Studie bilden, den hohen zeitlichen wie personellen Aufwand, der zur jeweiligen Herstellung der Fälle betrieben werden musste und die damit verknüpfte Orientierung an den Beobachtungsgelegenheiten, die Familien und ECEC-Settings anboten, jedoch so nicht möglich war.

Das heißt, dass in dem Feldforschungszeitraum von Juni 2013 – April 2015 relativ durchgehend Beobachtungen im Feld gemacht wurden, wobei sich diese Arbeit auf insgesamt sechs Feldforscherinnen aufteilte: Joëlle Weiland, Frederike Hartje und Anne Ramos arbeiteten dabei als Honorarkräfte jeweils für kürzere Zeiträume im Projekt mit, Bina E. Mohn mit Blick auf den kamera-ethnographischen Teil der Studie über einen Zeitraum von insgesamt zwei Jahren und Sylvia

Nienhaus und Sabine Bollig als Hauptforscherinnen des Projekts über die gesamte Projektlaufzeit. Dabei wurden die Feldforscherinnen zudem durchgehend von je zwei studentischen Kräften unterstützt (Elisabete Dias Silva, Katja Seefeldt, Philipp Müller, Jennifer Hausen, Sandie Richard-Devaux, Sina Welsch). Mit Blick auf die Interviews in den portugiesisch-sprachigen Fallstudien arbeiteten zudem Luisa Martins (Transkription) und Jucelmo Schmitt (Übersetzung) an den Fallstudien mit.

Auch wenn sich Datenerhebung und Analyse im Kontext der vielen und zudem komplexen Fallstudien und den zum Teil nur phasenweise im Projekt mitarbeitenden Feldforscherinnen nicht entlang einzelner nacheinander folgender, zyklischer Phasen aufeinander beziehen ließen, so liefen Datenerhebung und -analyse doch permanent parallel zueinander, was unter anderem durch regelmäßig ein- bis zweiwöchig stattfindende Forschungswerkstätten, in denen intensiv am Datenmaterial und der Entwicklung analytischer Fokussierungen gearbeitet wurde, vorangetrieben wurde. Flankiert wurden diese Forschungswerkstätten von regelmäßigen (ein- bis zweiwöchig stattfindenden) Projektsitzungen, in denen neben der aufwendigen Organisation und Koordination der Fallstudien auch die Einarbeitung der neuen Mitarbeiterinnen in ethnographisches Forschen im Vordergrund stand.

Darüber hinaus lässt sich der Verlauf des Forschungsprojektes, die sukzessive Erhebung der 13 Fälle und das damit verbundene *theoretical sampling* in vier strategisch und thematisch voneinander abgegrenzte Phasen einteilen, die sich zeitlich teilweise überlappten:

Feldexploration (Januar bis Juni 2013)

In einem ersten Schritt wurde zunächst die internationale Literatur zu sozio-ökonomischen, ethnischen, familienstrukturellen und schichtspezifischen Unterschieden in ECEC-Arrangements und ihre deskriptive Differenzierung entlang einzelner Typen von ECEC-Arrangements gesichtet (z.B. Capizzano, Adams und Sonenstein 2000, Huston, Chang und Gennetian 2002, Sylva et al. 2006, Vincent, Braun und Ball 2008, Geier und Riedel 2008, Vandenbroeck et al. 2008, Stefansen und Farstadt 2010). Zusätzlich wurden durch die gesamte universitäre Forschungsgruppe *Early Childhood: Education and Care*, die verfügbaren Luxemburger sozialstatistischen Daten in einer Überblicksdarstellung zu regionalen Strukturen der Kinderbetreuung entlang von Bevölkerungs-, Erwerbs-, Tagesbetreuungs- und Vorschulstatistiken zusammengefasst (Haag 2013). Die hierbei gewonnenen Erkenntnisse über mögliche Differenzierungslinien zwischen ECEC-Arrangements auf der einen und Teilhabern und regionale Verteilungen in Luxemburg auf der anderen Seite flossen sodann in die Gestaltung eines Leitfadens für Experteninterviews ein, die mit verschiedenen Vertretern des Systems der Kindertagesbetreuung (Politik, Fort- und Weiterbildungseinrichtungen, Anbieter, Fachkräfte) und der Zivilgesellschaft (bspw. Migranten- oder Behindertenverbände) geführt wurden. Diese Interviews dienten dabei sowohl dazu, das Luxemburger ECEC-System aus verschiedenen Perspektiven zu erschließen, als auch erste inhaltliche Hypothesen zu differentiellen Betreuungsmodellen und -praxen im Luxemburger Feld der frühen Bildung und Betreuung zu generieren. Als ein erstes interessantes Forschungsergebnis zeigte sich dabei jedoch, dass es nur wenig Wissen über die konkreten Bedingungen und Erscheinungsformen von Bildungs- und Betreuungsarrangements von Kindern gibt. Entsprechend konnten nur wenig inhaltliche Hypothesen aus diesen Experteninterviews gezogen werden. Allerdings zeigten sich die Experten-

interviews mit Blick auf regionale Unterschiede und die unterschiedlichen Typen und Organisationsformen der Kindertagesbetreuung (konventioniert/privatwirtschaftlich, Tagesmütter/*crèche/foyer de jour*, etc.) und des vorschulischen Sektors und seinen Einschreibemodellen als ausgesprochen instruktiv. Auch konnten über die Interviews einzelne Feldkontakte hergestellt werden. Mit Blick auf eine initiale Fallauswahl wurden in der Zusammenschau der in dieser Phase erhobenen Daten dann Kriterien formuliert, die die Kontaktaufnahme mit entsprechenden Einrichtungen und Familien und die Fallauswahl entlang der sich ergebenden Kontakte und Möglichkeiten zu steuern half (Stadt/Land, Typ und Organisationsform der Einrichtung, Anzahl der ECEC-Settings, gesprochene Sprachen in den ECEC-Settings, Schichtzugehörigkeit und Sprache der Eltern, sozioökonomische und ethnische Zusammensetzung der ECEC-Settings und des lokalen Umfelds).

Zudem wurden in dieser Phase Informationsmaterialien zur CHILD-Studie in mehreren Sprachen (Deutsch, Französisch, Englisch und später auch Luxemburgisch und Portugiesisch) erstellt und auch die Leitfäden für die Interviews mit Tagesmüttern, Fachkräften / Leitungen aus Tageseinrichtungen und die Familieninterviews¹ formuliert und in ersten Interviews erprobt und weiterentwickelt.

Feldexploration
(Januar – Juni 2013)

Feldphase I:
Differentielle ECEC-Arrangements
(Juni 2013 – März 2014)

Feldphase II:
Komplexe und sich verändernde
ECEC-Arrangements
(Januar – Dezember 2014)

Feldphase III:
kontrastive / sich verändernde
ECEC-Arrangements
(Oktober 2014 – Mai 2015)

Publikationsphase
(Februar 2015 – Dezember 2015)

¹ Auch wenn an diesen Familieninterviews in aller Regel Mütter teilnahmen (lediglich zweimal hatten wir Mutter und Vater als Gesprächspartner), so sprechen wir dennoch von Familieninterviews, da die Familie und ihr Alltag den Bezugspunkt des Interviews darstellen.

Feldphase I: Differentielle Bildungs- und Betreuungsarrangements (Juni 2013 – März 2014)

In der anschließenden ersten Feldforschungsphase stand sodann die initiale Erhebung von kontrastiven Bildungs- und Betreuungsarrangements im Vordergrund, die zunächst mit Blick auf die in den ECEC-Arrangements integrierten ECEC-Settings, aber auch mit Blick auf einzelne Familienmerkmale (Sprache, Einelternfamilien, etc.) angestreut wurden. Dabei lag das Augenmerk besonders auf den Kindern, die zu diesem Zeitpunkt zwei bis zweieinhalb Jahre alt waren, um in längsschnittlicher Perspektive im Verlauf der Studie auch den Übergang (oder Nicht-Übergang) in die schulische Früherziehung (*éducation précoce*) beobachten zu können. Mit Blick auf die deskriptive Einteilung von ECEC-arrangements ging es also zunächst um *single ECEC-arrangements* bzw. *single arrangements plus intensive Betreuung durch Familienangehörige* (siehe Fallset auf S. 153).

Dazu wurde zunächst Kontakt zu je einer privatwirtschaftlichen und einer konventionierten Krippe (*crèche*) und wenig später Kontakt mit einer Tagesmutter (*assistante parentale*) in der städtischen Region Luxemburgs aufgenommen, wobei sich die Forschungsk Kooperationen hier relativ umstandslos über Empfehlungen von weiteren Feldkontakten herstellen ließen. In den beiden Kindertageseinrichtungen haben es dann die Teams übernommen, die Familien der von ihnen betreuten Kinder mit potenziell interessanten ECEC-Arrangements anzusprechen, wobei hier die Sprache und Schicht der Familien als auch Unterschiede in den ECEC-Arrangements (Einbezug von Großeltern, etc.) von den Feldforscherinnen als relevante Differenzierungslinien kommuniziert wurden. Bei der Tagesmutter wurde dahingegen zunächst mit Beobachtungen gestartet, über die die Tagesmutter die Eltern selbst informierte und dann erst zu einem späteren Zeitpunkt wurden zwei Familien um Interviews und eine Feldbeobachtung ihrer Kinder gebeten. Mit den sechs Familien, die sich über diese unterschiedlichen Strategien zur Teilnahme an der Studie bereit erklärten, wurden dann zunächst Familieninterviews geführt, bevor die konkreten Begleitungen und Beobachtungen ihrer Kinder miteinander vereinbart wurden. In diesen Familieninterviews wurden gemeinsam mit den Eltern auch die Wochenpläne erstellt, die einen Einblick in die Abläufe der einzelnen Betreuungstage geben sollten. Darüberhinaus wurden sozialstrukturelle Daten der Familien (Nationalität, Migrationserfahrung, gesprochene Sprachen in den Familien und mit den Kindern, Bildungsabschlüsse und Beruf der Eltern, Einkommen und Kosten für die Kindertagesbetreuung) erhoben.

Obwohl alle interviewten Familien den teilnehmenden Beobachtungen zugestimmt hatten, wurden aus forschungspragmatischen Gründen zunächst nur vier dieser Kinder (*Stephanie, Lena, Maik und Léa*) in ihrem Betreuungsalltag begleitet, später kamen dann noch zwei Fälle aus der privatwirtschaftlichen *crèche* hinzu (*Tito, Maria*). Dabei wurde im Sinne eines *prozessualen informed consent* auch darauf geachtet, in der fortlaufenden Gestaltung vertrauensvoller Beziehungen mit den Kindern auch deren Einwilligung in die Beobachtung ihres Alltages einzuholen (*“sensitive gaining of a child’s agreement“*, Cocks 2006: 257).

Ziel der Beobachtungen, die über mehrere Wochen an 1–3 Tagen wöchentlich stattfanden, war es zunächst, möglichst 'ganze' Betreuungsalltage zu dokumentieren, auch wenn die Feldforscherinnen in der Regel nur einen Tag tatsächlich ganz mit den Kindern verbrachten, meist beschränkte sich die Beobachtung mit Blick auf den hohen Verschriftlichungsaufwand auf halbe Tage. Dazu wurden Feldnotizen und ausgearbeitete Beobachtungsprotokolle (Emerson, Fretz und Shaw 2011) sowohl zum Tagesablauf als auch zu einzelnen Situationen angefertigt, die durch Fotos und Skizzen der jeweiligen Räumlichkeiten in den ECEC-Settings ergänzt wurden. Die Beobachtungen starteten dabei jeweils in den ECEC-Settings und wurden, nachdem Feldforscherinnen und Kinder miteinander vertrauter wurden, dort wo es möglich war auch auf die Familien und die Wege zwischen ECEC-Setting und Familie erweitert. Die Beobachtungen wurden dabei individuell mit den jeweiligen Familien und Fachkräften der Settings verabredet und nahmen auch unterschiedliche Gestalten an, da es beispielsweise nicht allen Familien recht war, sie bereits morgens, bevor sie mit den Kindern das Haus verlassen, zu besuchen. Ergänzend wurden während dieser Feldaufenthalte auch ethnographische Interviews mit Betreuungspersonal geführt, um organisationale Abläufe in den jeweiligen Settings besser verstehen zu können, aber auch, um deren Perspektiven und Teilnehmerkategorien zu erschließen.

Im späteren Verlauf dieser Feldphase wurden dann noch weitere Einrichtungen und Tagesmütter kontaktiert, wobei vor allem auf Internetrecherchen und Kontakte der Forscherinnen zurückgegriffen wurde. Die 'Akquise' von Forschungspartnern erwies sich hier als schwieriger als zu Beginn; auch wurden sehr viele Interviews mit Eltern geführt, deren Kinder zum Teil interessante ECEC-Arrangements hatten oder aus 'interessanten' Familien kamen, bei denen schlussendlich jedoch keine teilnehmenden Beobachtungen realisiert werden konnten, da die betreffenden Einrichtungen diesen nicht zustimmten. Letztendlich konnte jedoch eine Forschungsk Kooperation mit einer Tagesmutter in einer

eher ländlichen Region Luxemburgs hergestellt werden, bei der auch zwei Familien bereit waren, an den Fallstudien teilzunehmen. Eines der beiden Kinder fiel dann jedoch wieder aus der Studie heraus, da das Mädchen die *éducation précoce* besuchte, diese Schule aber keine Zustimmung zur Beobachtung gab. Bei dem zweiten Kind (*Joe*) konnte das ECEC-Arrangement jedoch beobachtet werden.

Parallel dazu wurde im Dezember 2013 die kameraethnographische Teilstudie gestartet, wobei hier auf bereits bestehende Kontakte zurückgegriffen werden konnte. Neben den eher querschnittlichen Analysen zu Übergangspraktiken in den Einrichtungen wurden dabei auch drei Kinder und ihre Betreuungsalltage mit der Kamera begleitet (*Jayden, Marine und Jules*).²

Insgesamt wurden in dieser ersten Phase zu den differentiellen ECEC-Arrangements neun Fälle erhoben, die sich sowohl mit Blick auf die jeweiligen ECEC-Settings (Tagesmutter, konventionierte und privatwirtschaftliche *crèche*), Stadt- und Landdifferenzen, Familienstrukturen und auch die gesprochenen Sprachen in den Familien und in den ECEC-Settings unterschieden. Mit Blick auf diese sprachliche Verfasstheit der ECEC-Arrangements ließen sich diese ersten neun Fälle folgendermaßen unterscheiden:

Einsprachiges ECEC-Arrangement: 2x Luxemburgisch, 1x Französisch in Familie und ECEC-Settings

Zweisprachiges ECEC-Arrangement: 3 x Luxemburgisch und Französisch in Familie und ECEC-Settings

Mehrsprachiges ECEC-Arrangement: 2x mehrere Sprachen in Familie + eine Sprache in ECEC-Setting, 1x mehrere Sprachen in Familie und mehrere Sprachen in ECEC-Settings

Was die analytische Arbeit an den Fallstudien angeht, so wurden die Interviewdaten als Transkripte bzw. thematische Gliederungen aufbereitet und die Beobachtungsprotokolle im Sinne von Organisationsportraits, Kinderportraits, Episoden- und Szenenbeschreibungen wie auch Tagesablaufprotokollen ausformuliert. Die Interviews und Beobachtungsprotokolle wurden dabei fortlaufend partiellen Feinanalysen unterzogen und auch zunächst offen kodiert (Glaser und Strauss 2010), wobei erste analytische Schwerpunkte darauf lagen, wie die Kinder die täglichen Übergänge

² Dieser Bericht zu Forschungsphasen und -methoden schließt den kamera-ethnographischen Part der Studie ein, gibt hier aber weniger detailliert Auskunft zu den analytischen und methodischen Strategien dieser Teilstudie, da diese für diesen Forschungsbericht zu den schriftethnographischen Portraits nicht im Vordergrund stehen (siehe dazu aber Mohn 2013, Bollig, Honig und Mohn 2015).

praktizieren und welche weiteren Praktiken mit Blick auf die Untersuchungsregionen an den Schnittstellen zwischen *individuellem ECEC-Arrangement* und *organisationaler ECEC-Kultur* positioniert sind. Dabei wurden die vier in dieser Phase integrierten ECEC-Settings, eine konventionierte und eine privatwirtschaftliche Krippe (*crèche*) und zwei Tagesmütter-Settings, wechselseitig als Kontrastierungsfolie eingesetzt. Zudem wurde eine erste deskriptive Matrix entworfen, in der die vielfältigen Datenmaterialien fallbezogen aufbereitet und entlang von Informationen zur Familie, den ECEC-Settings, den Kindern aber auch den Tagesabläufen, organisationskulturellen Rahmenbedingungen etc., dargestellt wurden.

Diese Methodenentwicklung wurde, wie die weitere analytische Arbeit in dieser Phase, in regelmäßig stattfindenden Forschungswerkstätten (ein- bis zweiwöchig) vorangetrieben. Zudem fanden ein methodenreflexiver und ein analytischer Workshop mit auswärtigen Experten und Kooperationspartnern mit den Projektpartnern des CHILD-Projektes, den Forschungsgruppen von Tanja Betz (Frankfurt a.M.), Johanna Mierendorff (Halle-Wittenberg) und Ilona Ostner (Göttingen), statt.

Feldphase II: Komplexe und sich verändernde ECEC-Arrangements (Januar 2014 – Dezember 2014)

In dieser Phase rückten nun die ECEC-Arrangements in den Blick, die etwas komplexer aufgebaut waren, also mehrere ECEC-Settings umfassen, das heißt die *concurrent multiple ECEC-arrangements* oder *complex multiple ECEC-arrangements* (siehe Fallset unten). Dabei wurden jedoch nicht nur neue Fälle hinzugezogen; eine besondere Bedeutung kam hier auch der längsschnittlichen Beobachtung der bereits in der ersten Phase erhobenen ECEC-Arrangements und deren eventuellen Veränderungen zu. Die häufigste Veränderung war hier das *adding settings* (*Jayden, Tito, Maria*), also die Erweiterung der bestehenden Betreuung in einer *crèche* um den Besuch der *éducation précoce*. Darüber hinaus fielen in diese Feldforschungsphase aber auch Veränderungen des Typus *vertical transition*, das heißt der Übergang von einem ECEC-Setting in ein anderes (*Stephanie*) bzw. *complex change*, das heißt der Übergang von einem ECEC-Setting in zwei ganz andere ECEC-Settings (*Marine, Maik*), wobei letztere jedoch nicht beobachtet werden konnten. In drei der bereits in die Studie eingeschlossenen Fälle kam es zu keiner Veränderung (*Jules, Lena, Joe*), beziehungsweise nur zu Änderungen innerhalb des ECEC-Settings.

Um die Veränderungen in den Blick zu nehmen, die mit dem Eintritt in die *éducation précoce* verknüpft waren, wurden in dieser Phase zunächst alle Vorschulen bzw. die Lehrerinnen der *éducation précoce* angefragt, in welche Kinder, die wir bereits beobachteten, demnächst wechseln würden. Bei den Schulen gestaltete sich die Kontaktaufnahme und das Einholen der Zustimmung zu den Beobachtungen im Unterricht dabei etwas aufwendiger, wobei die große Differenz zu den Tagesmüttern und den *crèches* darin lag, das bei diesen zunächst nur die Zustimmung der Tagesmütter, Eigentümer bzw. Träger der *crèches* und der Teams notwendig war. Bei den *Précoce*-Klassen war jedoch eine Reihe von Erlaubnissen bei unterschiedlichen Akteuren einzuholen. Zunächst war eine generelle Genehmigung für das Forschungsvorhaben beim damaligen Unterrichtsministerium einzuholen, dann von den zuständigen Gemeinden, den Schulinspektoren, den Direktoren des Schulkomitees und *last but not least* den betreffenden Lehrerinnen und Erzieherinnen.³ Die Eltern wurden wie in den anderen Einrichtungen auch nicht alle um ihre Erlaubnis gefragt (außer natürlich die Eltern, deren Kinder im Vordergrund der Fallstudien standen), sondern über die Durchführung der Studie informiert, sei es auf Elternabenden oder über eigens hergestellte mehrsprachige Infolyer, wobei die jeweils wichtigen Sprachen (Deutsch, Luxemburgisch, Französisch, Englisch, Portugiesisch) mit den betreffenden Einrichtungen abgeklärt wurden. Besonders aufwendig gestaltete sich in dieser Phase die kamera-ethnographische Beobachtung eines Jungen, der über die Woche sowohl eine *crèche*, die *éducation précoce*, wie auch einen Schülerhort (*foyer de jour*) besuchte, da hier – wie bei den anderen kamera-ethnographischen Fällen auch – bei allen Eltern, deren Kinder eventuell mitgefilmt würden, die schriftliche Erlaubnis zum Filmen eingeholt werden musste. Auch hier waren wiederum die Teams der Einrichtungen eine sehr wertvolle Unterstützung.

Von den vier Schulen, die wir mit Blick auf die bereits von uns begleiteten Kinder angefragt hatten, stimmten insgesamt zwei den Beobachtungen zu, sodass sich vier Bildungs- und Betreuungsarrangements auch über längere Zeit und inklusive des Wechsels in die *éducation précoce* (*Stephanie, Tito, Jayden und Maria*) beobachten ließen. Zudem wurden auch drei 'neue' Schulen angefragt, wobei diese nun vor allem in Regionen des Landes mit anderen Bevölkerungszusammensetzungen als auch ECEC-Angebotsstrukturen angesprochen wurden. Mit zwei Lehrerinnen aus zwei Schulen im Süden ließen sich Interviews realisieren und in einer *Précoce*-Klasse auch Beobachtungen. Auf der Basis einer zunächst einwöchigen teilnehmenden Beobachtung in der *Précoce*-Klasse wurde dann auch eine benachbarte

crèche angesprochen, die die Betreuung einiger Kinder in dieser Klasse übernahm. Mit deren genereller Zustimmung zu Beobachtungen wurde dann wiederum eine Familie angesprochen, deren Sohn beide Einrichtungen besuchte. Die Familie stimmte weiteren Beobachtungen zu und es konnte auch ein Familieninterview mit ihnen geführt werden (*Kim*).

Neben diesem aufwendigen Einbezug eines neuen Falls, der längsschnittlichen Begleitung von vier Kindern in ihrem Wechsel in die *éducation précoce* und der weiteren längsschnittlichen Beobachtung der Kinder, bei denen sich keine Änderungen in den ECEC-Arrangements bzw. lediglich innerhalb der ECEC-Settings ergeben hatten, wurde auch in dieser Phase fortlaufend an den verschiedenen Verschriftlichungen der gemachten Beobachtungen gearbeitet, Interviews transkribiert und die gesamten Datenmaterialien einer nun etwas analytischeren Kodierung unterzogen. Im Einklang mit dem Beobachtungsfokus auf Veränderungen und horizontalen bzw. vertikalen Übergängen zwischen Betreuungs- und Bildungssettings lag der Schwerpunkt der Analysen in dieser Phase nun auf den spezifischen Positionierungspraktiken der Kinder in den jeweiligen ECEC-Settings. Dabei wurde eine zuvor entwickelte Matrix zur integrierten fallbezogenen Sammlung von Informationen und Daten zu den einzelnen Portraits sukzessiv um analytische Beschreibungen zu den einzelnen Untersuchungsregionen (lokale ECEC-Kulturen, organisationale ECEC-Kulturen und individuelle ECEC-Arrangements) ergänzt und mit Blick auf die jeweiligen Themen der einzelnen Portraits gearbeitet. Diese entstehenden analytischen Themen wurden in den weiterhin regelmäßig stattfindenden Forschungswerkstätten diskutiert und vorangetrieben. Hier wurden auch die ersten analytischen 'Produkte' der auf Übergangspraktiken zielenden Kamera-Ethnographie diskutiert, wobei beide Teilstudien dabei sowohl getrennt voneinander besprochen als auch als wechselseitige Kontrastierungsfolien genutzt wurden.

Darüber hinaus wurden Forschungsansatz, erste Analysen und Theoretisierungen auf internationalen Konferenzen präsentiert, unter anderem auch auf der durch die Forschungsgruppe veranstalteten internationalen Tagung "MultiPluriTrans in Educational Ethnography" (Veröff. s. Bollig et al. 2015). Zusätzlich wurde der inhaltliche Austausch mit den Kooperationspartnern des CHILD-Projekts auf einem zweitägigen Workshop fortgesetzt.

Feldphase III: Kontrastive ECEC-Arrangements (November 2014 – Mai 2015)

In dieser Phase stand nach der vor allem einrichtungs- und regionsbezogenen Ausweitung des Fallsets in der zweiten Feldphase nun vor allem die Frage nach dem Einfluss bestimmter Milieus und Sprachen auf die Ausgestaltung der ECEC-Arrangements im Vordergrund, wobei hier mit Blick auf Kontrastierungen zum bereits vorhandenen Fallset insbesondere der portugiesisch-sprachige Markt an Tagesmüttern interessierte. Mit Hilfe zweier portugiesisch-sprachiger Sozialwissenschaftlerinnen, die beide für je vier Monate in das Forschungsteam integriert waren (Anne Ramos, Frederike Hartje), wurden drei Regionen in Luxemburg ausgesucht, die sich durch ihren jeweils unterschiedlichen Anteil an portugiesischsprachigen Einwohnern und Tagesmüttern auszeichneten. Nach der aufwendigen Herstellung erster Feldkontakte (Oktober – Januar 2015), wurden sodann Interviews mit insgesamt acht portugiesischsprachigen Tagesmüttern, allerdings lediglich in zwei Landesregionen, geführt. Im Anschluss konnten mit zwei Tagesmüttern Feldforschungs-kooperationen gestartet werden, wobei über die Vermittlung durch die Tagesmütter je ein ECEC-Arrangement pro Tagesmutter beobachtet und die entsprechenden Familieninterviews geführt werden konnten (*Pedro, Javier*). Die Interviews mit den Tagesmüttern und den Eltern wurden dabei auf Portugiesisch geführt und transkribiert, wobei sie anschließend von einem professionellen Übersetzer ins Deutsche übersetzt und wiederum von den beiden Feldforscherinnen gegengelesen wurden. In einem der beiden so realisierten Fälle ließen sich darüber hinaus auch Beobachtungen in der *éducation précoce* durchführen, die dieser Junge (*Pedro*) neben dem Tagesmutter-Setting besuchte.

Die Beobachtungen dieser beiden Fälle wurden dann recht kompakt in vier einwöchigen Feldforschungsaufenthalten realisiert, wobei hier im Sinne einer Tandem-Ethnographie gearbeitet wurde, die darauf basierte, dass eine Forscherin (Hartje) die teilnehmenden Beobachtungen und Interviews durchführte und die entstehenden Beobachtungsprotokolle dabei in einem sehr intensiven Prozess gemeinsam mit einer der Hauptforscherinnen (Bollig) bearbeitet und analysiert wurden. Diese gemeinsamen Besprechungen zielten darauf, möglichst rasch Fokussierungsstrategien zu entwickeln und somit trotz der beschränkten zeitlichen Ressourcen auch in diesen Fällen relativ detailreiche und analytisch verdichtete Beschreibungen des Betreuungsalltags der Kinder zu erhalten. Dabei wurden die bereits erarbeiteten Analysen zu den ECEC-Arrangements von Tagesmüttern als Kontrastierungsfolie benutzt. Dieses tandem-ethnographische Vorgehen war auch bereits in der

ersten Feldforschungsphase mit Blick auf ein französisch-sprachiges ECEC-Arrangement bei einer Tagesmutter (*Maik*) erprobt worden, das ebenfalls von einer Honorarkraft (Weiland) erhoben wurde.

Die Feldforschung zu den Fällen aus den beiden ersten Feldforschungsphasen wurde dabei nur noch in Einzelfällen und sehr punktuell mit Blick auf noch offen gebliebene Fragen und weitere Verdichtungen fortgeführt. Vielmehr lag der Fokus der beiden Hauptforscherinnen in diese Phase nun auf der analytischen Arbeit, die sich hier vor allem auf die Herausarbeitung und Differenzierung der analytischen Themen der einzelnen Fälle konzentrierte. Diese wurden entlang der weiter ausgearbeiteten Matrix zu den einzelnen Fällen und deren permanenter Kontrastierung, aber auch der fallweise realisierten Feinanalysen von Interviewdaten und Beobachtungsprotokollen vorangetrieben. Dabei lag ein Schwerpunkt darauf, die Codes und Kategorien zu den Praktiken der Kinder, die in besonderer Weise auf ihr spezifisches ECEC-Arrangement bezogen waren, weiter auszudifferenzieren. Zudem fiel in diese Zeit auch die Fertigstellung der analytischen Videos des kamera-ethnographischen Teils der Studie und die damit verknüpfte empirische Entfaltung eines analytischen Begriffs von Übergangspraktiken, die in mehreren videobezogenen Data-Sessions erarbeitet wurde.

Die vorläufigen Projektergebnisse wurden auch in dieser Phase auf internationalen Konferenzen präsentiert und ein Artikel zum Forschungsansatz und ersten Ergebnissen publiziert.

Publikationsphase: Erstellung von ethnographischen Portraits und der DVD

In dieser letzten Projektphase erfolgten die Fertigstellung der kamera-ethnographischen DVD, einer Broschüre, die auf der DVD aufbaute und die finale Ausarbeitung der schrift-ethnographischen Portraits.

Was die Arbeit an den schrift-ethnographischen Portraits betrifft, so wurden die bereits erarbeiteten fallbezogenen Sammlungen von Daten und Analysen sowie die ausdifferenzierten Kategorien zu den Praktiken der Kinder nun mit Blick auf die kontrastiven analytischen Themen der entstehenden Portraits selektiert, wobei auch die aus den Familieninterviews bereits herausgearbeiteten Bildungs- und Betreuungsstrategien der Eltern systematisch einbezogen wurden. Mit Blick auf diese analytischen Themen wurde ein fallübergreifendes Raster zur Erstellung der Portraits erarbeitet, entlang dessen die jeweils herausgearbeiteten

³ Es handelte sich hierbei ausschließlich um weibliches Personal.

Schnittstellen der drei Regionen der Studie – *individuelle ECEC-Arrangements, organisationale ECEC-Kulturen, (trans-) lokale ECEC-Kulturen* – nun systematisch mit Blick auf die aktuell praktizierte Gestalt des ECEC-Arrangements, dessen Initialisierung und zeitliche Veränderungen, als auch die damit verknüpften Praktiken der Kinder verdichtet wurden. Die entstehenden Portraits wurden in mehreren Projekt-sitzungen fallbezogen wie fallkontrastierend diskutiert und entsprechend weiterentwickelt, auch wurden zu den einzelnen Regionen des Untersuchungsdesigns knappe Überblicks-darstellungen erstellt. Mit dem Münchner Gestaltungsbüro Erasmi + Stein, das Layout und Design des vorliegenden Berichts entwickelt hat, wurde früh mit der graphischen Aufbereitung der Portraits begonnen. Die entstandenen Portraits wurden abschließend in der bereits auch graphisch aufbereiteten Form an die pro Fall beteiligten Eltern und Tagesmütter rückgemeldet und von ihnen eine erneute Erlaubnis zur Publikation der Fallstudien eingeholt. Die acht Eltern und vier Tagesmütter wurden für dieses Rückmelde-verfahren ausgewählt, da von ihnen am meisten persönliche, 'private' Daten in den Fallportraits verarbeitet wurden und sie somit als besonders vulnerable Teilnehmergruppe identifiziert wurden. Da die Portraits Daten zueinander konstellieren, die nicht allen Teilnehmern bekannt sind – beispielsweise weiß die Lehrerin in der *Précoce* in aller Regel nichts über den Familienstand der Tagesmutter etc. – ging es hierbei vor allem darum, mit den 'Betroffenen' gemeinsam auszuhandeln, welche persönlichen Daten in den Fall-portraits wie intensiv anonymisiert werden sollen. Alle Portraits entsprechen den gängigen Standards zur Anonymisierung, da hier aber durch die Begleitung der Kinder durch alle ihre ECEC-Settings sehr viele Beteiligte (Lehrer, Erzieher, andere Eltern, etc.) wissen oder erahnen können, um welche Kinder es sich dabei handelt, war dieser Schritt aus for-schungsethischen Gründen notwendig (Iphofen o.N.). Der aufwendige Rückmeldeprozess zu dem auch Übersetzungen der abstracts in Englisch und Französisch, sowie Vollübersetzungen von zwei Portraits ins Portugiesische vorgenommen wurden, zog sich bis ins Frühjahr 2016.

Im kamera-ethnographischen Part der Studie wurden die entstandenen 18 Videos noch einmal systematisch verdichtet und die analytischen Kommentierungen zu den darin gezeigten Übergangspraktiken der Kinder abschließend ausformuliert. In der Fertigstellung der DVD wurde mit Unterstützung des Luxemburger Ministeriums für nationale Erziehung, Jugend und Kinder (MENJE) auch eine französisch- und englischsprachige Übersetzung organisiert, so dass die DVD nun auf und Deutsch/Französisch und Englisch erscheint (Mohn und Bollig 2015, 2016). Für die Eltern und Fachkräfte, die an der kamera-ethnographischen Studie teilgenommen

haben, wurden zwei Preview-Veranstaltungen durchgeführt, auf denen die bereits eingeholten Erlaubnisse für die Veröffentlichung in dieser Form abgesichert wurden. Eine englischsprachige Übersetzung der DVD ist für das Frühjahr 2016 geplant. Die DVD zu den Übergangspraktiken der Kinder ergänzend wurde zudem eine Broschüre erstellt (Bollig, Honig und Mohn 2015), die auf Videostills aus der DVD aufbaut, diese unter dem Leitthema des 'Informellen Lernens' jedoch stärker auf den Betreuungsalltag als Lernkontext und sich an Fachkräfte der frühen Bildung richtet. Auch dazu wurde eine französisch- und eine englischsprachige Übersetzung organisiert.

Darüber hinaus wurden in dieser Phase zwei Workshops an der Universität Luxemburg durchgeführt, auf denen der jeweils aktuelle Stand der Forschungsergebnisse intensiv diskutiert wurde. Auf dem ersten Workshop "Heterogeneity, Differences and Inequalities in ECEC – Ethnographic / Qualitative Approaches" wurden zwei der ethnographischen Portraits zur Diskussion gestellt und gemeinsam mit den Forschungsarbeiten der eingeladenen internationalen Experten aus dem Feld der frühkindlichen Bildung und Betreuung und den Kooperationspartnern des Projektes diskutiert. Beim zweiten Workshop handelte es sich um einen eintägigen Expertenworkshop, der die Ergebnisse der kamera-ethnographischen Teilstudie zum Thema hatte. Hier wurden einzelne Videos der DVD und eine erste Konzeption der flankierenden Broschüre mit Fachleuten aus Luxemburg und Deutschland diskutiert.

Zudem wurde gemeinsam mit der gesamten Forschungsgruppe *Early Childhood: Education and Care* eine nationale Konferenz im Dezember 2015 mit dem Titel "Bildungslandschaften früher Kindheit" organisiert, auf der alle Forschungsergebnisse (ethnographische Portraits, DVD, Broschüre) und darüber hinaus eine Videoinstallation zur DVD (B. E. Mohn) präsentiert wurden.

Informationen zum Fallset

In der folgenden Übersicht sind sämtliche in der Projektlaufzeit (2013–2015) erhobenen Fälle dargestellt. Diejenigen, die mit einem Sternchen gekennzeichnet sind, entstammen der kamera-ethnographischen Teilstudie. Die Differenzierung der ECEC-Arrangements – *Typus des ECEC-Arrangements* – wurde hier entlang der Anzahl der jeweils zugehörigen Settings vorgenommen:

Fallset CHILD-Projekt komplett

Single ECEC-Arrangement				
Lena, 2 ½ Jahre <i>crèche conventionnée</i>	Marine*, 3 Jahre <i>crèche conventionnée</i>	Jules*, 3 Jahre <i>crèche commerciale</i> + <i>crèche-interne</i> Früherziehungsgruppe	Javier, 2 Jahre <i>assistante parentale</i>	Maik, 3 ¾ Jahre <i>assistante parentale</i>
Single ECEC-Arrangement plus intensive Betreuung durch Verwandte				
Joe, 2 ½ Jahre <i>assistante parentale</i> + Großmutter	Stephanie, 1 ¾ Jahre <i>éducation précoce</i> + Großeltern			
Concurrent Multiple ECEC-Arrangement (zwei ECEC-Settings)				
Kim, 3 ¾ Jahre <i>éducation précoce</i> + <i>crèche commerciale</i>	Maria, 3 Jahre <i>éducation précoce</i> + <i>crèche commerciale</i>	Tito, 3 Jahre <i>éducation précoce</i> + <i>crèche commerciale</i>	Léa, 3 ½ Jahre <i>éducation précoce</i> + <i>assistante parentale</i>	Pedro, 3 ½ Jahre <i>éducation précoce</i> + <i>assistante parentale</i>
Complex Multiple ECEC-Arrangement (mehr als zwei ECEC-Settings)				
Jayden*, 3 ½ Jahre <i>éducation précoce</i> + <i>crèche commerciale</i> + <i>foyer scolaire</i>				

* Sämtliche mit Sternchen gekennzeichnete Fälle sind Teil der kamera-ethnographischen Studie (Mohn und Bollig 2015)

Single ECEC-Arrangement = Arrangement mit einem ECEC-Setting (entweder Tagesmutter, *konventionierte* oder *privatwirtschaftliche crèche*)

Single ECEC-Arrangement plus intensive Betreuung durch Verwandte = Arrangement mit einem ECEC-Setting plus zusätzlicher informeller Betreuung durch Verwandte in einem familiären Setting (bspw. *crèche* plus Großeltern)

Concurrent Multiple ECEC-Arrangement = Arrangement mit zwei verschiedenen ECEC-Settings (vornehmlich *konventionierte / privatwirtschaftliche crèche* oder Tagesmutter plus *éducation précoce*)

Complex Multiple ECEC-Arrangement = Arrangement mit mindestens drei verschiedenen ECEC-Settings (bspw. *crèche* plus *éducation précoce* plus *foyer de jour*)

Die folgende Tabelle (s. Seite 154) zeigt die Entwicklung der erhobenen Fälle innerhalb der Projektlaufzeit. Die Differenzierung der jeweiligen Typen von Veränderungen in ECEC-Arrangements wurde hier entlang der Wechsel der jeweils zugehörigen Settings vorgenommen:

Vertical Transition/Single = Wechsel von einem ECEC-Setting in ein anderes (bspw. *crèche* → *éducation précoce*)

Vertical Transition/Concurrent Multiple = Wechsel von einem altersbegrenzten ECEC-Setting in ein anderes, unter Beibehaltung des bisherigen zweiten ECEC-Settings (bspw. Tagesmutter plus *éducation précoce* → Tagesmutter plus *éducation préscolaire*)

Adding Settings = Hinzufügen eines neuen ECEC-Settings zu einem bereits bestehenden ECEC-Arrangement, das dadurch zu einem *Concurrent Multiple* oder *Complex Multiple ECEC-Arrangement* wird (bspw. Tagesmutter → Tagesmutter plus *éducation précoce*)

Reducing Settings = Wechsel von einem *Concurrent Multiple* oder *Single ECEC-Arrangement* plus intensive Betreuung durch Verwandte in ein *Single ECEC-Arrangement* (bspw. *crèche* plus intensive Betreuung durch Großmutter → *crèche*)

Complex Change = Wechsel von einem *Single ECEC-Arrangement* in ein *Concurrent Multiple ECEC-Arrangement* mit anderen ECEC-Settings (bspw. Tagesmutter → *éducation précoce* plus *foyer de jour*)

No Change = kein Wechsel oder Hinzukommen von ECEC-Settings, jedoch ggf. Veränderungen innerhalb eines Settings

Veränderungen in den ECEC-Arrangements im Verlauf der Studie (komplettes Fallset)

Vertical Transition / single (von einem <i>Single ECEC-Arrangement</i> zu einem anderen)				
Stephanie <i>crèche commerciale</i> + Großeltern → <i>crèche conventionnée</i> + Großeltern → <i>éducation précoce</i> + Großeltern				
Vertical Transition / concurrent multiple (Wechsel eines altersbezogenen Settings innerhalb eines <i>Concurrent Multiple ECEC-Arrangement</i>)				
Kim <i>éducation précoce</i> + <i>crèche commerciale</i> → <i>éducation préscolaire</i> + <i>crèche commerciale</i>				
Adding Settings (von einem <i>Single ECEC-Arrangement</i> – ggf. plus intensive Betreuung durch Verwandte – zu einem <i>Concurrent Multiple</i> oder <i>Complex Multiple ECEC-Arrangement</i>)				
Tito <i>crèche commerciale</i> → + <i>éducation précoce</i>	Léa <i>assistante parentale</i> → + <i>éducation précoce</i>	Jayden* <i>crèche commerciale</i> → + <i>éducation précoce</i> + <i>foyer scolaire</i>	Pedro <i>assistante parentale</i> → + <i>éducation précoce</i>	Maria <i>crèche commerciale</i> → + <i>éducation précoce</i>
Reducing Settings (von einem <i>Concurrent Multiple</i> oder <i>single ECEC-Arrangement plus intensive Betreuung</i> durch Verwandte zu einem <i>Single ECEC-Arrangement</i>)				
Lena <i>crèche conventionnée</i> + Großmutter → <i>crèche conventionnée</i>				
Complex Change (von einem <i>Single ECEC-Arrangement</i> zu einem <i>Concurrent Multiple ECEC-Arrangement</i> mit anderen settings)				
Maik <i>assistante parentale</i> → <i>éducation préscolaire</i> + andere <i>assistante parentale</i> (und <i>back-up-assistante parentale</i>)	Marine* <i>crèche conventionnée</i> → <i>éducation précoce</i> + <i>foyer de jour</i>			
No Change (gleichbleibendes ECEC-Arrangement, ggf. Veränderungen innerhalb eines Settings)				
Joe <i>assistante parentale</i>	Jules* <i>crèche commerciale</i>	Javier <i>assistante parentale</i>		

* Sämtliche mit Sternchen gekennzeichnete Fälle sind Teil der kamera-ethnographischen Studie (Mohn und Bollig 2015)

Literaturverzeichnis

- Achten, M. (2012). Von der Tagesbetreuung zur non-formalen Bildung. Die Entwicklung der Kindertagesbetreuung in Luxemburg und zukünftige Herausforderungen. http://www.forum.lu/pdf/artikel/7495_322_Achten.pdf (Download: 24.11.15).
- Adams, G. & Rohacek, M. (2010). *Child Care Instability. Definitions, context, and policy implications*. The Urban Institute. <http://www.urban.org/sites/default/files/alfresco/publication-pdfs/412278-Child-Care-Instability-Definitions-Context-and-Policy-Implications.PDF> (Download: 12.03.2013).
- Alt, C., Heitkötter, M. & Riedel, B. (2014). Kita und Kindertagespflege für unter Dreijährige aus Sicht der Eltern – gleichrangig, aber nicht austauschbar? *Zeitschrift für Pädagogik* 60(5), 1–20.
- Ansell, N. (2009). Childhood and the politics of scale: descaling children's geographies? *Progress in Human Geography* 33(2), 190–209.
- Betz, T. (2013). Ungleichheit im Vorschulalter. Einrichtungsbezogene Bildungs- und Betreuungsarrangements unter sozialwissenschaftlicher Perspektive. In M. A. Wolf, M. Heidegger, E. Fleischer & E. Dietrich-Daum (Hrsg.), *Child Care. Kulturen, Konzepte und Politiken der Fremdbetreuung von Kindern aus geschlechterkritischer Perspektive* (S.117–131). Weinheim und Basel, Beltz Juventa.
- Bildungsbericht 2015 – Helfer, M., Lenz, T., Levy, J. & Wallossek, P. (2015). *Bildungsbericht Luxemburg 2015. Band 1: Sonderausgabe der chiffres clés de l'éducation nationale 2013/2014*. Luxembourg, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE), Service des Statistiques et Analyses. <http://www.men.public.lu/fr/publications/systeme-educatif/statistiques-analyses/bildungsbericht/2015-band-1/index.html> (Download: 15.09.2015).
- Bollig, S. & Kelle, H. (2012). Vergleichen und Kontrastieren. Zur analytischen Konstruktion von Feldern und Vergleichsobjekten in der ethnographischen Forschung. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 201–216). Opladen, Barbara Budrich Verlag.
- Bollig, S. & Kelle, H. (2016). Children as Actors or as Participants of Practices? In F. Eßer, M. Baader, T. Betz & B. Hungerland (Hrsg.), *Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies*. London, Routledge.
- Bollig, S. (2015). The Multiple Geographies of Early Childhood Education and Care: An Ethnographic Approach to the Places and Spaces of Young Children's Care Arrangements. In S. Bollig, M.–S. Honig, S. Neumann, C. Seele (Hrsg.), *MultiPluriTrans in Educational Ethnography. Approaching the Multimodality, Plurality and Translocality of Educational Realities* (S. 99–118). Bielefeld, transcript.
- Bollig, S., Honig, M.–S. & Mohn, B.E. (2015). *Betreuungsalltag als Lernkontext. Informelles Lernen beobachten und entdecken*. (Deutsch/Französisch). Berlin, dohrmannVerlag.
- Bollig, S., Honig, M.–S. & Mohn, B.E. (2016). *Day Care Routine as a Learning Context. Observing and Detecting Informal Learning* (Deutsch/Englisch). Berlin, dohrmanVerlag.
- Bollig, S., Honig, M.–S., Neumann, S. & Seele, C. (Hrsg.) (2015). *MultiPluriTrans in educational ethnography. Approaching the multimodality, plurality and translocality of educational realities*. Bielefeld, transcript Verlag.
- Braukhane, K. & Knobloch, J. (2011). *Das Berliner Eingewöhnungsmodell. Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung*. http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Braukhane_Knobloch_2011.pdf (Download: 25.10.15).
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz, UVK.
- Brooker, L. (2006). From Home to the Home Corner: Observing Children's Identity-Maintenance in Early Childhood Settings, *Children & Society* 20, 116–127.
- Brooker, L. (2014). Making This My Space: Infants' and Toddlers' Use of Resources to Make a Day Care Setting Their Own. In L. Harrison & J. Sumsion (Hrsg.), *Lived Spaces of Infant-Toddler Education and Care. Exploring Diverse Perspectives on Theory, Research and Practice* (S. 29–42). New York, Springer.
- Campbell Clark, S. (2000). Work/family border theory: A new theory of work/family balance, *Human Relations* 53(6), 747–770. doi: 10.1177/0018726700536001.
- Capizzano, J., Adams, G. & Sonenstein, F. (2000). *Child Care Arrangements for children under five: variation across states*. The Urban Institute, Washington, D.C. http://www.urban.org/UploadedPDF/anf_b7.pdf (Download 01.02.2012).
- Claessens, A. & Chen, J. (2013). Multiple Child Care Arrangement and Child Well Being: Early Care Experiences in Australia, *Early Childhood Research Quarterly* 28, 49–61.
- Cocks, A. (2006). The ethical maze: Finding an inclusive path towards gaining children's agreement to research participation, *Childhood* 13(2), 247–266.
- Conradi, E. (2001). *Take Care – Grundlagen einer Ethik der Achtsamkeit*. Frankfurt a. M., Campus.
- Corsaro, W. A. (1979). 'We're friends, right?' Children's use of access rituals in a nursery school, *Language in Society* 8(3), 315–336.
- Corsaro, W.A. (1990): The underlife of the nursery school: Young children's social representations of adult rules. In W. A. Corsaro, G. Duveen, & B. Lloyd (Hrsg.), *Social representations and the development of knowledge* (S. 11–26). New York: Cambridge University Press.
- Corsaro, W. A. (1992). Interpretive reproduction in children's peer cultures, *Social Psychology Quarterly* 55, 160–177.
- Corsaro, W. A. (2011). *The Sociology of Childhood*. 3. Aufl. Thousand Oaks, Pine Forge.
- Daly, M. & Lewis, J. (2000). The concept of social care and the analysis of contemporary welfare states, *British Journal of Sociology* 51(2), 281–298.
- De Groot Kim, S. (2010). 'There's Elly, It Must Be Tuesday': Discontinuity in Child Care Programs and Its Impact on the Development of Peer Relationships in Young Children, *Early Childhood Education Journal* 38(2), 153–164.
- Dencik, L. (1995). Modern childhood in the Nordic countries: 'Dual Socialisation' and its implications. In L. Chisholm (Hrsg.), *Growing up in Europe – Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies* (S. 228–237). Berlin, Walter de Gruyter.
- Emerson, R. M., Fretz, R. & Shaw, L. L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ernst, M., Mader, M. & Mierendorff, J. (2013). *Der prozessorientierte Blick auf Bildungsentscheidungen am Beispiel der Wahl der Kindertagesstätte*. EBD Working Paper 2, September 2013. <http://wcms.uzi.uni-halle.de/download.hp?down=32581&elem=2740151> (Download: 12.01.2014).
- Esping-Andersen, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge, Princeton, Polity & Princeton University Press.
- Eßer, F. (2013). Familienkindheit als sozialpädagogische Herstellungsleistung: Ethnographische Betrachtungen zu familienähnlichen Formen der Heimerziehung, *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 2, 163–176.
- Eßer, F. (2014). Agency Revisited. Relationale Perspektiven auf Kinder und ihre Handlungsfähigkeit, *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 34(3), 233–246.
- EU (2014) – European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. Eurydice and Eurostat Report*. 2014 Edition. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Evers, A. (2011). Wohlfahrtsmix im Bereich sozialer Dienste. In A. Evers, R. G. Heinze & T. Olk (Hrsg.), *Handbuch Soziale Dienste* (S. 265–283). Wiesbaden, VS Verlag.
- Finch, J. (2007). *Displaying Families*. *Sociology* 41(1), 65–81.
- Fleer, M. & Hedegaard, M. (2010). Children's Development as Participation in Everyday Practices across Different Institutions, *Mind, Culture, and Activity* 17, 149–168.
- Franke-Meyer, D. (2011). *Kleinkindererziehung und Kindergarten im historischen Prozess. Ihre Rolle im Spannungsfeld zwischen Bildungspolitik, Familie und Schule*. Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt.
- Fuller, B. (2007). *Standardized Childhood. The Political and Cultural Struggle over Early Childhood Education*. Stanford, Stanford University Press.
- Gallacher, L. (2005). 'The Terrible Two's': Gaining Control in the Nursery?, *Children's Geographies* 3(2), 243–264.
- Geier, B. & Riedel, B. (2008). Ungleichheiten der Inanspruchnahme öffentlicher frühpädagogischer Angebote. Einflussfaktoren und Restriktionen elterlicher Betreuungsentscheidungen, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10, 11–28.
- Glaser, B. & Strauss, A. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern, Huber.
- Goffman, E. (1982). *Das Individuum im öffentlichen Austausch*. Frankfurt a. M., Suhrkamp.
- Gulløv, E. (2003). Creating a natural place for children: an ethnographic study of Danish kindergartens. In K. Fog Olwig & E. Gulløv (Hrsg.), *Children's Places – Cross-Cultural Perspectives* (S. 23–38). London, Routledge.
- Gutknecht, D. (2012). *Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur Professionellen Responsivität*. Stuttgart, Kohlhammer.
- Haag, C. (2012). *Wandel und Differenzierung von Kindheit als Re-Institutionalisierung. Eine Analyse der Reformpolitik zur Kleinkinderbetreuung in Luxemburg*. Dissertation. Universität Luxemburg. <http://orbilu.uni.lu/handle/10993/572>.
- Haag, C. (2013). *Regionale Strukturdaten Kinder und Kinderbetreuung. Datensammlung zur Bevölkerungs-, Erwerbs-, Tagesbetreuungs- und Vorschulstatistik Luxemburgs nach Bezirken, Kantonen und Gemeinden. Unveröffentlichter Report*. Université du Luxembourg.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in Practice*. 3. Aufl. London, Routledge.
- Hartmann-Hirsch, C. (2010). *The State of the Luxembourg's Welfare State: the effects of the Crisis on a Corporatist Model Shifting to a Universalistic Model*. Working Paper, CEPS/INSTEAD. <http://www.statistiques.public.lu/catalogue-publications/working-papers-CEPS/2010/44-2010.pdf> (Download: 13.01.2015).
- Holloway, S. L. (1998). Local Childcare Cultures. Moral Geographies of Mothering and the Social Organisation of Pre-School Education, *Gender, Place, and Culture* 5(1), 29–53.
- Honig, M.–S. (2003). Institutionen und Institutionalisierung. In L. Fried et al. (Hrsg.), *Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 86–121). Weinheim, Beltz.

- Honig, M.-S. (Hrsg.) (2009). *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Weinheim und München, Juventa.
- Honig, M.-S. (2011). Auf dem Weg zu einer Theorie betreuter Kindheit. In S. Wittmann, T. Rauschenbach & H. R. Leu (Hrsg.), *Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien* (S. 181-197). Weinheim und München, Juventa.
- Honig, M.-S. & Haag, C. (2011): Nationale Kinderbetreuung in Luxemburg. Eine Bestandsaufnahme. In Ministère de la Famille et de l'Intégration (Hrsg.): *Strukturen der Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder bis zu 12 Jahren. Non-formale Bildung und Betreuung in früher Kindheit und im Schulalter*, Bd. 1. (S. 7-27). Luxembourg: Ministère de la Famille et de l'Intégration. <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/enfance-jeunesse/statistiques-analyses/enfance/betreuung-band1/Betreuung-Band1.pdf> (Download: 22.11.2015).
- Honig, M.-S. & Ostner, I. (2001). Das Ende der fordistischen Kindheit. In A. Klocke & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen* (S. 293-310). 2. vollst. überarb. Aufl. Opladen, Westdeutscher Verlag.
- Honig, M.-S., Schmitz, A. & Wiltzius, M. (2015). Early education and the unloved market of commercial child care in Luxembourg. In H. Willekens et al. (Hrsg.), *The development of early childhood education in Europe and North America: Historical and comparative perspectives* (S. 254-274). Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Honig, M.-S., Schmitz, A., Wagner, M. & Wiltzius, M. (2015). *Eine black box wird geöffnet. Einblicke in Organisation und Praxis privatwirtschaftlicher Kindertagesbetreuung in Luxemburg*. Luxemburg, Université du Luxembourg. [<http://hdl.handle.net/10993/23409>]
- Huston, A., Chang, Y. E. & Gennetian, L. (2002). *Family and Individual Predictors of Child Care Use by Low-Income Families in Different Policy Contexts. MDRC's Next Generation*, Working Paper. <http://www.mdrc.org/publications/377/full.pdf> (Download: 12.03.2012).
- Iphofen, R. (o.N.). Research Ethics in Ethnography/Anthropology. Expertise im Auftrag der Europäischen Kommission, *Research & Innovation Office*. http://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/other/hi/ethics-guide-ethnog-anthrop_en.pdf (Download: 10.01.2016).
- James, A. & Prout, A. (1995). Hierarchy, boundary and agency. Towards a theoretical perspective on childhood. In M. O'Brien & J. Brannen (Hrsg.), *Children in Families: Research and Policy* (S. 75-97). London, Routledge Falmer.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge, Polity Press.
- Joachim, P., Meyers, C., Weis, C. & Willems, H. (2004). *Soziale Räume und soziale Welten. Analyse der sozialräumlichen Struktur der Stadt Luxemburg und der Veränderungen sozialer Milieus aus der Perspektive von Bewohnern*. Report. Université du Luxembourg. <http://orbilu.uni.lu/handle/10993/9191>.
- Johansson, I. (2007). Horizontal transitions: what can it mean for children in the early years? In A.-W. Dunlop & H. Fabian, H. (Hrsg.), *Informing Transitions in the Early Years. Research, Policy and Practice* (S. 33-44). Maidenhead, The Open University Press.
- Jung, P. (2009). *Kindertageseinrichtungen zwischen pädagogischer Ordnung und den Ordnungen der Kinder. Eine ethnographische Studie zur pädagogischen Reorganisation der Kindheit*. Wiesbaden, VS Verlag.
- Jurczyk, K. & Lange, A. (2007). Blurring boundaries of family and work: Challenges for children. In H. Zeiher, D. Dymna, A. T. Kjørholt & H. Strandell (Hrsg.), *Flexible childhood? Exploring children's welfare in time and space* (S. 215-238). Odense, University Press of Southern Denmark.
- Jurczyk, K. (2005). Tagespflege - Frauenarbeit, familiennah. Eine Betreuungsform zwischen Familie, Markt und Öffentlichkeit. In A. Diller, K. Jurczyk & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Tagespflege zwischen Markt und Familie. Neue Herausforderungen und Perspektiven. Reihe DJI-Fachforum Bildung und Erziehung*. Bd. 2. (S. 7-14). München, DJI.
- Jurczyk, K. (2011). *Kindertagespflege im familienwissenschaftlichen und familienpolitischen Diskurs. Vortrag zur Abschlussstagung 'Professionalisierung der Kindertagespflege'*. München, DJI. http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/pkdi/KJ_Tagespflege_Prof2011.pdf (Download: 15.04.2015).
- Kelle, H. (2010). Die Komplexität der Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 101-118). 3. Aufl. Weinheim u.a., Juventa.
- Kjørholt, A.T. & Qvortrup, J. (2011) (Hrsg.). *The Modern Child and the Flexible Labour Market*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Knorr-Cetina, K. (2002). *Wissenskulturen. Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen*. Frankfurt a. M., Suhrkamp.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lister, R. (2003). Investing in the Citizen-Worker of the Future: Transformations in Citizenship and the State under New Labour, *Social Policy & Administration* 37(5), 427-443.
- Lofland, J. (1995). Analytic Ethnography: Features, Failings, and Futures. *Journal of Contemporary Ethnography* 24, 30-67.
- Manning, S. & Mayer, M. (2004). Praktiken informeller Ökonomie: Eine Einführung. In S. Manning & M. Mayer (Hrsg.): *Praktiken informeller Ökonomie. Explorative Studien aus Berlin und nordamerikanischen Städten*. Berlin: FU. http://www.jfki.fu-berlin.de/research/publications/workingpapers/workingpaper_polo02.pdf (Download: 10.11.2015).
- MEN (1998) - Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (1998). *Courrier de l'éducation nationale A 7: Lettre circulaire aux administrations communales concernant l'organisation scolaire 1998/99*.
- Michel, S. & Mahon, R. (2002). *Child Care Policy at the Crossroads. Gender and Welfare State Restructuring*. New York und London, Routledge.
- Mierendorff, J. (2010). *Kindheit und Wohlfahrtsstaat. Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit*. Weinheim und München, Juventa.
- Mohn, B. E. (2013). *Differenzen zeigender Ethnographie. Blickschneisen und Schnittstellen der Kamera-Ethnographie*. In B. Schnettler & A. Baer (Hrsg.), *Themenheft Visuelle Soziologie, Soziale Welt* 1-2 (S. 171-189). Berlin, Nomos.
- Mohn, B. E. & Bollig, S. (2015). *Kinder als Grenzgänger. Übergangspraktiken im Betreuungsalltag*. Doppel-DVD mit Begleitheft (Deutsch/Französisch). Berlin, dohrmannVerlag.
- Mohn, B. E. & Bollig, S. (2016). *Children Navigating Borders. Transition Practices in Day Care Routine*. Double DVD with Booklet. (German/English). Berlin, dohrmannVerlag.
- Moore, A. (2008). Rethinking scale as a geographical category: from analysis to practice. *Progress in Human Geography* 32(2), 203-225.
- O'Connell, R. (2010). How is childminding family like? Family day care, food and the reproduction of identity at the public/private interface, *The Sociological Review* 58(4), 563-586.
- Olk, T. (2007). Kinder im 'Sozialinvestitionsstaat', *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27(1), 43-57.
- Ostner, I. (2004). Wem gehört das Kind? Von der elterlichen Gewalt zum Recht des Kindes. In G. Nolte & H.-L. Schreiber (Hrsg.), *Der Mensch und seine Rechte* (S. 151-170). Göttingen, Wallstein Verlag.
- Ostner, I. (2009). 'Auf den Anfang kommt es an' - Anmerkungen zur Europäisierung des Aufwachsens kleiner Kinder, *Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB)* 57(1), 44-62.
- Peltier, F., Thill, G. & Heinz, A. (2013). *L'arrière-plan migratoire de la population du Grand-Duché de Luxembourg*. Institut national de la statistique et des études économiques du Grand-Duché du Luxembourg (STATEC). <http://www.statistiques.public.lu/catalogue-publications/RP2011-premiers-resultats/2013/h2-13.pdf> (Download: 07.02.2015).
- Pennycook, A. (2008). Translingual English. *Australian review of applied linguistics* 31, 30.1-30.9. doi: 10.2104/jaral0830.
- Pilarz, A. R. & Hill, H. D. (2014). Unstable and Multiple Child Care Arrangements and Young Children's Behavior, *Early Childhood Research Quarterly* 29(4), 471-483.
- Rauschenbach, T. (2011). Betreute Kindheit. Zur Entgrenzung öffentlicher Erziehung. In S. Wittmann, T. Rauschenbach & H. R. Leu (Hrsg.), *Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien* (S. 160-172). Weinheim und München, Juventa.
- Rutter, J. & Evans, B. (2012). *Improving our understanding of informal childcare in the UK*. London, Daycare Trust. <http://www.familyandchildcaretrust.org/sites/default/files/files/Interim%20report%20informal%20childcare%20final%20version.pdf> (Download 11.05.2015).
- Scheiwe, K. (2009). Bildung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen und Vorschulen in Europa, *Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB)* 57(1), 63-77.
- Schier, M. & Jurczyk, K. (2007). 'Familie als Herstellungsleistung' in Zeiten der Entgrenzung, *Aus Politik und Zeitgeschichte* 57 (34), 10-17.
- Schmidt, R. (2012). *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin, Suhrkamp.
- Schulz, M. (2010). Bildung während des Essens? Mahlzeiten in Kindertagesstätten im Spannungsverhältnis von Gesundheitserziehung und Bildungsförderung, *Sozial extra* 34(4), 38-41.
- Schweizer, J. (2004). The informal behind the formal: The unofficial workers supporting Vietnamese-owned retail businesses in Berlin. In S. Manning & M. Mayer (Hrsg.): *Praktiken informeller Ökonomie. Explorative Studien aus Berlin und nordamerikanischen Städten*. Berlin: FU. http://www.jfki.fu-berlin.de/research/publications/workingpapers/workingpaper_polo02.pdf (Download: 10.11.2015).
- Seehaus, R. (2014). Erziehung und Bildung am Mittagstisch. Eine Untersuchung normativer Ansprüche und praktischer Vollzüge des Schulessens, *Soziale Passagen* 6(1), 125-140. doi: 10.1007/s12592-014-0157-7.
- Seele, C. (2015a). Language practices and the accomplishment of educational realities: An ethnography of multilingualism in Luxembourgish early childcare settings. In S. Bollig, M.-S. Honig, S. Neumann & C. Seele (Hrsg.), *MultiPluriTrans in Educational Ethnography: Exploring the Multimodality, Plurality and Translocality of Educational Realities* (S. 257-277). Bielefeld, transcript.
- Seele, C. (2015b). *Multilingualism and early education. An ethnography of language practices and processes of institutionalisation in Luxembourgish early childcare settings*. PhD Thesis, University of Luxembourg.

- Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Belmont, Wadsworth Cengage Learning.
- STATEC (2015). *Luxemburg in Zahlen*. Institut national de la statistique et des études économiques du Grand-Duché du Luxembourg (STATEC). <http://www.statistiques.public.lu/catalogue-publications/luxembourg-en-chiffres/luxembourg-zahlen.pdf> (Download: 13.09.2015).
- Stefansen, K. & Farstadt, G. R. (2010). Classed parental practices in a modern welfare state: Caring for the under threes in Norway, *Critical Social Policy* 30, 120–141. doi: 10.1177/0261018309350811.
- Strandell, H. (1997). Doing Reality with Play. Play as a Children's Resource in Organizing Everyday Life in Daycare Centres, *Childhood* 4(7), 445–464.
- Stratigos, T., Bradely, B. & Sumsion, J. (2014). Infants, family day care and the politics of belonging, *International Journal of Early Childhood* 46(2), 171–186. doi: 10.1007/s13158-014-0110-0.
- Sylva, K., Stein, A., Leach, P., Barnes, J., Malmberg, L. E. & the FCCC-team (2006). Family and child factors related to the use of non-maternal infant care: An English study, *Early Childhood Research Quarterly* 22(1), 118–136. doi: 10.1016/j.ec-resq.2006.11.003.
- Textor, M. (o.J.). Formen der Öffnung von Kita-Gruppen: Vor- und Nachteile. In M. Textor (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2240.pdf> (Download: 12.07.2015).
- van der Burgt, D. & Gustafson, K. (2013). 'Doing time' and 'creating space': A case study of outdoor play and institutionalized leisure in an urban family, *Children, Youth and Environments* 23(3), 24–42. doi: 10.7721/chilyoutenvi.23.3.0024.
- Vandenbroeck, M., De Visscher, S., Van Nuffel, K. & Ferla, J. (2008). Mothers' Search for Infant Child Care: The Dynamic Relation between Availability and Desirability in a Continental European Welfare State, *Early Childhood Research Quarterly* 23(2), 245–258.
- Vincent, C., Braun, A. & Ball, S. J. (2008). Childcare, Choice and Social Class: Caring for Young Children in the UK, *Critical Social Policy* 28(1), 5–26. doi: 10.1177/0261018307085505.
- Wenger, E. (2000): 'Communities of practice and social learning systems', *Organization* 7(2), 225–245, doi: 10.1177/135050840072002.

Adressaten und Akteure – Die Position der Kinder im Feld der Frühen Bildung

Kinder werden gemeinhin als Adressaten, aber weniger als Akteure von institutionellen Angeboten der Bildung und Betreuung in früher Kindheit wahrgenommen – und das obwohl sie ein komplexes Leben zwischen Familie, Kindertagesbetreuung und Vorschule führen. Das Forschungsprojekt *CHILD – Children in the Luxembourgian Day Care System* hat das Feld der frühen Bildung und Betreuung von der Position der Kinder aus betrachtet und in kindheitstheoretischer und praxisanalytischer Perspektive nach der Vielfalt betreuter Kindheiten gefragt.

Vom Standpunkt der Kinder aus differenziert sich das Luxemburger Feld von Bildung und Betreuung in früher Kindheit in vielfältige Bildungs- und Betreuungsarrangements aus. Sie bestimmen nicht nur die Erfahrungen, die Kinder mit nicht-familialer Bildung und Betreuung machen – und man muss hinzufügen: die *nur* Kinder machen –, sondern sie bedingen auch die strukturelle Position der Kinder als Mitgestalter von Bildungs- und Betreuungslandschaften früher Kindheit. Bildungs- und Betreuungsarrangements sind eine Domäne der Kinder, obwohl sie sich in einem Zusammenspiel vieler aufeinander bezogener Orte, Kontexte und Akteure realisieren.

In diesem Forschungsbericht werden acht ethnographische Fallstudien präsentiert, welche die Multilokalität, Multikontextualität und Multiperspektivität der Bildungs- und Betreuungsarrangements zwei- bis vierjähriger Kinder im Lichte der Alltagspraxis der Kinder analysieren. Die acht Fallstudien zeigen daher nicht nur, dass und wie Kinder zur täglichen Herstellung des Feldes früher Bildung und Betreuung beitragen, sie machen auch die Vielfalt betreuter Kindheiten in Luxemburg sichtbar.

