



D'ÉDUCATION PRÉCOCE

Mat de Kanner, fir d'Kanner !

Evaluationsstudie: Die *Éducation précoce* als Raum für Bildungs- und Lernprozesse dreijähriger Kinder

Öffentlicher Bericht



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



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

© Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse
Université du Luxembourg, Unité de recherche INSIDE

Photos et layout: Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse

Luxembourg, 2015

ISBN : 978-99959-1-047-1

www.men.lu

www.uni.lu

D'ÉDUCATION PRÉCOCE

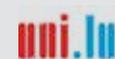
Mat de Kanner, fir d'Kanner !

Evaluationsstudie: Die *Éducation précoce* als Raum für Bildungs- und Lernprozesse dreijähriger Kinder

Öffentlicher Bericht

Inhaltsverzeichnis

I. Aufgaben und Zielsetzungen der <i>éducation précoce</i>	2
II. Die Evaluationsstudie zur <i>éducation précoce</i>	18
III. Die <i>éducation précoce</i> als Raum für Bildungs- und Lernprozesse	36



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



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

I. AUFGABEN UND ZIELSETZUNGEN DER ÉDUCATION PRÉCOCE

“Les arguments en faveur de l’introduction de l’Éducation précoce sont multiples. Peu importe qu’il s’agisse d’arguments économiques, éthiques, politiques, sociaux, pédagogiques ou scientifiques, il y a un consensus international sur le fait que la petite enfance constitue une phase de développement intense et qu’il s’avère propice de stimuler les potentialités des enfants, dès l’âge de trois ans, dans un cadre favorisant les interactions avec leurs pairs.”

Wichtigkeit frühkindlicher Bildungs- und Lernprozesse

Bis heute haben die Überlegungen, die Ende der neunziger Jahre zur Schaffung der staatlichen Früherziehung, der *éducation précoce* für drei- bis vierjährige Kinder, führten, nichts an Gültigkeit verloren. Im Gegenteil: Die frühe Kindheit rückt im internationalen Kontext immer stärker in den Fokus der Aufmerksamkeit. Die Bedeutung frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung als **Grundlage für spätere erfolgreiche Bildungsverläufe und die gesellschaftliche Integration** ist heute unbestritten. Gerade in Ländern mit hohem Migrationsanteil wie dem Großherzogtum werden so für alle Kinder vergleichbare Ausgangsbedingungen geschaffen. Die europäische Bildungspolitik versucht die Wichtigkeit durch die Festlegung von Benchmarks greifbar zu machen: In den Mitgliedstaaten der Europäischen Union sollen bis 2020 wenigstens 95% aller Kinder¹ zwischen vier Jahren und dem Beginn der Grundschulzeit an Bildungsangeboten teilnehmen.

Luxemburg erfüllt diese Zielvorgaben der Strategie „Europa 2020“ seit 1992 durch die Schulpflicht ab vier Jahren für alle in Luxemburg ansässigen Kinder. Das 2009 gesetzlich geregelte Recht des Kindes auf Bildungsangebote des öffentlichen Schulsystems ab drei Jahren geht noch einen Schritt weiter. Die *éducation précoce* stellt einen wichtigen Vorstoß in Richtung eines universellen kostenlosen Zugangs zu Bildungsangeboten für Kinder unter vier Jahren dar. Zeitgleich wird sie zum Bestandteil des dreijährigen, ersten Lernzyklus der Grundschule. Im Gegensatz zu den beiden letzten Jahren des ersten Zyklus, die zur obligatorischen Schulzeit gehören, versteht sich die *éducation précoce* allerdings als ein fakultatives Bildungsangebot.

Die geplante Einführung kostenfreier Bildungs- und Betreuungsangebote für alle in Luxemburg ansässigen Kinder zwischen einem und vier Jahren versteht sich als eine weitere Etappe auf dem Weg zu einer allgemein zugänglichen frühkindlichen Bildung und Betreuung.

^{*} Auszug aus dem Rahmenplan der Früherziehung, dem *Plan-cadre pour l'Éducation précoce au Grand-Duché de Luxembourg*, der von 2000 bis 2009 die Grundlage für Spielen und Lernen in der *éducation précoce* war. 2009 wurde er durch den Bildungsplan der Grundschule ersetzt.

¹ Dieser europäische Durchschnittbezugswert wurde in den Schlussfolgerungen des Rates der Europäischen Union vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“) festgehalten.

Gerade wegen der großen Bedeutung dieses Bereichs für den weiteren Lebensverlauf sollte nicht vergessen werden, dass frühe Kindheit auch - und vor allem - im Hier und Jetzt stattfindet: Dreijährige Kinder sind nicht nur zukünftige Grundschüler, Abiturienten, Arbeitnehmer und -geber, sie sind vor allem junge Menschen mit ihren alters- und entwicklungsspezifischen Interessen, Wünschen, Talenten und Bedürfnissen.



Gleich und doch verschieden

Ein Kind, das zum ersten Mal den Gruppenraum der *éducation précoce* betritt, ist kein unbeschriebenes Blatt: In den drei ersten Lebensjahren hat es in der Interaktion mit den Menschen und den Dingen in seinem Umfeld, durch Ausprobieren und Experimentieren vielfältige Erfahrungen gemacht, Wissen über die Welt, Fähig- und Fertigkeiten in unterschiedlichen Bereichen erworben, Interessen, Vorlieben und Talente entwickelt. Ein dreijähriges Kind kann gehen, laufen und Treppen steigen. Es kann bereits selbstständig essen und sich die Hände waschen. Es hat gelernt, in mindestens einer Sprache zu sprechen, zuzuhören und Fragen zu stellen. Es spielt allein oder mit Freunden und hat einen eigenen Willen, den es mehr oder weniger stark bekundet.

Und doch gibt es Unterschiede, bedingt durch äußere Lebensumstände oder Persönlichkeitsmerkmale, die das Tempo, in dem ein Kind sich entwickelt, beeinflussen. Darüber hinaus mögen nicht alle Kinder die gleichen Dinge oder interessieren sich für unterschiedliche Themen. Entwicklungsunterschiede sind bis zu einem bestimmten Ausprägungsgrad völlig normal. In der frühen Kindheit sind diese Unterschiede vor allem mit Blick auf die rasche Abfolge von gut sichtbaren Entwicklungsschritten besonders ausgeprägt.

Die Herausforderung der *éducation précoce* liegt darin, dass Lehrer/-innen und Erzieher/-innen den unterschiedlichen Entwicklungsrhythmen der Kinder nach Möglichkeit Rechnung tragen. **Sie erkennen, respektieren und fördern die Einzigartigkeit jedes Kindes**, indem sie es dort abholen, wo es steht, und ein Lernumfeld schaffen, in dem es wachsen und sich weiterentwickeln kann.

Den éischte Bëschdag – fir énnen op d'Spillplaz ze kommen, heescht et fir d'éischt de géien Hiwwel ze meeschteren. D'Ana jäizt vu Freed, wéi hatt sech an dem mëlle Laf den Hiwwel erofrullt. De Sam probéiert esou séier ze lafen, wéi hien seng Beenercher droen. Dobäi kënt et alt vir, dass hien op d'Knéie fält. Da laacht hien, steet rëm op a leeft weider. D'Lisie kuckt deenen zwee no; dono sëtzt hatt sech op den Hënner, steet rëm op, sëtzt sech rëm op den Hënner. Dat geet esou weider bis seng Frëndin, d'Mara, vun hanne kënt an hatt mat der Hand hëlt. Zesumme probéiere si den Hiwwel erof ze goen, d'Mara e bësse méi séier wéi d'Lisie, dat ee Fouss virun deen anere setzt. Heiansdo fält d'Lisie ëm, well d'Mara ze vill zitt. Awer zesumme packen si den Hiwwel.



De Cédric wëllt Pränz spillen, awer him felt d’Kroun! Am Basteleck hëlt hien sech gëlle Faarf, e Plastikpättchen a vill kleng, blénkeg Steng. Hie schneit mat der Schéier Zacken an de Pättchen. Well hien e bëssen ze fest dréckt, ginn d’Zacken ze grouss an de Pättche fällt ausernee. E puer Zacke sinn och net spatz mee riicht! De Cédric ass mam Resultat guer net zefridden a wëllt seng Kroun schonn an den Dreckseemer geheien, wéi d’Monique, d’Educatrice, him proposéiert, fir d’Kroun ze flécken. Zesumme maache si sech op d’Sich no Pech: De Stëft pecht net genuch an de flëssege Pech leeft op den Dësch. Awer mam Pechpabeier geet et. D’Monique hält d’Rull un an de Cédric rappt de Pech erof. Esou gëtt dem Cédric seng Kroun gefléckt.





Wie fühlt sich die Welt an?

Entwicklung und Lernen sind in dieser Phase stark an die Wahrnehmung gebunden; **das Greifen ist immer auch ein Be-greifen, und das Fassen immer auch ein Er-fassen.** Hinzu kommt ein **stark ausgeprägtes Bedürfnis nach Bewegung.** Kinder konstruieren über konkrete Seh-, Hör-, Tast-, Riech- und Geschmackserfahrungen ein Bild von ihrer Welt, entwickeln Begriffe und Kategorien und differenzieren die bestehenden Konzepte zunehmend aus. Durch vielfältige Bewegungserfahrungen setzen sie sich mit ihrer Umwelt auseinander, machen sich diese greif- und fassbar. Auf einmal gibt es nicht mehr nur den bunten Plüschball, der stellvertretend für alle Bälle und alle runden Gegenstände von Orangen über Weihnachtskugeln bis hin zu Wollknäueln steht, sondern es gibt rote und grüne, große und kleine, weiche und harte, wohlriechende und stinkende, laute und leise, schöne und hässliche, liebe und freche, leicht und schwer zu fangende Bälle.

D'Lara zappt de Pinsel an d'Faarf; fir d'éischt an déi rout an dono an déi gréng. Hatt strächt den Apfel un an dréckt en op d'Blat. Deen huet jo eng ganz nei Faarf kritt! Hatt kuckt d'Joffer a laacht. Dann hëlt hatt erëm de Pinsel, zappt en dës Kéier e bësse méi déif an d'Faarfdëppercher a strächt seng lénks Hand mat där neier Faarf un. Hatt kuckt d'Joffer a laacht. Dono strächt hatt d'Blat ganz un.

Kinder lernen mit „Kopf, Herz und Hand“² und die *éducation précoce* respektiert das Kind in seiner Ganzheit durch bereichsübergreifende Spiel- und Lernangebote, die zum Denken, Fühlen, Handeln, Sich-Bewegen, Sprechen, Ausprobieren und Erleben auffordern und in denen motorische, kognitive, sprachliche, emotionale und stets auch soziale Aspekte miteinander verknüpft werden. Somit bringen Entwicklungsfortschritte in einem Bereich auch immer Fortschritte in anderen Bereichen mit sich. Einer derart vernetzten und bereichsübergreifenden Auffassung von Lernen entsprechen deshalb auch möglichst breit angelegte Entwicklungsbereiche eher als präzise definierte altersspezifische Lernziele. Folglich werden im Bildungsplan der *éducation précoce* auch keine Leistungserwartungen in Form von Kompetenzsockeln vorgegeben. Es werden Kompetenzen, Fähig- und Fertigkeiten sowie damit verbundene Inhalte in verschiedenen Entwicklungs- und Lernbereichen beschrieben, die den individuellen Entwicklungsrhythmen der Kinder Rechnung tragen.

² Die von dem Schweizer Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) geprägte Dreiteilung in "Kopf, Herz und Hand" wird zur Grundlage für ein ganzheitliches Bildungsverständnis.





Was Kinder brauchen

Ein dreijähriges Kind ist neugierig, erkundet sein Umfeld, geht auf andere zu und liebt es zu spielen – dies allerdings nur, wenn die **Grundbedürfnisse nach Schlaf und Ernährung, nach Sauberkeit, nach Sicherheit und Geborgenheit** erfüllt sind. In einem Umfeld, das dem Kind Rückzugs- und Ruhemöglichkeiten gibt, das seinen physiologischen Bedürfnissen Rechnung trägt und das ihm die Möglichkeit bietet, beständige und liebevolle Beziehungen zu Erwachsenen und Gleichaltrigen aufzubauen, kann es sich mit Freude und Begeisterung neuen Lernerfahrungen öffnen.

Der Erfüllung der Grundbedürfnisse des Kindes wird in der *éducation précoce* eine große Wichtigkeit beigemessen. Hier wird ersichtlich, dass der Auftrag der *éducation précoce* sich nicht auf Bildungsaspekte beschränkt, sondern ebenfalls Erziehungs- und Betreuungsaspekte beinhaltet: **Bei jüngeren Kindern sind Bildung, Erziehung und Betreuung untrennbar miteinander verbunden.**

Diesem Gedanken entspricht auch das Einstellen von pädagogischen Fachkräften mit unterschiedlichen Berufsprofilen: **Lehrer/-innen und Erzieher/-innen ergänzen sich durch ihre unterschiedlichen, dem jeweiligen Berufsbild inhärenten Perspektiven auf das Kind und tragen ergänzend zur ganzheitlichen Förderung bei.**

De Vic huet keng Loscht méi. Hie léisst déi blo Faarf falen, mat där hien elo just de grouse béise Wollef aus der Geschicht wollt molen a leet de Kapp op den Dësch. „Vic, wëlls du e bësse raschten?“, freet d'Joffer Lara. Si hëlt hie mat der Hand a geet mat him zesummen an de Kuscheleck mat der Matrass an de ville Këssen. De Vic rullt sech ganz hannen am Eck zesummen a leet de Kapp op d'Kësse mam faarwegen Elmar, dat hie vun doheem matbruecht huet.

D'Joffer Annick huet eng CD mat klassescher Musek, déi de Kanner besonnesch gutt gefällt. Säit d'Amy se esou genannt huet, ass et fir jiddwereen d'Engelchersmusek. Wa si gespillt gëtt, wëssen d'Kanner, dass et geschwënn Zäit ass fir z'iessen. Si ginn awer an engems drun erënnert fir op d'Toilette ze goe wann dat dann néideg ass. Dëse Ritual hëlleft dem Amy an dem Yves op hirem Wee fir propper ze ginn. A well d'Musek esou schéin ass, fällt dat manner schwéier.





D'Amélie an de Bob bauen en Tuerm mat Baukasten; de Steve baut en Tuerm niewendrun. De Bob geheit dat, wat hien an d'Amélie gebaut hunn, ëm, esoubal e puer Stécker openee leien; ëmmer an ëmmer rëm. Op eemol dréit d'Amélie sech ëm an hatt baut mam Steve weider. Zesumme packe si et fir en Tuerm ze bauen, deen esou héich wéi den Dësch ass! Du setzt och de Bob sech dobäi a ganz duuss leet hien e Stéck uewendrop.

Kinder spielen sich ins Leben³

Das Spiel in all seinen Formen ist ein menschliches Grundbedürfnis und seine Bedeutung für die motorische, sensorische, kognitive, sprachliche, soziale und emotionale Entwicklung ist unbestritten: Im Spiel macht das Kind vielfältige Lernerfahrungen, verarbeitet Erfahrungen des Alltags, differenziert seine Vorstellungen von der Welt, in der es lebt, aus, indem es diese in unterschiedlichen Situationen überprüft, variiert, anpasst oder neu gestaltet. Im Spiel trifft das Kind selbstständig Entscheidungen, wählt Spielmaterialien und Spielpartner aus, spielt neben und mit anderen, schaut zu und imitiert, gibt vor und geht auf andere zu, beschreibt und erklärt, verhandelt und hört zu.

Es ist die Zeit der beginnenden Rollenspiele, die bereits ab drei Jahren möglich sind und in ihrer Komplexität mit den Kindern mitwachsen. Zunächst spielen Kinder häufig noch nebeneinander: Handlungen werden nachgespielt wie das Baby füttern, Gassi gehen mit dem Plüschbären, ein „Telefongespräch“ via Bauklotzhandy mit einem imaginären Gegenüber führen. Indem Kinder den Kontakt mit Gleichaltrigen zunehmend bewusster suchen, werden auch interaktive Rollenspiele miteinander möglich, wie „Mama und Papa“, Autofahrer und Polizist, „Arzt und Patient“.

Das Spiel als persönliche Ausdrucksform und zentrale Betätigung des Kindes ist in der *éducation précoce* eine der wichtigsten Formen der kindgerechten und bedürfnisorientierten Förderung und Ausdruck eines ganzheitlich orientierten Lernverständnisses. Gemäß dem Grundsatz **„Lernen durch Spielen“** wird das Spiel des Kindes in all seinen Formen wertgeschätzt und durch ein entsprechendes und ansprechendes Umfeld gefördert. Eine besondere Wichtigkeit kommt hier den freien Spielphasen zu, die Bestandteil des pädagogischen Alltags der *éducation précoce* sind, und für die pädagogischen Fachkräfte zu den intensivsten Momenten des Tages gehören: Sie begleiten das Tun der Kinder, geben ggf. Impulse, bringen Spielpartner zusammen, helfen falls notwendig bei der Lösung von Konflikten. Ihre Haltung besteht in einer der jeweiligen Situation und den Bedürfnissen der Kinder angepassten Mischung aus Zurückhaltung, Anleitung, Begleitung und Lenkung.



Die freie Wahl der Spielmöglichkeiten entspricht dem Bild vom kompetenten und eigenaktiven Kind. Wie, was, wo und mit wem es spielt, sagt viel über das jeweilige Kind aus; somit wird das freie Spiel für die pädagogischen Fachkräfte eine der wesentlichen Erfahrungsquellen für ein vertieftes Verständnis der Kinder und Ansatzpunkt für die Gestaltung des Lernumfeldes und die Planung von Bildungsangeboten.

³ „Kinder spielen sich ins Leben“ ist der Titel eines Aufsatzes von Armin Krenz zur Bedeutung des Spiels für Entwicklung und Wohlbefinden von Kindern. Krenz, Armin: „Kinder spielen sich ins Leben“. WWD 2001, Ausgabe 75, S. 8-9



Welche Rolle spielt die Sprache?

Der Wortschatz, die Regeln der Sprache und die Funktionen, mit denen Sprache eingesetzt wird, entwickeln sich zwischen drei und sechs Jahren erheblich weiter. **Gleichzeitig ist die sprachliche Entwicklung eng gekoppelt an die Entwicklung in anderen Bereichen.** Nicht zuletzt aufgrund seines wachsenden Bewegungsraums löst sich das Kind immer mehr von der unmittelbaren Gegenwart und kann über Dinge, Personen und Handlungen sprechen, die nicht unmittelbar sicht- und greifbar sind.

Sein Wortschatz entwickelt sich in dieser Phase sehr schnell: Kinder im Alter von 30 Monaten verfügen bereits über einen Wortschatz von rund 300 Wörtern, der bis zum sechsten Lebensjahr bis auf rund 5000 aktiv genutzte Wörter steigt. **Darüber hinaus wird die Sprache zunehmend als Mittel zur Verständigung mit der Umwelt genutzt:** Das Kind reagiert auf sprachliche Aufforderungen, es sagt, was es will, es beginnt Fragen zu stellen und erwartet Antworten auf seine Fragen. Ab drei Jahren kommuniziert das Kind in der Regel in zunehmend komplexeren Mehrwortsätzen, die Ausdruck des Wunsches nach einer differenzierten Darstellung sind.





Meine Sprache(n), deine Sprache(n), unsere Sprache(n)

Forschungsergebnisse lassen darauf schließen, **dass sich frühe Mehrsprachigkeit sowohl positiv auf die Sprachentwicklung im Allgemeinen als auch auf die Entwicklung kognitiver und sozialer Fähigkeiten auswirkt.** Junge Kinder können mehrere Sprachen mit muttersprachlicher Kompetenz erwerben. In der Regel erfolgt der Erwerb einer weiteren Sprache ebenso natürlich wie der Erwerb der Erstsprache durch Zuhören, Imitation und Ausprobieren. Voraussetzung hierfür sind hinreichende Zeitressourcen, eine hohe sprachliche Kompetenz der Lehrer/-innen und Erzieher/-innen in den Zielsprachen und ein Umfeld, das zum Zuhören und Sprechen auffordert: In sinnstiftenden und alltagsnahen Situationen, im gemeinsamen Handeln von Kindern und Erwachsenen wird Sprache zum Mittel für Verständigung und Austausch über das Gesehene, Gehörte, Gefühlte, Erreichte. Darüber hinaus begünstigen gefestigte Sprachkenntnisse in der Erstsprache den Erwerb einer weiteren Sprache. Den Eltern kommt in diesem Zusammenhang als Sprachvorbildern und Sprachförderern eine wesentliche Rolle zu.

Aufbau und Entwicklung der luxemburgischen Sprache haben von Anfang an Priorität in der *éducation précoce*: « *La familiarisation avec la langue et la culture luxembourgeoise est une priorité, compte tenu de la nécessité d'une bonne intégration dans l'école d'abord, dans la société ensuite. La langue luxembourgeoise ne doit pas devenir un facteur d'exclusion voire de discrimination, mais jouer un rôle unificateur.* »⁴

Allerdings würde ein Sprachlernen, das sich auf das Luxemburgische beschränkt, der Komplexität und Vielschichtigkeit der mehrsprachigen luxemburgischen Realität sowie den sprachlichen Vorerfahrungen der Kinder nicht gerecht werden. Eine wachsende Zahl von Kindern spricht zuhause eine andere Erstsprache als das Luxemburgische. Zudem findet der erste Kontakt mit der luxemburgischen Sprache für viele einsprachig oder mehrsprachig aufwachsende Kinder häufig bereits vor dem Besuch der *éducation précoce* statt.

Mehrsprachig aufwachsende Kinder verfügen zum Zeitpunkt des Eintritts in die *éducation précoce* bereits über Sprachkenntnisse in zwei oder mehreren Sprachen (z.B. Französisch und Portugiesisch). Viele Kinder haben bereits vor ihrem Eintritt in die *éducation précoce* eine *crèche* besucht und haben je nach Konzept der *crèche* Kenntnisse in der luxemburgischen, der französischen oder einer bzw. mehreren anderen Sprachen erworben.



D'Joffer Nathalie, d'Educatrice, kuckt mam Inez a mam Colin e Buch: „Regarde, le papillon!“; ríft d'Inez. „Oui, c'est un papillon. Jo, dat ass e Päiperlek!“, äntwert d'Nathalie him. De Colin breet d'Ärem aus a weist, wéi de Päiperlek flitt. Schwätze mécht hien nach net vill. D'Joffer Nathalie widerhëlt de Saz: „Jo, dat ass e Päiperlek!“ Dobäi kuckt si tèschent dem Colin an dem Päiperlek am Buch hin an hier a breet d'Ärem wéi Filleken aus. „De Päiperlek flitt op déi rout Blumm.“

Die frühe Begegnung mit Mehrsprachigkeit gehört somit zum Alltag der *éducation précoce*: In Geschichten und Gedichten, in Liedern, Tänzen, und Ritualen in einer oder mehreren Sprachen erhalten die Herkunftssprachen sowie die deutsche und französische Sprache in der Kindergruppe einen Platz.

Sprache wird in allen Situationen des pädagogischen Alltags entwickelt und gefördert. Sie orientiert sich an dem sprachlichen Entwicklungsstand, den Interessen und Bedürfnissen der Kinder. Die kommunikativen Aspekte der Sprache stehen im Mittelpunkt. „*Déi natierlech Kommunikatioun an d'Matdeelungsbedürfnis vum Kand sollen eng zentral Roll spillen. An anere Wierder sinn den Inhalt an d'Motivatioun fir sech matzedeelen méi wichteg wéi d'Form.*“⁵

⁴ *Plan-cadre pour l'Éducation précoce au Grand-Duché de Luxembourg*, MENJE, 2000, S. 4

⁵ *Lëtzebuergesch an der Spillschoul*, MENJE, 2003, S. 44





Zusammenarbeit aller Akteure

In einem Bildungsraum, in dem das Kind, seine Entwicklung und sein Lernen im Mittelpunkt stehen, erscheint die Zusammenarbeit aller Akteure als logische Voraussetzung.

Hier gestalten die Lehrer/-in und die Erzieher/-in gemeinsam den pädagogischen Alltag und bringen, aufgrund ihrer unterschiedlichen Berufsprofile, verschiedene Perspektiven ein. Es findet ein regelmäßiger Austausch mit allen Kollegen/-innen des ersten Zyklus über Entwicklung und Lernen jedes Kindes statt und es entstehen gemeinsam geplante und durchgeführte Projekte. **Hier gewinnt die Zusammenarbeit mit den Fachkräften der non-formalen Bildungs- und Betreuungsstrukturen zunehmend an Bedeutung.**

In einem Bildungsraum, der vom Kind und seinen Bedürfnissen ausgeht, haben **Eltern** nicht nur einen Platz, sondern **werden zu Partnern in Erziehungs- und Bildungsfragen**. Partnerschaft bedeutet zunächst einen Dialog auf Augenhöhe zu führen: Eltern haben einen anderen Blick auf das Kind als die pädagogischen Fachkräfte, sie erleben das Kind in anderen Situationen und lernen andere Facetten an ihm kennen. Der regelmäßige Austausch führt dazu, Bekanntes aus einer anderen, einer unbekanntenen Perspektive zu

sehen, den eigenen Blick zu weiten, das Kind anders und besser kennen zu lernen. Partnerschaft heißt auch in vielerlei Hinsicht zusammen zu arbeiten: Von Entwicklungs- und Lerngesprächen über die Beteiligung an verschiedenen gemeinsamen Angeboten (z.B. Teilnahme an Portfoliofesten, Begleitung bei Ausflügen) bis hin zur aktiven Gestaltung von Spiel- und Lernangeboten (z.B. Kochen mit den Kindern, eine Geschichte erzählen).

Partnerschaft heißt jedoch ebenfalls Verantwortung zu übernehmen: Die *éducation précoce* kann nicht alles leisten. Eltern sind in ihrer Rolle unersetzbar und für eine bestmögliche Entwicklung ihres Kindes unabdingbar. Dieses Bewusstsein gilt es mitunter bei Bedarf zu entwickeln oder zu schärfen.

Esou bal et eraus an den Haff geet, hëlt den Arnaud d'Myriam, d'Educatrice, mat der Hand a léisst si net méi lass bis d'Paus eriwwer ass. No engem Gespréich mat der Mamm gétt kloer firwat: Den Arnaud fäert déi „Grouss“, d.h. d'Kanner aus der „Spillschoul“, déi all Dag ëm déi selwecht Zäit an der Paus sinn. Zesumme mam Simon, engem Groussen, deen am Nopeschhaus niewent dem Arnaud wunnt an deen hie vu Gesi kennt, geet hien, d'Myriam un der Hand, bei déi Grouss, déi amgaang si mat Kräid ze molen. No zwee Deeg hëlt de Simon den Arnaud mat, d'Myriam bleibt awer an der Géigend. No enger Woch kennt den Arnaud schon e puer „Grousser“. Hie brauch d'Myriam elo och net méi ëmmer matzehuelen.

II. DIE EVALUATIONSTUDIE ZUR *ÉDUCATION PRÉCOCE*

Die *Éducation précoce* als Raum für
Bildungs- und Lernprozesse dreijähriger
Kinder





Evaluation und Qualität

Die positiven Auswirkungen frühkindlicher Bildungs-, Betreuungs-, und Erziehungsangebote auf Entwicklung und Lernen der Kinder hängen wesentlich von ihrer Qualität ab. Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass eine zu geringe Qualität sich langfristig negativ auf die kindliche Entwicklung auswirken kann. Es ist daher kein Zufall, dass die Evaluationsstudie zur *éducation précoce* den Fokus auf unterschiedliche Qualitätsaspekte legt, die zugleich Voraussetzung für und Ansatzpunkte zur Verbesserung qualitativ hochwertiger frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsangebote sind. Indikatoren für Qualität finden sich auf der Ebene der Strukturen, der Prozesse und der Ergebnisse. Folglich werden in der Evaluationsstudie drei Ebenen der Qualität unterschieden: Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität.

Zur **Strukturqualität** gehören die vorhandene bauliche und räumliche Ausstattung inklusive des didaktischen Materials ebenso wie der Personalschlüssel und die Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte. Die **Prozessqualität** bezieht sich auf die gelebte Praxis der *éducation précoce* und analysiert die Interaktionen zwischen den Kindern und den pädagogischen Fachkräften, die Beziehungen der Kinder untereinander, den Austausch mit den Eltern und deren Einbindung, die Interaktion zwischen Lehrern/Lehrerinnen und Erziehern/Erzieherinnen. Die Ergebnisqualität orientiert sich explizit an den Zielsetzungen der *éducation précoce* und analysiert anhand ausgewählter Kriterien, inwieweit die Aufgaben der Bildung, Betreuung und Erziehung erfolgreich erfüllt werden.

Ziel jeder Evaluation ist es, die Faktoren zu ermitteln, die zu einer erfolgreichen Förderung der Kinder beitragen können. Im Rahmen der vorliegenden Evaluationsstudie wurde der Schwerpunkt auf die Strukturqualität gelegt, da diese die Grundlage für alle weiteren Formen der Qualitätsanalyse bildet. Die Strukturqualität wird dabei aus unterschiedlichen Perspektiven analysiert und bewertet.

Die **Forschungseinheit INSIDE der Universität Luxemburg** wurde vom Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend **mit der Durchführung der Evaluationsstudie zur *éducation précoce* beauftragt.**



Teilstudie 1:

Zur Nutzung des Bildungsangebots der *éducation précoce* - Analyse über die Sekundärdaten der *éducation précoce*

Die Teilstudie und ihre Zielsetzungen. Für drei Berichtszeiträume zwischen 2011/12, 2012/13, 2013/14 wurden demographische Angaben von den Kindern, die eine Klasse der *éducation précoce* besuchen, aus den offiziellen Datenbanken des MENJE extrahiert. Die Auswertung dieser Daten erlaubt eine erste Einschätzung der Nutzung der *éducation précoce*. Darüber hinaus ist sie ein eindrücklicher Beleg für die sprachliche und kulturelle Vielfalt, die eindeutig prägende Merkmale der *éducation précoce* darstellen.

Die Nutzung der *éducation précoce*. Laut der offiziellen Statistik haben insgesamt 4252 Kinder in 2011, 4145 Kinder in 2012 und 4286 Kinder in 2013 die *éducation précoce* besucht. Dies entspricht einem Anteil von 63,5% gemessen an der Gesamtzahl der dreijährigen Kinder (2013/2014).

Besuchszeiten. 51,0% der Kinder haben 2013/14 die *éducation précoce* über die ganze Woche zu allen angebotenen Zeitpunkten (8 *plages horaires*) besucht. 11,2% der Kinder haben die *éducation précoce* nur am Vormittag besucht.

Die folgenden Daten entsprechen einer Mittlung über die Berichtszeiträume.

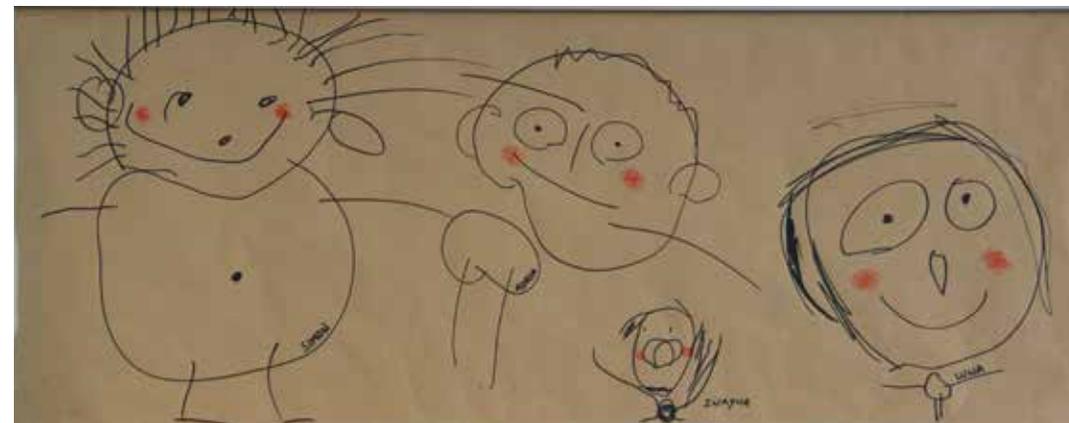
Die Gruppen/Klassengrößen der *éducation précoce* variieren in der Regel zwischen 11 und 21 Kindern, wobei die Mehrheit der Gruppen 16 Kinder umfasst.

Aufbau.⁶ Die Evaluationsstudie umfasst vier Teilstudien:

1. Die Analyse der Nutzung des Bildungsangebots der *éducation précoce* anhand der verfügbaren Daten⁷ der Jahre 2011/12, 2012/13, 2013/14;
2. Eine Bewertung der Ausstattung und der Bildungsangebote der *éducation précoce* durch Lehrer/-innen und Erzieher/-innen anhand standardisierter Beurteilungsskalen;
3. Eine umfassende Befragung der Eltern, der pädagogischen Fachkräfte und der Gemeindevertreter hinsichtlich der Nutzung und der Ziele der *éducation précoce* mittels spezifischer Fragebogen. Diese Studie schließt auch die Eltern der dreijährigen Kinder ein, die während des Schuljahres 2014/15 das Angebot der *éducation précoce* nicht genutzt haben.
4. Eine qualitative und vertiefende Analyse der *éducation précoce* durch Gruppengespräche mit Vertretern/Vertreterinnen der Inspektoren, Lehrer, Erzieher sowie der Gemeinden.

⁶Die Zahl der in der *éducation précoce* eingeschriebenen Kinder wurde verglichen mit der Gesamtzahl der dreijährigen Kinder, sowie sie von der IGSS übermittelt worden ist. Die detaillierten Ergebnisberichte zu den einzelnen Studien können auf der Webseite des Ministeriums heruntergeladen werden: www.men.lu.

⁷Die Daten entstammen der Datenbank des Ministeriums (Scolaria).



Nationalitäten. Fast 100 Nationalitäten sind in der *éducation précoce* vertreten. Die Teilnehmer/Teilnehmerinnen an der Umfrage gehören insgesamt 97 verschiedenen Nationalitäten an. Die neun am stärksten vertretenen Nationalitäten sind alle europäischen Ursprungs. Kinder mit luxemburgischer Nationalität stellen mit rund 56% in allen drei Jahren den größten Anteil; rund 21% der Kinder haben die portugiesische und rund 6% der Kinder die französische Nationalität. Die restlichen Nationalitäten, die bis zu maximal 2% genannt wurden, umfassen die belgische, italienische, deutsche, montenegrinische, britische und serbische Nationalität.

Die luxemburgische Sprache. Eine Mehrheit der Kinder in der *éducation précoce* hat eine andere Erstsprache als das Luxemburgische. In der Stichprobe wurden als weitere Erstsprachen bis zu zwölf verschiedene Sprachen von den Eltern genannt. Über die Berichtszeiträume gemittelt sprechen laut diesen Angaben rund 38% der Kinder zuhause Luxemburgisch, gefolgt von 26% der Kinder, deren Erstsprache Portugiesisch ist, und rund 15% der Kinder, die zuhause Französisch sprechen. Weitere Sprachen, die als Erstsprache genannt werden, sind Englisch, Italienisch, Deutsch, Serbisch, Montenegrinisch, Spanisch, Kapverdisch, Bosnisch und im letzten Berichtsjahr auch Chinesisch, das von 143 Kindern gesprochen wird. **Demzufolge ist für rund 62% aller Kinder, die eine Klasse der *éducation précoce* besuchen, Luxemburgisch nicht ihre Erstsprache** und ein Blick auf die Entwicklung der letzten Jahre zeigt, dass die Zahl der Kinder, die zuhause Luxemburgisch als Erstsprache sprechen, kontinuierlich abnimmt. Unter den Zweitsprachen finden sich alle vorher genannten Sprachen wieder.

Sprache und Nationalität gehen nicht immer einher. Von den Kindern mit luxemburgischer Nationalität sprechen 68% Luxemburgisch als Erstsprache. Jeweils 10% der luxemburgischen Kinder sprechen zuhause Portugiesisch und Französisch, 1% der Kinder spricht zuhause Deutsch. Auch dieser Befund verdeutlicht die Vielfalt an Migrations-, Kultur- und Sprachhintergründen, die charakteristisch für die *éducation précoce* sind.



Teilstudie 2:

Ergebnisse der Fragebogenstudie

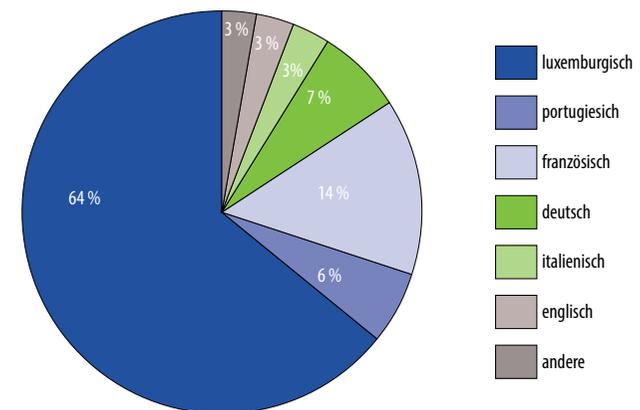
Den Teilnehmern und Teilnehmerinnen bot sich die Möglichkeit, über standardisierte Fragen die Struktur, Arbeitsweisen und Zielsetzungen der *éducation précoce* zu bewerten. Offene Fragen ließen Platz für persönliche Erfahrungen, Überlegungen und Vorschläge.



Wie sehen Eltern die *éducation précoce*? – Positiv!

Die Stichprobe. Insgesamt 4023 Eltern, die mindestens ein dreijähriges Kind haben, das die *éducation précoce* besucht, wurden im April 2015 zur Teilnahme an einer Online-Umfrage eingeladen. Die Umfrage wurde mit Hilfe eines Fragebogens durchgeführt, der auf Wunsch auch in Papierform erhältlich war. 701 Eltern füllten einen Fragebogen in der Sprache ihrer Wahl aus (Französisch, Deutsch, Portugiesisch, Englisch). **Dies entspricht einer Antwortrate von rund 17%.**

Eine Analyse der Anzahl der gesprochenen Sprachen zeigt, dass rund 42% der befragten Personen zuhause mehr als eine Sprache spricht; dazu gehört bei dem Großteil der Stichprobe Luxemburgisch (64%; siehe Abbildung). Weitere häufig gesprochene Sprachen sind Französisch (14%), Deutsch (7%) und Portugiesisch (6%). Die Prozentwerte ergeben sich aus der Kreuzung von Angaben zur Nationalität und zur Sprache.



Gemessen am statistischen Mittelwert werden $M=1,7$ ($SD=1,57$) Sprachen gesprochen. Dies entspricht einer Verteilung, in der 406 Personen (58 %) eine Sprache und 197 Personen (28,1%) zwei Sprachen sprechen; 83 Personen (11,7%) geben an, drei Sprachen zu sprechen und 12 Personen (1,7%) berichten von vier oder mehr Sprachen. Werden zwei Sprachen zuhause gesprochen, sind dies meist die Kombinationen „Luxemburgisch und Französisch“, „Luxemburgisch und Deutsch“ oder „Luxemburgisch und Portugiesisch“.

Dieses Verhältnis spiegelt auch die Verhältnisse der Nationalitäten in der Stichprobe wieder, da der Großteil der befragten Personen mit 48,5% die Luxemburger Nationalität hat. Rund 83% der Eltern arbeiten entweder in Vollzeit (46%) oder Teilzeit (37%). Der Großteil der Eltern ist zwischen 30 und 39 Jahren alt (313; 47,5%), gefolgt von Paaren, in der ein Elternteil 30 bis 39 Jahre alt und einer der Partner älter als 39 Jahre ist (132; 20%).

Die Zielsetzungen. Der Elternfragebogen, der in Zusammenarbeit zwischen dem Bildungsministerium und der Universität Luxemburg ausgearbeitet wurde, enthält offene und geschlossene Fragen, die einerseits den Bedarf an Bildung und Betreuung und andererseits die Evaluation/Bewertung der *éducation précoce* mit Blick auf ausgesuchte Kriterien abbilden.

Bewertungen der *éducation précoce*. Die von den Eltern vorgenommenen Bewertungen zeigen ein **überwiegend positives bis sehr positives Bild der *éducation précoce***. Über 80% der Eltern geben an, dass die *éducation précoce* auf die Bedürfnisse ihres Kindes eingeht und seinen Interessen und Talenten Beachtung schenkt. Für rund 70% der Eltern bietet die *éducation précoce* genügend Möglichkeiten, um die luxemburgische Sprache zu erlernen und genug Raum für das freie Spiel ihres Kindes. Die zwei bis drei Elterngespräche pro Schuljahr mit dem Lehrer/der Lehrerin und dem Erzieher/der Erzieherin über Entwicklung und Lernen ihres Kindes reichen rund 60% der Befragten aus.

Die Gestaltung des pädagogischen Alltags in der *éducation précoce* wird von den Eltern differenziert bewertet. Rund 50% der Teilnehmer bewerten eine Beteiligung der Eltern an den Spiel- und Lernangeboten der *éducation précoce* als wichtig, 30% sehen dies neutral und rund 20% stimmen dem nicht zu. Auch die Aussage zur **Wichtigkeit der Nutzung der Muttersprache findet keine klare Zustimmung**: Insgesamt 46% der Befragten finden dies nicht wichtig, 20% geben sich unentschieden und 32,7% stimmen der Aussage zu. Rund 57% der Eltern stimmen zudem der Aussage zu, dass die Verwendung anderer Sprachen als Luxemburgisch die Entwicklung der luxemburgischen Sprache beeinträchtigt.

Wie und wann wird das Bildungs- und Betreuungsangebot der *éducation précoce* genutzt? Insgesamt 86,2% der Teilnehmer/-innen geben an, dass die Präsenzzeiten ihres Kindes ihren Bedürfnissen entsprechen. Mit Blick auf die Nutzung der *éducation précoce* während der Woche zeigt sich, dass 86% der Kinder am Montag-, Mittwoch- und Freitagmorgen die *éducation précoce* besuchen; nachmittags sind dies im Durchschnitt 64%.



Weitere Analysen zielen auf den **wöchentlichen außerschulischen Betreuungsbedarf** (*maison-relais, crèche*) ab; zudem wird erfragt, wann die Kinder von den Eltern, anderen Familienmitgliedern (z.B. von der Großmutter) betreut werden oder ob die Eltern auf andere Formen der Betreuung (z.B. Tageseltern, Kindermädchen) zurückgreifen. Die Angaben zeigen, dass für den größten Teil der Kinder vor allem vor 8 Uhr sowie nach 16 Uhr die Möglichkeit zur Betreuung in der Familie besteht. In der Zeit zwischen 12 und 14 Uhr ist die Familie mit durchschnittlich 60% vertreten, die Nutzung der Betreuung durch Strukturen der non-formalen Bildung beläuft sich in dieser Zeit auf rund 40%. Ein, im Vergleich zu den restlichen Wochentagen unterschiedliches Betreuungsprofil zeigt sich für den Dienstag- und Donnerstagnachmittag zwischen 14 und 16 Uhr, da hier die Familie wieder stärker die Betreuung übernimmt. Insgesamt zeigen die Analysen auf, dass alle Bildungs- und Betreuungsstrukturen zu jedem Zeitpunkt während der Woche genutzt werden.

Sollte die Schulpflicht auf die *éducation précoce* ausgedehnt werden? 55% der Teilnehmer/-innen an der Umfrage wünschen sich, dass der Besuch der *éducation précoce* **nicht** zur Pflicht werden sollte. Die Kinder seien mit drei Jahren noch nicht reif für einen Schulbesuch und sollten möglichst viel Zeit zu Hause verbringen dürfen. Nur 28% der teilnehmenden Eltern befürworteten einen obligatorischen Besuch der *éducation précoce*; 18% zeigen sich unentschieden.

Erfahrungen, Überlegungen und Vorschläge. Die offenen Fragen gaben den Eltern die Möglichkeit, Erfahrungen mitzuteilen und Vorschläge zu formulieren. Insgesamt 185 Eltern nutzten die Gelegenheit. Einige Eltern wünschen sich dabei **flexible Präsenzzeiten** in der *éducation précoce* (n=39). In diesem Zusammenhang bedauern die Eltern häufig auch, dass es in ihrer Gemeinde für Kinder der *éducation précoce* keine Aufnahmemöglichkeiten in der *maison-relais* gibt (n=86).

Die Anmerkungen zeigen auch, dass der **Kontakt und regelmäßige Austausch mit den pädagogischen Fachkräften** den meisten Eltern sehr wichtig sind. Großer Wert wird auf den **kindgerechten Umgang** und die **Befriedigung der Grundbedürfnisse der Kinder** gelegt (z.B. Ruhemöglichkeiten, weniger Leistungsdruck, individuelle Förderung, mehr Bewegungsmöglichkeiten, kleinere Klassen). Insgesamt wird die Bedeutung der *éducation précoce* für den Erwerb der luxemburgischen Sprache (38,3%) und die frühe Sozialisation der Kinder (45,7%) unterstrichen.



Wie bewerten jene Eltern die *éducation précoce*, die ihre Kinder nicht angemeldet haben?

Die Stichprobe. Von insgesamt 2069 Eltern, die im April 2015 vom Ministerium über die jeweiligen Gemeinden kontaktiert wurden, nahmen 238 Eltern an der Befragung teil. Dies entspricht einer **Antwortquote von 11,5%**. Die meisten der Teilnehmer sind zwischen 30 und 39 Jahren alt, leben in einer Partnerschaft und berichten im Mittel über zwei Kinder. Insgesamt 68% Personen geben an, in Vollzeit beschäftigt zu sein; 20% berichten über eine Teilzeitbeschäftigung. Auch bei den Partnern sind rund 90% in Vollzeit (78,3%) oder Teilzeit (11,3%) berufstätig. Der Großteil hat die Luxemburger Nationalität (49%), weitere häufige Nationalitäten sind Portugiesisch (14,3%) und Französisch (13%). Etwa die Hälfte der befragten Personen spricht zuhause mehr als eine Sprache; dazu gehört bei dem Großteil der befragten Personen Luxemburgisch. Eine Betreuung der Kinder durch die vorhandenen Institutionen, wie z.B. die *crèche* oder die *maison-relais* oder aber durch andere Familienmitglieder, wird hier stark genutzt.

Beweggründe. Die Eltern wurden nach den Gründen befragt, warum sie ihr Kind nicht in der *éducation précoce* angemeldet haben. Der Fragebogen enthält eine Auflistung von 9 verschiedenen Beweggründen, zu denen die Eltern jeweils ihre Zustimmung oder Ablehnung zum Ausdruck bringen konnten.

- Ein Zeitplan, der den Bedürfnissen der Eltern nicht entspricht;
- Fehlende Betreuungsmöglichkeiten außerhalb der Öffnungszeiten der *éducation précoce* in der jeweiligen Gemeinde;
- Die ungünstige Lage der *éducation précoce*;
- Der Wunsch nach Kontinuität in der Betreuung (kein Wechsel der Betreuungsstrukturen);
- Die bestehende Möglichkeit zur Betreuung des Kindes in der Familie;
- Eine zu starke schulische Orientierung der Inhalte der *éducation précoce*;
- Der fehlende Schülertransport;
- Die Diskrepanz zwischen den eigenen Erwartungen und den Inhalten der *éducation précoce*;
- Eine negative Erwartungshaltung.



Die Analyse der Antworten zeigt, **dass die Eltern in der Regel mehrere und unterschiedliche Gründe für ihre Entscheidung geltend machen.** Es liegt somit nie nur ein Grund vor. Vom Trend her weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die **Kombination aus der Berufstätigkeit beider Elternteile und der Vereinbarkeit des Zeitplanes der *éducation précoce* mit den Bedürfnissen der Eltern** eine wesentliche Rolle bei der Entscheidung für den Besuch der *éducation précoce* spielt. Interessant ist auch, dass 13% der Befragten angeben, dass ihnen von der *éducation précoce* abgeraten wurde. Ebenso geben 19% der Eltern an, dass sie ihr Kind zuhause erziehen möchten.

Insgesamt 58% der Eltern haben die offenen Fragen genutzt, um ihre Wünsche und Bedürfnisse in Bezug auf die Bildung und die Betreuung ihres Kindes mitzuteilen. Der Großteil der Angaben, die hier von 42 Eltern und damit 6% aller teilnehmenden Personen gemacht wurden, betreffen strukturelle und organisatorische Aspekte wie **das Fehlen einer *maison-relais*, der fehlende Bustransport oder der Umstand, dass die Öffnungszeiten der *éducation précoce* den Arbeitszeiten der Eltern nicht entsprechen.** Lediglich 36 Eltern und damit nur 5% der Gesamtstichprobe empfinden die Angebote der *éducation précoce* als nicht altersangepasst.

Zusammenfassend lässt sich damit festhalten, **dass die Gründe, die eine kritische Haltung gegenüber der *éducation précoce* beinhalten, relativ wenig Zustimmung finden.** Es ist eher die Kombination der unterschiedlichen Gründe, die mit der Verfügbarkeit der *éducation précoce* einerseits und ihrer zeitlichen Vereinbarkeit mit der Berufstätigkeit der Eltern andererseits zu tun hat, die mitentscheidet, ob ein Kind die *éducation précoce* besucht oder nicht. Alternativen hierzu bestehen nach Ansicht einiger Eltern darin, die *éducation précoce* v.a. vormittags anzubieten und die Möglichkeiten zur außerschulischen Betreuung durch den Ausbau der non-formalen Bildungs- und Betreuungsstrukturen zu verbessern.



Wie sehen die Lehrer/-innen und Erzieher/-innen die *éducation précoce*?

Die Stichprobe. Von 737 Lehrern/Lehrerinnen und Erziehern/Erzieherinnen, die in einer Klasse der *éducation précoce* arbeiten und die im April 2015 vom Ministerium zur Teilnahme an der Online-Umfrage eingeladen wurden, beantworteten 242 Fachkräfte den Fragebogen. **Dies entspricht einer Antwortquote von 32,8%**, d.h. einem Drittel der Zielgruppe. 62,3% der Teilnehmer waren Lehrer/-innen, 37,7% Erzieher/-innen.

Die Zielsetzungen. Den Teilnehmern und Teilnehmerinnen bot sich die Möglichkeit, über standardisierte Fragen die Struktur, Arbeitsweisen und Zielsetzungen der *éducation précoce* zu bewerten. Offene Fragen ließen Platz für persönliche Erfahrungen, Überlegungen und Vorschläge. Die vielen Einzelergebnisse der standardisierten und offenen Antwortformate weisen generell darauf hin, dass der *éducation précoce* **ein vergleichsweise großes Potential für die Entwicklungsförderung der Kinder** zugeschrieben wird. Im Folgenden werden einige der wichtigsten Ergebnisse aus der Befragung dargestellt.

Bewertungen der *éducation précoce*. Hervorgehoben wird vor allem die **Wichtigkeit einer kindgerechten und bedürfnisorientierten Vorgehensweise**, welche die Sauberkeitserziehung und die Anleitung zur Autonomie ebenso umfasst wie die soziale, motorische, affektive, kognitive und sprachliche Entwicklungsförderung. Alle Angaben verdeutlichen damit gleichzeitig die Vielseitigkeit und die Komplexität der Anforderungen, die sich den pädagogischen Fachkräften im Kontext der *éducation précoce* stellen. Zugleich unterstreichen alle Aussagen die **Notwendigkeit einer ganzheitlichen Herangehensweise**, die das Kind mit all seinen Bedürfnissen fördert.

Mit Blick auf die **Förderung der luxemburgischen Sprache** lassen sich die folgenden Punkte festhalten. Auf die Frage, inwieweit eine andere Erstsprache als das Luxemburgische die Entwicklung der Sprachkompetenz im Luxemburgischen behindert, antwortete das Fachpersonal nicht einheitlich. Damit zeichnet sich hier - wie bereits bei den Eltern - ein entsprechender **Informations- und Fortbildungsbedarf** ab. Auch hinsichtlich der Verfügbarkeit von didaktischem Material zur Förderung der luxemburgischen Sprache wurden eher neutrale Antworten formuliert. Dies weist darauf hin, dass hier ein entsprechender **Bedarf an didaktischem Material** besteht.

Wiederholt weisen die pädagogischen Fachkräfte auch auf strukturelle und organisatorische Aspekte hin und dabei werden u.a. **Zeitraumen, Gruppengrößen und Aufnahmezeitpunkte** genannt. Generell zeigen diese Aussagen, dass die Organisation der *éducation précoce*, das weitere außerschulische Bildungs- und Betreuungsangebot und die sich daraus ergebenden Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Gemeinde zu Gemeinde variieren.

Erfahrungen, Überlegungen und Vorschläge. In den offenen Antwortkategorien sprechen sich insgesamt 149 Teilnehmer (60%) für eine kindgerechte und an den Bedürfnissen des Kindes orientierte **Eingewöhnungsphase** aus. Dem Kind sollte demzufolge die Zeit gegeben werden, die es braucht, um sich Schritt für Schritt und nach Möglichkeit gemeinsam mit den Eltern in dem neuen Kontext zurechtzufinden. 133 Teilnehmer (55%) betonen, dass die **Grundbedürfnisse** des Kindes verstärkt Beachtung finden müssten. Als beeinträchtigende Faktoren werden vor allem **fehlende Ruheplätze** und **zu große Gruppen** genannt. Gruppen mit mehr als 16 Kindern erschweren den pädagogischen Fachkräften zufolge eine bedürfnisorientierte und differenzierte Vorgehensweise. Auch der wiederholte **Wechsel zwischen der *éducation précoce* und der *maison-relais*** wird von über 50% der Teilnehmer als negativ bewertet, da er das Wohlbefinden der Kinder stark beeinträchtigt. Die Mehrheit der teilnehmenden Fachkräfte (74,6% von 242) ist der Meinung, dass die *éducation précoce* **nicht obligatorisch** sein sollte. 52% der Lehrer/-innen und Erzieher/-innen bevorzugen einen **einmaligen Aufnahmezeitpunkt bei Schulbeginn**.

Der Großteil der pädagogischen Fachkräfte gibt an, gerne in der *éducation précoce* zu arbeiten – ebenso wie fast alle Befragten die **Zusammenarbeit zwischen Lehrern/Lehrerinnen und Erziehern/Erzieherinnen** im Rahmen der *éducation précoce* als Gewinn betrachten. So positiv diese Aussagen auf die beiden Einzelfragen auch klingen, so bedürfen sie doch schon hier einer Relativierung. In den Gesprächsgruppen, die in der folgenden Teilstudie beschrieben werden, wurde übereinstimmend zwischen den interviewten Berufsgruppen darauf hingewiesen, dass die Zusammenarbeit sowohl einen **Gewinn** wie auch eine **Herausforderung** für die *éducation précoce* darstellen kann. Der Gewinn resultiert dabei aus der sinnvollen Komplementarität der beruflichen Perspektiven, die Herausforderung ergibt sich vor allem durch unterschiedliche Bezahlungen, Aufgaben und Arbeitszeiten, die innerhalb der Teams zu Schwierigkeiten führen können.



Die *éducation précoce* aus Sicht der Gemeindevertreter/-innen: organisatorische und strukturelle Aspekte, Stärken und Entwicklungsbedarf

Die Stichprobe. Die Gemeinden des Landes wurden per Brief kontaktiert und gebeten, einen angehängten Fragebogen auszufüllen. Insgesamt liegen Daten von 68 Gemeinden und von drei Schulsyndikaten vor. **Dies entspricht einer Rückmeldequote von 73,3%.**

Besuchshäufigkeiten. Im Schnitt wird von den Gemeindevertretern eine mittlere Besuchshäufigkeit von 67% berichtet, wobei 38% der Kinder nicht-luxemburgischer Nationalität sind. Im Allgemeinen berichten die Gemeinden, dass das vorhandene Betreuungsangebot im Einklang mit den Bedürfnissen der Familien steht. Analysen zu den Antworten der Gemeindevertreter ergeben, **dass die Nutzungszahlen der *éducation précoce* in direktem Zusammenhang mit der Verfügbarkeit einer *maison-relais* stehen.** Ist ein solcher Dienst verfügbar, gelingt es Eltern offenbar besser, ihre durch Familienleben, Arbeit und Beruf auferlegten Zeiten mit den angebotenen Zeiten der *éducation précoce* in Einklang zu bringen.

Aufnahmezeitpunkte. Der Großteil der antwortenden Gemeinden (95,8%) lässt Einschreibungen lediglich zum Schulanfang zu. In etwa einem Viertel der Fälle (23,9%) können die Einschreibungen bis zum Anfang des zweiten Trimesters erfolgen. Später Zeitpunkte sind unüblich.

Schultransport. Etwa ein Drittel der teilnehmenden Gemeinden (31%) gibt an, einen Schultransport zur Verfügung zu stellen. In dem Zusammenhang wurden in vielen Fällen Aspekte der Sicherheit angesprochen, die es bei dem Transport dreijähriger Kinder zu berücksichtigen gilt.

Außerschulisches Betreuungsangebot. Drei Viertel der befragten Gemeinden (76,1%) verfügen über eine *maison-relais* und 8 Gemeinden geben an, die Einrichtung einer solchen zu planen.

Infrastruktur. Die *éducation précoce* ist in den häufigsten Fällen (67,6%) räumlich im ersten Lernzyklus verortet. Die *maison-relais* befindet sich in der Regel auch am gleichen Ort (56,3%), wobei dies längst nicht für alle Gemeinden gilt. Nur in knapp der Hälfte der befragten Gemeinden (43,7%) sind Ruheräume vorgesehen, die über Matratzen und Decken verfügen.

Stärken und Entwicklungsbedarf der *éducation précoce*. Die Gemeindevertreter erkennen die Stärken der *éducation précoce* in der Heranführung an die luxemburgische Sprache, der frühen Gewöhnung an den Schulrhythmus, den Möglichkeiten der sozialen Entwicklung der Kinder, der Integration ausländischer Kinder, sowie der Möglichkeiten der motorischen Entwicklung der Kinder. Entwicklungsbedarf wird vor allem auf der Ebene der Zusammenarbeit zwischen den Schulen und den *maison-relais* gemeldet.

Teilstudie 3:

Gesprächsgruppen mit den verschiedenen Akteuren der *éducation précoce*

Die Teilstudie und ihre Zielsetzungen. Ein direkter Austausch über die Stärken und Herausforderungen der *éducation précoce* fand im Rahmen von insgesamt fünf Fokusgruppen statt. Die Gesprächsgruppen boten die Möglichkeit, wesentliche Aspekte anzusprechen und diese durch die Diskussion mit den Gruppenmitgliedern im wahrsten Sinne des Wortes zu fokussieren und zu vertiefen. Die jeweils in Bezug auf die Berufsgruppen homogene Zusammensetzung, d.h. jeweils 8 Vertreter/-innen der Lehrer und Erzieher, des Inspektorenkollegiums und der Gemeinden, erlaubte es, gleiche Themenschwerpunkte aus unterschiedlichen Perspektiven heraus zu beleuchten. Die Gespräche der Fokusgruppen fanden zwischen Februar und März 2015 statt. Den Diskussionen lag ein Gesprächsleitfaden zugrunde, der zentrale Bereiche wie die Zielsetzungen der *éducation précoce*, Verläufe und Praktiken thematisierte. Die Teilnahme an den Gruppen war freiwillig und den Teilnehmern/Teilnehmerinnen wurde die Anonymität ihrer Aussagen garantiert.

Mehr oder weniger übereinstimmend wurden in allen Gruppen die folgenden Aspekte besprochen, die sich ebenfalls in den vorher beschriebenen Teilstudien wiederfinden. Die aus den Fokusgruppen resultierende Befundlage validiert somit die Gesamtbefundlage.

Eine positive Gesamtbewertung. Die *éducation précoce* wurde von allen Gruppen als wichtig für die Entwicklung der Kinder bewertet. Die Kinder lernten hier, selbstständiger zu werden, ihren Platz innerhalb der Gruppe zu finden und mit Gleichaltrigen zusammen zu leben. Kinder mit einer anderen Erstsprache als Luxemburgisch würden erste Kenntnisse der luxemburgischen Sprache erwerben.

Die luxemburgische Sprache. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen der vier Fokusgruppen waren sich einig darüber, dass das Erlernen der luxemburgischen Sprache in den Klassen der *éducation précoce* von großer Bedeutung sei und bewusst gefördert werden sollte. In allen Gruppendiskussionen wurde allerdings auch der Optimierungsbedarf in Bezug auf die Methoden zur Sprachförderung thematisiert.

Verschiedene Faktoren würden den Erwerb des Luxemburgischen erschweren.

Hierzu gehörten eine steigende Zahl von Kindern, die eine andere Erstsprache als Luxemburgisch sprechen, unterschiedlich entwickelte Erstsprachen und fragmentarische Kenntnisse weiterer Sprachen, mit denen die Kinder vor dem Besuch der *éducation précoce*, u.a. in den Strukturen der non-formalen Bildung, in Kontakt kämen. Viele Kinder hätten auch keine Muttersprache mehr, d.h. sie würden eine andere Sprache als ihre Eltern sprechen und dies auch oft nur unzureichend. In einigen Fällen hätten selbst die Eltern eine fehlerbehaftete Muttersprache und/oder sie würden mit ihren Kindern in einer ihnen nicht geläufigen Sprache sprechen. Zum Beispiel würden einige portugiesische Eltern Französisch mit ihren Kindern sprechen.

Die Teilnehmer/-innen aller Fokusgruppen bewerteten den **Entwicklungsstand in der Erstsprache und deren Förderung durch die Eltern als wichtige Grundvoraussetzungen für den Erwerb weiterer Sprachen.** Die Gruppe der Inspektoren wünschte sich in dem Kontext eine gezieltere und vor allem altersgerechtere Förderung der Kinder. Für die Gruppe der Lehrer/-innen war der Aufbau einer guten Bindung zum Kind eine der wichtigsten Voraussetzung für das Erlernen der luxemburgischen Sprache. Erst wenn das Kind sich in der Interaktion mit den Fachkräften wohl und geborgen fühlen würde, wäre es offen für das Lernen einer neuen Sprache. Zum Aufbau einer guten Beziehung gehöre es, dass jedes Kind ausreichend Aufmerksamkeit und Zuwendung des Personals erhalte. Dies könne je nach Klassengröße jedoch nicht immer gewährt werden.



Individuelle Entwicklungsrhythmen. Die Teilnehmer/-innen betonten, dass dreijährige Kinder beim Eintritt in die *éducation précoce* einen unterschiedlichen Entwicklungsstand hätten – einige wären z.B. schon recht selbstständig, andere noch stark auf die Hilfe der Eltern und der pädagogischen Fachkräfte angewiesen. Solche Unterschiede müssten nicht unbedingt mit der Entwicklung des Kindes zusammenhängen, sondern könnten ebenfalls auf äußere Bedingungen zurückgeführt werden. Kinder, die eine *crèche* besucht haben, hätten so z.B. wahrscheinlich weniger Probleme bei der „Loslösung“ von den Eltern als Kinder, die bis zum Eintritt in die *éducation précoce* von der Mutter betreut wurden. Unterschiedliche soziale und kulturelle Hintergründe der Kinder würden ebenfalls zu der beobachteten Diversität und Unterschiedlichkeit beitragen.

In allen Gruppendiskussionen wurde betont, **dass die *éducation précoce* entwicklungsangemessen sein sollte** und die Kinder „da abholen sollte, wo sie stehen“, um emotionalen Stress zu verhindern. Kinder mit Auffälligkeiten sollten bereits in der *éducation précoce* von Frühdiagnostik und zusätzlicher Förderung profitieren. Diese sollte eine Früherkennung durch pädiatrische und psychologische Entwicklungsdiagnostik und eine entsprechend intensivere Begleitung der Kinder umfassen.

Pädagogische Praktiken. Es wurde betont, dass das „freie Spiel“ die Methode der Wahl darstelle, um die Kinder entwicklungsangemessen zu fördern. Das freie Spiel sei die wichtigste Ausdrucksform des Kindes und die am besten geeignete Methode zur kindgerechten und bedürfnisorientierten Förderung.

Eine allzu starke Verschulung der *éducation précoce* sollte nach Meinung aller Gesprächspartner vermieden werden. Die Kinder hätten ein Recht darauf, Kind zu sein und oft würde durch „weniger“ Intervention „mehr“ erreicht. Die Entstehung von jeglichem Leistungsdruck sollte demnach vermieden werden. Die Erfüllung der Primärbedürfnisse der Kinder sollte im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit in der *éducation précoce* stehen: Emotionale Sicherheit, Raum und Zeit für Spiel und Bewegung aber auch Ruhephasen und Rückzugsmöglichkeiten sollten gegeben sein.

Inhalte und Zielsetzung der *éducation précoce*. Alle Gesprächsgruppen forderten eindeutigere Beschreibungen und Empfehlungen. Hier wurde v.a. auf den früheren Rahmenplan der *éducation précoce*, den *plan-cadre* Bezug genommen. Sowohl Lehrer/-innen und Erzieher/-innen wie Inspektoren/-innen bedauerten, dass der Bildungsplan der Grundschule - der *plan d'études de l'école fondamentale 2009* - an die Stelle des *plan-cadre* trat.

Dadurch wären pädagogisch-didaktische Empfehlungen, die auf die *éducation précoce* zugeschnitten sind, durch allgemeinere Beschreibungen von zu entwickelnden Kompetenzen und Inhalten ersetzt worden. Es wurde angeregt, weitere didaktische Materialien zu entwickeln, die spezifisch auf die Bedürfnisse dreijähriger Kinder zugeschnitten sind.

Beteiligung und Zusammenarbeit mit den Eltern. Die folgenden Aspekte wurden in allen Gesprächsgruppen angesprochen.

- Die Zusammenarbeit mit den Eltern wurde von allen Gesprächspartnern als wichtig beschrieben. In der *éducation précoce* sollte der **Grundstein für eine erfolgreiche Erziehungspartnerschaft** gelegt werden, die sich über die gesamte Schullaufbahn des Kindes fortsetzt. Die Entwicklungs- und Lerngespräche könnten genutzt werden, um wichtige Informationen über die Lebenssituation der Familie zu erhalten und um die Eltern aktiv in das Geschehen der *éducation précoce* einzubinden.





- Nach Ansicht der Gesprächspartner in den verschiedenen Fokusgruppen hätten viele Eltern wenig Wissen über die Entwicklungsverläufe in der frühen Kindheit und Meilensteine in der Entwicklung des eigenen Kindes. **Die Notwendigkeit von entsprechendem Aufklärungs- und Informationsmaterial wurde unterstrichen** und die Wichtigkeit der Entwicklungs- und Lerngespräche in diesem Zusammenhang wurde betont.
- Die Gemeindevertreter stellten fest, **dass viele berufstätige Eltern dreijähriger Kinder die crèche der éducation précoce vorziehen würden.** Gründe hierfür wären v.a. die durchgehende Betreuung der Kinder über den gesamten Tagesverlauf und während der Ferienzeiten in den crèches sowie weniger häufige Wechsel der Bezugspersonen. Qualitätsmerkmale würden demnach bei der Entscheidung gegen den Besuch der éducation précoce eher eine untergeordnete Rolle zu spielen.

Strukturelle und organisatorische Aspekte. In allen Gruppen wurde die **Notwendigkeit flexibler Ankunftsphasen** thematisiert. Die Kinder sollten z.B. zwischen 8:00 und 9:00 ankommen dürfen. Außerdem wiesen alle Gruppen darauf hin, **dass viele Kinder mehrmals am Tag zwischen der éducation précoce, der crèche und/ oder der maison-relais hin- und her wechseln müssten.** Dies würde die Kinder sehr belasten und ermüden; der ständige Wechsel verbunden mit An- und Auskleiden sollte verhindert werden. In dem Zusammenhang wurde vorgeschlagen, die éducation précoce auf den Vormittag zu verlegen, um den Kindern allzu viele Wechsel zu ersparen.

Berufsgruppen. Die Kooperation der Lehrer/-innen und Erzieher/-innen wurde insgesamt als sinnvoll und als Zugewinn beschrieben. Gleichzeitig wurde aber auch darauf hingewiesen, dass die Unterschiede in den Arbeitszeiten, dem Aufgabenprofil und der Besoldung mögliche Konfliktquellen darstellen würden, die zu Problemen in den Teams führen könnten.



Teilstudie 4:

Wie bewerten die pädagogischen Fachkräfte Ausstattung und Bildungsangebote der *éducation précoce*?

Die Teilstudie und ihre Zielsetzungen. Die Voraussetzung für ein qualitativ hochwertiges Bildungs- und Betreuungsangebot ist eine kindgerechte und bedürfnisorientierte Entwicklungsförderung, die den unterschiedlichen Bedürfnissen von Kindern und Eltern Rechnung trägt. Innerhalb der vierten Teilstudie wurden die Qualität der Bildungs- und Betreuungsangebote der *éducation précoce* von interessierten Lehrern/Lehrerinnen und Erziehern/Erzieherinnen mittels eines international weit genutzten und bewährten Beobachtungsinstruments beurteilt.

Das Verfahren. Bei dem Beurteilungsverfahren handelt es sich um die *échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire*, die auch in deutscher Übersetzung vorliegt.⁸ Die Kindergarten-Skala erfasst die Bewertungen **für insgesamt sieben übergeordnete Bereiche, die wesentliche Aspekte der frühkindlichen Bildung und Betreuung beschreiben.** Für jeden der Bereiche wird dabei eine unterschiedliche Anzahl von Fragen gestellt, die anschließend eine Gesamtbewertung erlauben. Für alle Bereiche kann eine Gesamtnote oder Bewertung berechnet werden, die von 1 („unzureichend“) bis 7 („ausgezeichnet“) reicht. Die Benotungen werden alle durch weitere Vorgaben umschrieben.

⁸ Harms, T. Clifford, R.M. & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press. !übersetzt von: Baillargeon, M. & Larouche, H. (2011). *Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.



Überblick über die 7 Bereiche der Kindergarten-Skala

Platz und Ausstattung	8 Fragen z.B. zur Größe des Innenraums, zur Raumgestaltung und zu Rückzugsmöglichkeiten für die Kinder
Betreuung und Pflege der Kinder	6 Fragen z.B. zu Begrüßung und Verabschiedung, zu Ruhezeiten, zu Sicherheitsmängeln und Umgang mit Notfällen
Sprachliche und kognitive Anregungen	4 Fragen z.B. zum Angebot an Büchern und Bildern, zur Anregung zur Kommunikation, zur Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten
Aktivitäten	10 Fragen z.B. zu Musik- und Bewegungsangeboten, zu künstlerischem Gestalten und Rollenspiel, zu Musik und Bewegung
Interaktionen	5 Fragen z.B. zu Anweisungen der Kinder, Verhaltensregeln und Disziplin, zu Interaktionen zwischen Kindern und Interaktionen zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften
Strukturierung der pädagogischen Arbeit	4 Fragen z.B. zur Gestaltung des Tagesablaufs und zum Freispiel
Eltern und pädagogisches Fachpersonal	6 Fragen z.B. zu Austausch mit und Einbeziehung der Eltern, zu Interaktion und Zusammenarbeit der Fachkräfte, zur Fortbildung des Personals

Schulung und Training von pädagogischen Fachkräften. Die Benutzung der Kindergartenskala war an eine Fortbildung gebunden, die von den Mitarbeiter/-innen der Universität Luxemburg in Zusammenarbeit mit dem Institut de Formation de l'Éducation nationale angeboten wurde und sich an interessierte Fachkräfte der *éducation précoce* richtete. **Insgesamt 87 Lehrer/-innen und Erzieher/-innen nahmen an der Fortbildung teil**, die aufgrund der großen Nachfrage wiederholt angeboten wurde. Die dreistündigen Veranstaltungen beschränkten sich nicht nur darauf, den Aufbau des Verfahrens und die Grundlagen der Bewertung vorzustellen, sondern boten den Teilnehmern und Teilnehmerinnen ebenfalls die Möglichkeit, sich über Stärken und Schwächen sowie über Entwicklungsmöglichkeiten und -hindernisse der *éducation précoce* auszutauschen. Darüber hinaus konnten die Teilnehmer/-innen bereits während der Fortbildung mit der Bewertung der eigenen Institution beginnen. In der Regel wurde die Bewertung von mehreren Personen aus der gleichen Institution zusammen durchgeführt. **Insgesamt resultierten so Bewertungen für 38 Strukturen.**



Ergebnisse der Studie. Welche Bereiche wurden am besten bewertet? Die drei folgenden Bereiche, die wesentliche Aspekte der eigenen pädagogischen Arbeit betreffen, wurden übereinstimmend von den pädagogischen Fachkräften als „gut“ bis „ausgezeichnet“ bewertet: „Interaktionen“, „Sprachliche und kognitive Anregungen“ und „Strukturierung der pädagogischen Arbeit“.

Der Bereich der **Interaktionen** umfasst fünf Beurteilungen, die sich auf die Qualität der Kind-Kind-Interaktionen sowie der Interaktionen zwischen Kindern und Fachkräften, auf die Beaufsichtigung der Kinder und die Einhaltung von Verhaltensregeln beziehen. Eine positive Bewertung dieses Bereiches weist darauf hin, dass das Miteinander innerhalb der *éducation précoce* als positiv erlebt wird und das Zusammenleben in der Gruppe in einem Klima von Akzeptanz und Toleranz funktioniert. Orientiert man sich an den Verhaltensbeschreibungen innerhalb des Fragebogens, steht die positive Bewertung dafür, dass die pädagogische Fachkraft das Spiel der Kinder bereichert und ihnen dabei hilft, positive Interaktionen zu entwickeln. Grundsätzlich wird versucht, Konflikten vorzubeugen; wenn Konflikte vorliegen, werden die Kinder aktiv in die Konfliktlösung miteinbezogen. Die positive Bewertung steht auch dafür, dass über Probleme gesprochen wird und die Kinder dazu sensibilisiert werden, mit anderen Kindern mitzufühlen. In der Interaktion mit dem Kind wirken die pädagogischen Fachkräfte als Modell für positives soziales Verhalten: Sie sind freundlich zu anderen, hören zu und sind kooperativ. Im Tagesablauf wird eine Balance zwischen fester Struktur und Flexibilität gewährleistet, die auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmt ist (z.B. Spiele im Freien können bei schönem Wetter verlängert werden).

Sprachliche und kognitive Anregungen werden mit Blick auf vier Bereiche bewertet. Diese beziehen sich auf die Verfügbarkeit von Büchern und Bildern, die Anregung zur Kommunikation, die Nutzung von Sprache und kognitiven Fähigkeiten sowie den allgemeinen Sprachgebrauch. Auch dieser Bereich, der zentral für die *éducation précoce* ist, wird durchweg positiv gesehen. Die Lehrer/-innen und Erzieher/-innen stellen sich in ihrer Kommunikation auf die Kinder ein. Sie hören zu, lassen den Kindern Zeit um zu antworten, formulieren klar und deutlich für Kinder mit geringen Sprachfähigkeiten. Sprache wird zudem genutzt, um die kognitive Entwicklung zu fördern. Das kindliche Denken wird dabei während der ganzen Zeit und nicht nur punktuell gefördert: Aktuelle Ereignisse, Situationen und Erfahrungen werden so z.B. zur Begriffsbildung verwendet. Begriffe werden mit Bezug auf die Interessen der Kinder eingeführt – beim gemeinsamen Spiel werden so z.B. Begriffe genannt und erklärt, beim Tischdecken wird mitgezählt.

Der allgemeine Sprachgebrauch ist dadurch gekennzeichnet, dass die Lehrer/-innen und Erzieher/-innen viel mit den Kindern sprechen, Informationen geben, um die Kinder anzuregen und die Kinder dazu anhalten, miteinander zu reden. Auch die vorhandenen Materialien zur Sprachförderung und ihre Nutzung bieten aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte den Kindern genügend Anreize, um ihr Umfeld sprachlich zu entdecken, zu be-greifen und zu er-fassen. Insgesamt illustrieren die Bewertungen in diesem Bereich eindeutig, dass **Sprache immer und überall stattfindet**, und sozusagen ständig genutzt wird, um die Kinder zu fördern.

Die Strukturierung der pädagogischen Arbeit beinhaltet die Bewertung vom Tagesablauf, der Organisation des Freispiels, die Gruppenstruktur sowie die Verfügbarkeit von Vorkehrungen für Kinder mit Behinderungen. Besonders positiv werden dabei Vorkehrungen für den Umgang mit Kindern mit Behinderungen bewertet. Dies betrifft die Anpassung der Ausstattung und des Tagesablaufs, um die Kinder mit einzubeziehen, ebenso wie ein häufiger Austausch mit den Eltern über die Entwicklung des Kindes. Auch das Freispiel wird sehr positiv bewertet – diese Art des Spiels findet sehr oft statt; die Beaufsichtigung und Unterstützung der Kinder sind auf die Förderung des „freien Spiels“ ausgerichtet, abwechslungsreicher Spielzeug und Materialien für das Freispiel sind ausreichend vorhanden. Die Einschätzungen zeigen, dass das Fachpersonal vor allem selbstbestimmte Phasen, wie das Freispiel, als sehr wichtig erachtet. Dies bringt gleichzeitig auch zum Ausdruck, dass die pädagogische Arbeit nahe am Kind und bedürfnisorientiert durchgeführt werden kann. Der Tagesablauf wird weniger positiv bewertet; dies mag darauf zurückzuführen sein, dass von vielen teilnehmenden Personen eine flexible Eingangsphase bis 9:00 Uhr gewünscht wird; zudem möchte das Fachpersonal die *éducation précoce* auf den Vormittag beschränken.

Welche Bereiche wurden als zufriedenstellend bewertet? Die Bereiche „Platz und Ausstattung“, „Betreuung der Kinder und Pflege“ und „Aktivitäten“ werden insgesamt als „zufriedenstellend“ bewertet. Der Bereich „Platz und Ausstattung“ umfasst Beurteilungen des Innenraums, des Mobiliars für Pflege, Spiel und Lernen, der Ausstattung für Entspannung und Behaglichkeit, der Rückzugs-möglichkeiten, der kindbezogenen Raumgestaltung, des Raums für Bewegung und der Ausstattung für grobmotorische Übungen. Die Bewertungen deuten vor allem darauf hin, dass einige der Einrichtungen, die hier bewertet wurden, mit Blick auf die Verfügbarkeit von Räumen und ihrer Ausgestaltung verbessert werden könnten.

Der Bereich „Betreuung der Kinder und Pflege“ umfasst 6 weitere Bereiche, die insgesamt sehr unterschiedlich bewertet werden. Die Bereiche „Begrüßung und Verabschiedung“, „Sicherheit“ und „Maßnahmen der Gesundheitsvorsorge“ werden insgesamt gut bewertet; die Bereiche „Toiletten“ und vor allem die Verfügbarkeit von „Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten“ und die Möglichkeit von „Ruhe und Schlafpausen“ werden jedoch als minimal und nicht zufriedenstellend bewertet. Wie bereits angesprochen, bedeutet dies, dass den Kindern zwar Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten ebenso wie Ruhepausen ausreichend zur Verfügung stehen, die Räumlichkeiten jedoch nicht immer entsprechend gestaltet sind. Die Räumlichkeiten sind von einer Klasse zur anderen verschieden. Hinzu kommt, dass es auch von den einzelnen Gemeinden abhängt, welche Räumlichkeiten der *éducation précoce* zur Verfügung gestellt werden.

Auch mit Blick auf den Bereich der **Spiel- und Lernangebote** ergeben sich sehr unterschiedliche Bewertungen der zehn Unterbereiche, die hier Eingang finden. Die Förderung der feinmotorischen Aktivitäten wird von den pädagogischen Fachkräften als sehr gut bewertet. Die Bereiche „Spielen mit Bausteinen“, „Rollenspiele“, „Förderung des mathematischen Verständnisses“, „Künstlerisches Gestalten“ und die „Förderung von Toleranz und Akzeptanz“ werden als zufriedenstellend bewertet. Die Förderung von Musik und Bewegung, der Aufbau von Natur- und Sachwissen ebenso wie die Nutzung neuer Medien (Fernsehen, Video, Computer) werden dem gegenüber eher als „minimal“ und „nicht ausreichend“ bewertet. Dies bedeutet, dass Materialien zur Förderung von Musik und Bewegung und von Natur- und Sachwissen ebenso wie neue Medien zur Verfügung stehen; die flexible Nutzung und Integration all dieser Materialien kann allerdings optimiert werden. Auch in diesen Bewertungen spiegelt sich die Raumsituation wieder. Zumeist wird auch auf die Gruppengröße hingewiesen und die Notwendigkeit von weiterem Personal unterstrichen.

Welche Bereiche bedürfen der Verbesserung? Der Bereich „Eltern und pädagogische Fachkräfte“ wird am kritischsten bewertet und birgt daher den höchsten Optimierungsbedarf. Der Bereich umfasst die Bewertungen in sechs recht unterschiedlichen Bereichen. Die Bereiche mit den niedrigsten und ungünstigsten Bewertungen betreffen die Unterstützung und Evaluation der Mitarbeiter, die Berücksichtigung ihrer persönlichen und fachlichen Bedürfnisse wie auch die Fortbildungsmöglichkeiten. Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird insgesamt als zufriedenstellend und die Kooperation unter den Kollegen als gut bewertet. Handlungsbedarf besteht somit vor allem mit Blick auf die spezifischen Bedürfnisse des Personals und hierzu werden weiter unten weitere Ergebnisse berichtet.

III. DIE ÉDUCATION PRÉCOCE ALS RAUM FÜR BILDUNGS-UND LERNPROZESSE

Fazit und Perspektiven

„Des études internationales ont révélé que des jeunes enfants ayant bénéficié de bons programmes de développement et d'apprentissage ont plus de chances que les autres d'achever le cycle scolaire et de réaliser des objectifs de vie valables.(...) Dans ce sens, l'Éducation précoce constitue la pierre angulaire d'un système social qui veut garantir à ses membres les meilleures chances de développement personnel et collectif. En regroupant enfants luxembourgeois et enfants étrangers, filles et garçons, enfants avec ou sans besoins éducatifs spécifiques, l'Éducation précoce sera un lieu de rencontre où tous les enfants apprendront à vivre ensemble et à se respecter tout en acceptant les diversités qui les caractérisent.“⁹



Wie die Aussagen der verschiedenen, von der Universität Luxemburg durchgeführten Teilstudien belegen, haben die im ersten Teil des Berichts beschriebenen Aufgaben und Zielsetzungen der *éducation précoce* nichts an Bedeutung verloren. In den Gesprächen und Antworten der Fragebögen werden die Wichtigkeit des Bildungsauftrags der *éducation précoce* wiederholt betont und die Stärken nuanciert dargestellt.¹⁰ Allerdings werden auch Hindernisse sichtbar, die es der Früherziehung erschweren, ihre Mission in vollem Umfang zu erfüllen. Die Stolpersteine werden von den Teilnehmern und Teilnehmerinnen entweder explizit beschrieben oder schwangen in den Aussagen unterschwellig mit. Sowohl die Stärken als auch die Schwierigkeiten sind auf unterschiedlichen Ebenen anzusiedeln und reichen von strukturell bedingten Faktoren über pädagogisch-didaktische Aspekte bis hin zu Einstellungen und Befindlichkeiten der Teilnehmer/-innen.

Daher ist der dritte und letzte Teil der Evaluationsstudie der Versuch, aus Sicht des Ministeriums Perspektiven aufzuzeigen und Ansatzpunkte für Veränderungen und Optimierungen zu beschreiben, die sich aus den wichtigsten Erkenntnissen der verschiedenen Teilstudien ergeben.

Die *éducation précoce*, der etwas andere C1

Vor 2009 gab es die *éducation précoce* und die *éducation préscolaire*; seit 2009 bilden beide gemeinsam den ersten Lernzyklus der Grundschule, der sich über drei Jahre erstreckt. Diese Zusammenführung ist Chance und Herausforderung zugleich. Verschiedene, z.T. gesetzlich festgelegte Maßnahmen (u.a. Austausch und Zusammenarbeit in der *équipe pédagogique*, der alle Lehrer/-innen, Erzieher/-innen und Lehrbeauftragte des ersten Zyklus angehören, ein zyklusübergreifender Bildungsplan), brechen die Begrenzungen innerhalb des ersten Lernzyklus auf, geben den Kindern mehr Raum und Zeit für persönliche Entwicklung und schaffen die Voraussetzung für sanfte Übergangphasen innerhalb des Zyklus. **Der erste Lernzyklus der Grundschule ist ein Bildungsraum, in dem drei- bis sechsjährige Kinder während maximal drei Jahren gemeinsam wachsen, spielen und lernen können.** Der auf Durchgängigkeit ausgelegte **Bildungsplan**¹¹ definiert Entwicklungs- und Lernbereiche, beschreibt grundlegende Kompetenzen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die über die gesamte Grundschulzeit aufgebaut und entwickelt werden und die in der *éducation précoce* angebahnt werden. In der *équipe pédagogique* treffen unterschiedliche Berufsprofile, Perspektiven und Erfahrungen aufeinander, die es möglich machen, den eigenen Blick zu weiten. In den wöchentlichen Besprechungen können Erfahrungen ausgetauscht, Probleme besprochen und gemeinsame klassenübergreifende Spiel- und Lernangebote geplant werden, bei denen drei- bis sechsjährige Kinder miteinander und voneinander lernen.

Sowohl für die pädagogischen Fachkräfte selbst als auch für die Eltern und Gemeindevertreter **stellt die Eingliederung der *éducation précoce* in den ersten Lernzyklus einen Mehrwert dar:** Als erste Etappe auf dem schulischen Bildungsweg und als Nahtstelle zwischen non-formaler und formaler Bildung ermöglicht sie u.a. eine sanfte Heranführung an den späteren Schulalltag sowie eine Früherkennung von Entwicklungsverzögerungen. Allerdings zieht sich die besondere Stellung der *éducation précoce*, die z.T. durch strukturelle Gegebenheiten, jedoch auch durch das Alter der Kinder und durch die damit verbundenen pädagogisch-didaktischen Überlegungen und Zielsetzungen bedingt ist, wie ein roter Faden durch die verschiedenen Teilstudien. Wie erfolgreich die Chancen genutzt und die Herausforderungen gemeistert werden können, hängt in entscheidendem Masse davon ab, inwiefern der Spezifität der *éducation précoce* und den sich daraus ergebenden Anforderungen Rechnung getragen wird.

⁹ *Plan-cadre pour l'Éducation précoce au Grand-Duché de Luxembourg, MENJE, 2000, S.5*

¹⁰ Die detaillierten Berichte zu den verschiedenen Teilstudien geben einen tieferen Einblick in die Antworten der Teilnehmer/-innen.

¹¹ *Plan d'études pour l'école fondamentale, MENJE, 2011*



Wechsel bestimmen den pädagogischen Alltag

Wechsel in der Gruppenzusammensetzung unterhalb der Woche. Damit frühkindliche Bildung ihre Früchte tragen kann, braucht es Zeit – daher ermutigt das Bildungsministerium die Gemeinden seit Jahren, die *éducation précoce* an mindestens vier Halbtagen pro Woche anzubieten¹². Ein Blick auf das aktuelle Angebot zeigt, dass die Gemeinden diesem Aufruf bereits mehrheitlich gefolgt sind: Die Präsenzzeit variiert je nach Zahl der Kinder, Nachfrage der Eltern und Aufnahmekapazität i.d.R. zwischen vier und acht Halbtagen in der Woche. In rund drei Viertel der Gemeinden¹³ besuchen Kinder an 8 Halbtagen pro Woche die *éducation précoce*, was der maximal möglichen Präsenzzeit entspricht. Auf nationaler Ebene nutzen etwas mehr als die Hälfte aller eingeschriebenen Kinder das maximale Angebot der Gemeinden.

Trotz dieser Entwicklung sind Wechsel innerhalb der Gruppen der *éducation précoce* noch häufig zu verzeichnen, sei es, weil die Eltern selbst darüber entscheiden, in welchem Umfang und an welchen Tagen sie das Angebot der *éducation précoce* nutzen, sei es, weil aufgrund zu hoher Kinderzahlen die *éducation précoce* nicht während 8 Halbtagen für jedes Kind angeboten werden kann. Ist Letzteres der Fall, werden mehrere Gruppen pro Klasse gebildet und das Angebot beschränkt sich in der Regel auf 3 bis 5 Halbtage pro Kind. Kommt die Wahlmöglichkeit der Eltern hinzu, ist es durchaus möglich, dass ein Kind im Verlauf der Woche verschiedene Gruppen mit jeweils unterschiedlicher Zusammensetzung besucht.



Wechsel in der Gruppenzusammensetzung im Jahresverlauf. Gesetzlich vorgesehene Aufnahmezeitpunkte am Anfang jedes Trimesters¹⁴ führen dazu, dass die Zusammensetzung der Klasse innerhalb des Schuljahres mehrmals ändern kann. Die Zahl der Aufnahmezeitpunkte pro Schuljahr können die Gemeinden selbst bestimmen. Aus den Antworten der Gemeindevertreter sowie mit Blick auf die Datenlage wird deutlich, dass immer mehr Gemeinden den Aufnahmezeitpunkt auf den Anfang des Schuljahres beschränken, was der Stabilität innerhalb der Gruppen mit Sicherheit förderlich ist und was auch dem häufig geäußerten Wunsch vieler pädagogischen Fachkräfte nach Stabilität entgegen kommt.

Das ist an sich eine gute Sache – wären da nicht jene Kinder, die aufgrund ihres Geburtsdatums bei einer einmaligen Aufnahme zu Beginn des Schuljahres erst mit vier Jahren in die *éducation précoce* aufgenommen werden. Der Altersunterschied zwischen den jüngsten und den ältesten Kindern einer Gruppe kann mitunter 12 Monate betragen; mit Blick auf die rasch aufeinanderfolgenden Meilensteine in der Entwicklung der Kinder wird hier schnell klar, wie ausgeprägt somit die Entwicklungsunterschiede zwischen knapp drei- und knapp vierjährigen Kindern sein können.

¹² *Circulaires ministérielles aux administrations communales concernant l'organisation scolaire, MENJE*

¹³ Die Daten entstammen der Datenbank Scolaria des MENJE.

¹⁴ *Loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental, art. 18 : « Chaque enfant habitant le Grand-Duché et âgé de trois ans révolus avant le 1er septembre peut fréquenter une classe d'éducation précoce dans une école de sa commune de résidence. L'admission se fait en principe au début de l'année scolaire sur demande écrite des parents adressée à l'administration communale avant le 1er avril. Le conseil communal peut également décider des admissions au début du deuxième et du troisième trimestre. »*



Nach Möglichkeit
gleichbleibende
Gruppen bilden

Häufige Wechsel von Spielpartnern und Bezugspersonen bzw. eine zu geringe Präsenz während der Woche erschweren es dem Kind, seinen Platz in der Gruppe zu finden, Freundschaften zu knüpfen und stabile Beziehungen zu Bezugspersonen zu entwickeln. Das Bildungsministerium ist sich dieser Problematik seit Jahren bewusst und zeigt in seiner *circulaire ministérielle* Möglichkeiten zur Bildung stabiler und gleichbleibender Gruppen auf, indem es empfiehlt, **die Zahl der Einschreibungen gleichmäßig auf die verschiedenen Halbtage zu verteilen und nach Möglichkeit von ihrer Zusammensetzung her gleichbleibende Gruppen zu bilden.**



Nach Möglichkeit ein
Vollzeitangebot für
alle Kinder schaffen

Die Schaffung von Vollzeitangeboten für alle Kinder in allen Gemeinden des Landes bleibt weiterhin ein bildungspolitisches Ziel. Diese Option schließt die **Wahlfreiheit der Eltern** nicht aus: Auch in Zukunft sollten die Eltern darüber entscheiden können, ob, wann und wie oft ihre Kinder die *éducation précoce* besuchen. Das kommt auch den vielen Eltern und pädagogischen Fachkräften entgegen, die sich im Rahmen der Fragebogenstudie gegen einen Pflicht-Besuch der *éducation précoce* ausgesprochen haben. In Verbindung mit einem Maximalangebot von 8 Halbtagen würden die Wechsel innerhalb der Gruppen auch bei Wahlmöglichkeit der Eltern deutlich reduziert werden, da es in dem Fall nur noch eine Kindergruppe gibt und die Zusammensetzung mehr oder weniger gleich bleibt, selbst wenn nicht immer alle Kinder gleichzeitig anwesend sind.



Das non-formale
Bildungs- und
Betreuungsangebot
ausbauen

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob das bestehende Angebot an verfügbaren Plätzen in der *éducation précoce* dem Bedarf der Eltern entspricht. Im Schuljahr 2013/14 haben 63,5% aller dreijährigen Kinder eine Klasse der *éducation précoce* besucht. Weshalb nehmen 36,5% der Eltern dieses kostenlose Angebot nicht in Anspruch? Weil es nicht genügend verfügbare Plätze in der *éducation précoce* gibt? Weil die Aufnahmezeitpunkte und der Stundenplan den Bedürfnissen an Betreuung nicht gerecht werden? Weil es außerhalb der Schulzeiten kein Bildungs- und Betreuungsangebot gibt?

Ein Blick auf die Antworten in den Fragebögen der Gemeindevertreter, der pädagogischen Fachkräfte und jener Eltern, die nicht auf das Angebot der *éducation précoce* zurückgegriffen haben, kann die Frage teilweise beantworten. **Die Vereinbarkeit des vorgegebenen Zeitplans mit der beruflichen Tätigkeit der Eltern entscheidet maßgeblich darüber, ob ein Kind die *éducation précoce* besucht oder nicht.** Halbtagsangebote (Ankunftszeit gegen 8 Uhr und Abholzeit i.d.R. gegen 12 Uhr) kommen berufstätigen Eltern in der Regel nicht entgegen. Ein fehlendes außerschulisches Bildungs- und Betreuungsangebot stellt ein weiteres Hindernis für den Besuch der *éducation précoce* dar.

Die Antworten der Teilstudien geben erste Anhaltspunkte; um einen vertieften Einblick zu erhalten, bedarf es weiterer Analysen. Daten zu Besuchsmodalitäten der non-formalen Strukturen könnten Informationen über den Bedarf an Betreuung liefern. Darüber hinaus könnten integrierte Einrichtungen, die an einem gleichen Standort non-formale und formale Bildungsstrukturen vereinen, dem Bedarf an Ganztagsbetreuung stärker gerecht werden. In einigen Gemeinden sind sie bereits heute Realität; weitere Projekte sind in Planung.

Maximal zwei Aufnahmezeitpunkte
vorsehen

Der Zeitpunkt und die Zahl der Aufnahmepunkte in der *éducation précoce* sollten überdacht werden: Zwei Aufnahmezeitpunkte mit **einem zeitlich nach hinten verlagerten Moment, etwa zu Beginn des zweiten Semesters**, würden jenen Kindern, die während der ersten Hälfte des Schuljahres drei Jahre alt werden, die Möglichkeit zum Besuch der *éducation précoce* geben. Darüber hinaus hätten jene Kinder, die seit Beginn des Schuljahres eine Klasse der *éducation précoce* besuchen, mehr Zeit um ihren Platz in der Gruppe zu finden. Dieser Vorschlag wäre ein Kompromiss, der den Argumenten aller Akteure Rechnung tragen würde.

Den ersten Zyklus
verstärkt als drei-
jährigen Bildungs-
raum wahrnehmen

Wenn die Grenzen innerhalb des ersten Lernzyklus aufgebrochen werden und wenn er verstärkt als dreijähriger Bildungsraum wahrgenommen wird, bedeutet dies, **dass nicht das Alter des Kindes, sondern sein Entwicklungsstand den Zeitpunkt des Übergangs in den Zyklus 1.1 bzw. den Zyklus 2.1 bestimmt**. Die gesetzliche Regelung, die den Beginn der Schulpflicht auf vier Jahre festlegt, schreibt übrigens nicht vor, wie häufig angenommen wird, dass ein Kind vier Jahre alt sein muss, bevor es in eine Klasse des Zyklus 1.1 wechseln darf.¹⁵

¹⁵Loi du 6 février 2009 relative à l'obligation scolaire, art. 7: « Tout enfant habitant le Luxembourg âgé de quatre ans révolus avant le premier septembre, doit fréquenter l'École. Cette obligation s'étend sur douze années consécutives à partir du premier septembre de l'année en question. »



Die klassenübergreifende
Zusammenarbeit
innerhalb des
Zyklus fördern

Die zeitweilige Öffnung der Klassen, die Bildung von altersgemischten Gruppen, in denen drei- bis sechsjährige Kinder gemeinsam spielen und lernen und die von ihrer Zusammensetzung her variieren, **ist jetzt bereits Realität in einer Reihe von Schulen**. Sie erhält ihre legale Basis durch das Schulgesetz von 2009 und die entsprechenden großherzoglichen *règlements*. Dies könnte ggf. auch jenen Kindern entgegenkommen, die beim Eintritt in die *éducation précoce* bereits 4 Jahre alt sind und die somit zumindest zeitweise mit Gleichaltrigen in einer Gruppe gemeinsam spielen und lernen könnten. Allerdings ist die Bildung klassenübergreifender Gruppen erheblich durch die Auflage begrenzt, dass jede Kindergruppe, in der sich Kinder aus der *éducation précoce* befinden, von einem Lehrer/einer Lehrerin und einem Erzieher/einer Erzieherin betreut werden muss.¹⁶ Ein großherzogliches *règlement*, das die Betreuungs- und Aufsichtsmodalitäten stärker spezifiziert, würde hier mit Sicherheit einen größeren Handlungsfreiraum schaffen.

¹⁶Loi modifiée du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental, art. 4: Les classes d'éducation précoce au premier cycle d'apprentissage, tel que défini à l'article 1er de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental, sont encadrées par des équipes comprenant un instituteur et un éducateur.“(...)



Von der Wichtigkeit beachteter und erfüllter Grundbedürfnisse

Der Erfüllung der Grundbedürfnisse wird in allen Teilstudien ein hoher Stellenwert beigemessen: Rückzugsmöglichkeiten, Ruhephasen, Raum und Zeit für den Aufbau beständiger Beziehungen. Damit dies möglich wird, braucht es einen **kindgerechten Tagesablauf**, der von den Kindern und ihren Bedürfnissen ausgeht und dementsprechend gestaltet wird. Allerdings kam in allen Teilstudien zum Ausdruck, dass die Grundbedürfnisse der Kinder in Bildungssettings aus einer Reihe von z.T. strukturell bedingten Ursachen häufig zu kurz kommen.



Die Bedeutung einer altersgerechten und bedürfnisorientierten Eingewöhnungsphase, die eine schrittweise Loslösung des Kindes von den Eltern anstrebt, wurde wiederholt betont. Damit der Übergang vom Elternhaus, von der *crèche* und/oder der Tagesmutter nicht als Bruch erlebt wird, sollte dieser progressiv und nach Möglichkeit mit den Eltern gemeinsam gestaltet werden. Hierzu gehört eine **flexible Ankunftsphase zwischen 8 und 9 Uhr**, die laut Angaben von Lehrern/Lehrerinnen und Erziehern/Erzieherinnen an vielen Schulen bereits der Realität ist. Zudem sollten eine schrittweise Loslösung der Eltern von ihrem Kind, v.a. in der Anfangsphase, möglich sein, z.B. indem die Eltern Zeit mit ihrem Kind gemeinsam in der *éducation précoce* verbringen können.



Viele Kinder wechseln mehrmals am Tag zwischen Familie, *éducation précoce*, *crèche* und *maison-relais* hin und her. Dieses Hin- und Her zwischen verschiedenen Strukturen kann dreijährige Kinder überfordern und ermüden. Als Alternative wird **ein auf den Vormittag beschränktes Précoce-Angebot** mit späteren Abholzeiten (z.B. gegen 13 Uhr) genannt¹⁷, das die Zahl der Wechsel reduziert, eine klarere Tageseinteilung ermöglicht und den Kindern somit die Orientierung erleichtert. Dies würde auch bedeuten, dass die Infrastrukturen der *éducation précoce* an den Nachmittagen den Fachkräften der *maison-relais* zur Verfügung stünden. Darüber hinaus könnten halbtags berufstätige Eltern ihre Kinder ohne Probleme nach ihrer Arbeitszeit abholen. Die Umsetzungsmodalitäten sollten jedoch in Abstimmung mit den Gemeinden und den Trägern der non-formalen Bildungs- und Betreuungsstrukturen erfolgen und sich nach deren Möglichkeiten richten.



Eine überschaubare Gruppe vereinfacht den Kontakt und das Spiel der Kinder untereinander. Sie ermöglicht den Aufbau und die Pflege von Beziehungen sowie die Gestaltung von bedürfnisorientierten und kindzentrierten Angeboten. **Die Gruppengröße sollte nach Angaben der pädagogischen Fachkräfte 16 Kinder nicht übersteigen.** Aktuell ist jedoch keine Höchstzahl von Kindern pro Klasse festgelegt. Wird die Klasse, aufgrund einer zu hohen Kinderzahl, in eine oder mehrere Gruppen unterteilt, kann dies mitunter dazu führen, dass ein Lehrer/eine Lehrerin und ein Erzieher/eine Erzieherin unter der Woche bis zu 30 Kindern betreuen. **Die Festlegung einer maximalen Klassengröße** sollte daher ein wichtiger Aspekt des bereits erwähnten großherzoglichen *règlements* sein, das die Betreuungs- und Aufsichtsmodalitäten spezifizieren wird.

¹⁷ Die 26 Schulstunden würden auf die 5 Vormittage verteilt werden. Ein ähnlicher Stundenplan ist bereits heute z.B. in einer Gemeinde im Norden des Landes Realität.

Sauberkeit darf
nicht zur Bedingung
für den Besuch der
éducation précoce
werden

Das Grundschulgesetz von 2009 gibt jedem Kind ab drei Jahren ein Recht auf Bildung, ungeachtet dessen, ob es sauber ist oder nicht. Folglich darf **Sauberkeit kein Kriterium für die Aufnahme in die *éducation précoce* sein**. Allerdings darf fehlende Sauberkeit auch nicht dazu führen, dass Lehrer/-innen und Erzieher/-innen mehr Zeit im Toiletten- als im Gruppenraum verbringen. Gemeinsame Absprachen zwischen Eltern und Fachkräften und das Einhalten dieser Absprachen sorgen für Beständigkeit und Kontinuität und unterstützen das Kind in seiner Entwicklung.



Dem Kind Zeit geben, um Kind zu sein

Ganzheitliches
Verständnis von
Bildung

Die Wichtigkeit des entdeckenden Lernens und die Bedeutung des Spiels sowie der globale und ganzheitliche Charakter von Bildungsprozessen in der frühen Kindheit werden sowohl von den Lehrern/Lehrerinnen und Erziehern/Erzieherinnen als auch von den Eltern und Gemeindevertretern wiederholt betont; entsprechende Aussagen finden sich in den Antworten der Fragebögen und in den Aufzeichnungen der Gesprächsgruppen wieder. Dass diese Erkenntnisse und Forderungen nicht neu sind, zeigt der folgende Ausschnitt aus dem Rahmenplan von 2000:

„L'Éducation précoce sera avant tout une institution de jeu, de jeu éducatif et communicatif. (...) L'Éducation précoce vise le développement global de l'enfant, un processus dont il convient d'assurer la continuité dans l'éducation préscolaire. En interagissant avec les autres, l'enfant pourra développer ses capacités langagières, communicatives et sociales, physiques et motrices, affectives et cognitives.”¹⁸

Das ganzheitliche Verständnis von Bildung, das sich wie ein roter Faden durch die verschiedenen Teilstudien zieht, **nuanciert und relativiert die gängigen Klischees und Vorstellungen von der *éducation précoce*** als einer Vor-Vorschule mit einer zu eng gefassten und zu stark schulisch gefärbten Auffassung von Lernen. Und trotzdem fühlen sich einige Lehrer/-innen und Erzieher/-innen unter Druck gesetzt: durch die hohen Erwartungen mancher Eltern und mancher Kolleg/-innen der Zyklen 1.1 und 1.2 sowie durch die eigenen hohen Ansprüche.

¹⁸ Plan-cadre pour l'éducation précoce au Grand-Duché de Luxembourg, MENJE, 2000, S.1 und S.2

Die Kompetenzsockel
sind nicht für die
éducation précoce
konzipiert worden

Eine mögliche Erklärung hierfür ist die Einführung von Kompetenzsockeln für das Ende des ersten Zyklus, die im Bildungsplan von 2009 definiert werden. Obwohl sie Mindestexpectationen an Entwicklung und Lernen sechsjähriger Kinder definieren, beeinflussen sie bereits das Spielen und Lernen in manchen Klassen der *éducation précoce*. Dies ist weder im Sinn des Bildungsplans noch im Sinn der *éducation précoce*; von Anfang an wurde betont, dass Kompetenzsockel hier keinen Platz haben und dass sie lediglich orientierenden Charakter für die Fachkräfte haben. Die Beschreibungen der zu entwickelnden Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im zweiten Teil des Bildungsplans hingegen schließen auch die Altersspanne der Drei- bis Vierjährigen mit ein.¹⁹ Sie sind es, die den Grundstein für ganzheitlich orientierte Spiel- und Lernangebote legen. In der Studie wird jedoch wiederholt darauf hingewiesen, **dass die Beschreibungen im zweiten Teil des Bildungsplans nicht ausreichen, dass sie den Spezifitäten der Früherziehung nur ungenügend Rechnung tragen und dem frühpädagogischen Bildungsverständnis zu wenig Platz bieten.** Es wird wiederholt bedauert, dass mit der Ablösung des Rahmenplans durch den Bildungsplan von 2009 der vorher festgelegte pädagogisch-didaktische Handlungsspielraum der *éducation précoce* scheinbar verschwand.

Der Rahmenplan der
éducation précoce
wird überarbeitet

Der Rahmenplan der *éducation précoce* von 2002 steht nicht im Widerspruch zum Bildungsplan, im Gegenteil: Er könnte als **komplementäres pädagogisch-didaktisches Instrument zum Bildungsplan** konzipiert werden, indem er die Beschreibungen des Bildungsplans um die entwicklungspsychologische Perspektive erweitert, Werte und Leitideen der *éducation précoce* darstellt sowie pädagogische und didaktische Grundsätze beschreibt. Letztere sind übrigens explizit im großherzoglichen *règlement* zum Bildungsplan vorgesehen.²⁰

¹⁹ Z.B. jemandem zuhören, durch Experimentieren und Ausprobieren elementare physikalische Gesetzmäßigkeiten entdecken, wie z.B. schwimmende und sinkende Gegenstände.

Didaktisches
Material sollte
ganzheitliches
Lernen unterstützen

Didaktisches Material kann in der *éducation précoce* mitunter ein schwieriges Thema sein, da die Art des Materials und seine Nutzung häufig stark von der pädagogisch-didaktischen Konzeption geprägt sind, bzw. von der Auffassung, die pädagogische Fachkräfte von Entwicklung und Lernen haben. Mit Blick auf die im ersten Teil beschriebenen Missionen sowie die Aussagen in den verschiedenen Teilstudien, die von der Wichtigkeit erfüllter Grundbedürfnisse und einer ganzheitlichen Auffassung von Lernen zeugen, scheint klar zu sein, **dass didaktisches Material, das zum Ausprobieren und Experimentieren, zur Bewegung, zum Fühlen und Hören, zum Tasten und Riechen auffordert, sich besser eignet als vorstrukturierte Arbeitsblätter.** Letztere gehen ein Thema häufig auf einer abstrakt-überhöhten Ebene an und nehmen den Kindern die Möglichkeit, eigene Erfahrungen zu machen und diese anschließend darstellend zu verarbeiten. Darüber hinaus setzt die Beschäftigung mit Arbeitsblättern häufig ein feinmotorisches Geschick voraus, das von vielen dreijährigen Kindern noch nicht erbracht werden kann. Handgeschicklichkeit wird in dieser Altersphase eher durch großflächiges Malen, Kneten, Knüllen, Reißen, Stecken und Fädeln als durch kleinflächiges Ausmalen und Ausschneiden entwickelt.

Das Gleiche gilt für Materialien zur Sprachentwicklung: Sprache findet immer und überall statt, d.h. **Material zu Sprachentwicklung und Sprachförderung findet sich in allen Situationen des Alltags. Wichtig ist der sprachfördernde Umgang mit den Materialien** (z.B. durch den Einsatz von sprachlichen Modellierungstechniken) und hier bedarf es des professionellen Blicks der pädagogischen Fachkraft für das sprachliche Potenzial einer Situation und des sich daraus ergebenden Umgangs mit der Situation: Für das eine Kind wird die Holzseisenbahn zum Anlass für Sprache, für ein anderes Kind das Memory-Spiel, das selbstgemalte Bild oder das mitgebrachte Foto. Zielformen und Zielstrukturen werden angeboten, das Gesagte wird ggf. vervollständigt, unvollständige und fehlerhafte Äußerungen werden korrekt wiederholt, Hilfestellungen zur Formulierung angeboten etc. In der *éducation précoce* wird es deshalb v.a. darum gehen, pädagogisch-didaktische Handreichungen für Lehrer/-innen und Erzieher/-innen zu konzipieren bzw. die bestehenden Unterlagen zu überarbeiten.

²⁰ *Règlement grand-ducal du 11 août 2011 fixant le plan d'études pour les quatre cycles de l'enseignement fondamental*, Art. 4: „Des recommandations pédagogiques et didactiques relatives à l'application des programmes des différents domaines d'apprentissage des quatre cycles de l'enseignement fondamental sont arrêtées par le ministre ayant l'Éducation nationale dans ses attributions, l'avis du Collège des inspecteurs ayant été demandé.“



Vom Umgang mit Mehrsprachigkeit

In allen Teilstudien wird darauf hingewiesen, dass die Erstsprachen der Kinder zunehmend schwach entwickelt sind und manche Kinder eine andere Sprache als jene der Eltern sprechen. Dies ist z.B. dann der Fall, wenn die Eltern aus einem falsch verstandenen Fördergedanken heraus mit ihrem Kind in einer der offiziellen Landessprachen sprechen, in der sie sich selbst unsicher fühlen. Ein Phänomen, das in dieser Ausprägung in Europa wohl nicht oft zu beobachten ist. Hinzu kommt eine steigende Zahl von Kindern, die in französischsprachigen *crèches* erste Kenntnisse in der französischen Sprache erworben haben. Angesichts dieser Vielfalt an Sprachen und mit Blick auf den ursprünglichen Auftrag der *éducation précoce* wächst die Unsicherheit bei den pädagogischen Fachkräften: **Sind Entwicklung und Förderung der luxemburgischen Sprache nach wie vor zentrale Zielsetzungen der *éducation précoce*? Welchen Raum und Platz sollten die Landessprachen Französisch und Deutsch haben? Was sind Möglichkeiten und Grenzen in Bezug auf die Entwicklung und Förderung der Erstsprachen der Kinder?** Damit Mehrsprachigkeit Chance bleibt und nicht zum Hindernis wird, braucht es klare und realistische Zielsetzungen.

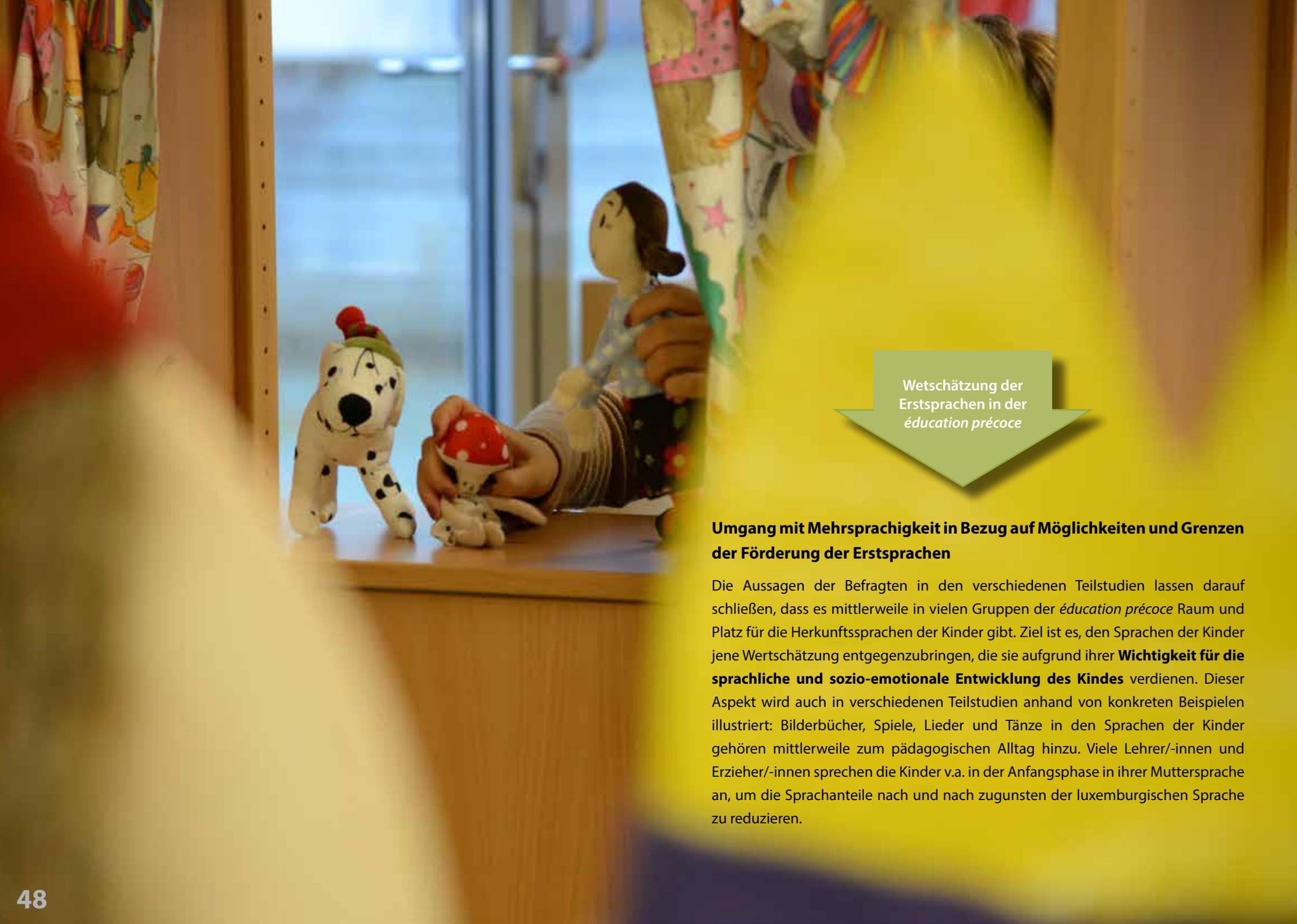
Umgang mit Mehrsprachigkeit in Bezug auf Entwicklung und Förderung der luxemburgischen Sprache

Die Einführung der *éducation précoce* Ende der neunziger Jahre war u.a. an den sehr konkreten Auftrag der Förderung der luxemburgischen Sprache gebunden. Die Tatsache, dass die *éducation précoce* und die *éducation préscolaire* getrennte Strukturen mit jeweils eigenen Zielsetzungen waren, trug ihr Übriges dazu bei, dass viele Lehrer/-innen und Erzieher/-innen den konkreten „Einjahresauftrag“ als sehr belastend und teilweise als nicht durchführbar empfanden. Mit der Eingliederung der *éducation précoce* in den ersten Lernzyklus sollte der Druck sinken, da von nun an mehr Zeit für Aufbau und Entwicklung sprachlicher Kompetenzen und die Berücksichtigung individueller Entwicklungsrhythmen der Kinder zur Verfügung stand.



Die Förderung der luxemburgischen Sprache ist nach wie vor eine der wichtigsten Zielsetzungen der *éducation précoce*

Die luxemburgische Sprache hat mehrere Funktionen. Als Integrationssprache wird sie zum gemeinsamen Verständigungsmittel von Kindern mit unterschiedlichen Herkunftssprachen. Durch ihre Nähe zur deutschen Sprache liegt der Schluss nahe, dass sie den Zugang zur Schriftsprache erleichtert. Entwicklung und Förderung der luxemburgischen Sprache sind nach wie vor von zentraler Bedeutung in der *éducation précoce* und das sowohl für die Eltern als auch für die pädagogischen Fachkräfte. **Die Wichtigkeit eines altersgerechten, spielerischen, handlungsorientierten und situationsgebundenen Umgangs mit Sprache** wird in allen Teilstudien betont. Sprache findet in allen Situationen des pädagogischen Alltags statt – während des freien Spiels, der Frühstückspause, beim Ankommen und Abholen, beim Musizieren, Basteln, beim Waldspaziergang und beim Toben in der Sporthalle, indem Kinder beschreiben, erklären und zuhören, wünschen, fordern und verhandeln: miteinander und mit den Erwachsenen. Manchmal läuft Sprache ganz von selbst nebenher, manchmal wird sie bewusst zum Mittelpunkt z.B. bei stärker sprachlich ausgerichteten Angeboten, die an verschiedene Funktionen und Aspekte der Sprache systematischer heranführen. Ganz wesentlich ist hier, dass das Personal die im Alltag verwendeten Sprachen gut beherrscht.



Wertschätzung der
Erstsprachen in der
éducation précoce

Umgang mit Mehrsprachigkeit in Bezug auf Möglichkeiten und Grenzen der Förderung der Erstsprachen

Die Aussagen der Befragten in den verschiedenen Teilstudien lassen darauf schließen, dass es mittlerweile in vielen Gruppen der *éducation précoce* Raum und Platz für die Herkunftssprachen der Kinder gibt. Ziel ist es, den Sprachen der Kinder jene Wertschätzung entgegenzubringen, die sie aufgrund ihrer **Wichtigkeit für die sprachliche und sozio-emotionale Entwicklung des Kindes** verdienen. Dieser Aspekt wird auch in verschiedenen Teilstudien anhand von konkreten Beispielen illustriert: Bilderbücher, Spiele, Lieder und Tänze in den Sprachen der Kinder gehören mittlerweile zum pädagogischen Alltag hinzu. Viele Lehrer/-innen und Erzieher/-innen sprechen die Kinder v.a. in der Anfangsphase in ihrer Muttersprache an, um die Sprachanteile nach und nach zugunsten der luxemburgischen Sprache zu reduzieren.

Eine konsequente Förderung ist jedoch aufgrund der Vielfalt an Erstsprachen für einen Großteil der Sprachen nicht möglich. Hier kommen die Eltern ins Spiel: Beim Kochen, Zähneputzen und Spielen, am Abendtisch, beim Einkaufen und Zubettgehen bieten sich Möglichkeiten zum handlungsbegleitenden Dialog und sprachlichen Austausch, die im schulischen Setting in dieser Form nicht gegeben sind. Darüber hinaus bieten Geschichten und Bilderbücher ideale Anlässe zum Sprechen, Beschreiben, Erzählen, Zuhören und Fragenstellen. Mehrsprachige Bilderbücher als Leihgaben und Projekte wie der *sac d'histoires*²¹ schlagen eine Brücke zwischen Schule und Elternhaus, regen zu Sprachvergleichen an, tragen zur Wertschätzung und damit implizit zur Förderung der Erstsprachen bei: Die Erfahrung, dass die eigene Sprache willkommen ist und dass es in der Gruppe einen Platz für sie gibt, macht Lust darauf, sie zu gebrauchen.



²¹ Das Projekt *sacs d'histoires* wurde 2009 ins Leben gerufen und richtet sich an Kinder des ersten und zweiten Zyklus. Zielsetzungen sind u.a. die frühe Heranführung an Sprachen und die frühe Leseförderung (<http://www.men.public.lu/fr/systeme-educatif/themes-pedagogiques/promotion-lecture/index.html>).

Umgang mit Mehrsprachigkeit in Bezug auf die Heranführung an die Sprachen Französisch und Deutsch

Die Mehrsprachigkeit des Landes prägt nicht nur den schulischen Kontext, sondern auch das gesellschaftspolitische Leben in Luxemburg: „Das Nebeneinander, Miteinander und Gegeneinander von Luxemburgisch, Deutsch und Französisch“²² ist gelebte Realität. Daher erscheint es sinnvoll, **die Kinder so früh wie möglich an die französische und die deutsche Sprache heranzuführen** - mit Hilfe von altersangemessenen Angeboten und auf spielerische Art und Weise, wie z.B. Geschichten, Liedern, Tänzen etc.



Vom Nebeneinander
zum Miteinander der
Sprachen

Die Offenheit für die Sprachen der Kinder und die frühe Heranführung an die Mehrsprachigkeit des Landes sollten zu einem flexibleren Umgang mit Sprachen führen, der auf ein Miteinander statt ein Nebeneinander der Sprachen setzt.

Fortbildungs- und
Informationsbedarf

Verschiedene Antworten und Aussagen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen aus den Teilstudien lassen darauf schließen, dass noch immer ein **großes Informationsbedürfnis hinsichtlich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit** besteht und weisen auf die Notwendigkeit von Information, Aufklärung und Fortbildung in Bezug auf den frühen Spracherwerb in mehrsprachigen Kontexten hin.

Zielgruppenspezifische Informationen für pädagogische Fachkräfte und Eltern sowie Fortbildungsangebote zu Sprachentwicklung und Spracherwerb in mehrsprachigen Kontexten sind notwendig: Zum einen, um Lehrer/-innen und Erzieher/-innen darüber zu informieren, dass Spiel- und Lernangebote rund um die Erstsprachen der Kinder sich nicht negativ auf die Entwicklung des Luxemburgischen auswirken und zum anderen, um Eltern bewusst zu machen, wie wichtig ihre Rolle als Sprachmodell im Kontext von Spracherwerb und Sprachentwicklung ist.

²² Bildungsstandards Sprachen, MENJE, 2006, S.12

A photograph of a playground with several children. In the foreground, a child in a green patterned hooded jacket is walking towards the right. To the left, another child in a blue jacket is walking. In the background, a child is riding a red and yellow balance bike. The playground has wooden structures and a paved ground.

Sprache ist wichtig, ist jedoch nicht alles

Von der Wichtigkeit
einer alltags-
integrierten
Sprachbildung

Sprachliche Förderung ist ein wichtiger Teil des Spielens und Lernens in der *éducation précoce*, sollte jedoch nicht auf Kosten der Entwicklungsförderung in den anderen Bereichen gehen. Wichtig ist auch hier die ganzheitliche Sichtweise auf Entwicklung und Lernen: **Die kognitive, sprachliche, sozio-emotionale und motorische Entwicklung sind nicht voneinander trennbar und Entwicklungsfortschritte in einem Bereich bringen Fortschritte in anderen Bereichen mit sich.**



Lehrer/-innen und Erzieher/-innen: ein starkes Team

Die Zusammenarbeit im Team ist eine weitere Besonderheit der *éducation précoce*: Die Kinder einer Klasse werden jeweils von einem Lehrer/einer Lehrerin und einem Erzieher/einer Erzieherin betreut. **Durch ihre unterschiedlichen Berufsprofile ergänzen sich Lehrer/-innen und Erzieher/-innen sinnvoll** und tragen so zum Ziel der ganzheitlichen Förderung bei. Die Zusammenarbeit im Team ermöglicht es, Spiel- und Lernangebote gemeinsam zu planen und durchzuführen, Kleingruppen zu verschiedenen Schwerpunkten zu bilden, Beobachtungen und Überlegungen zu Entwicklungs- und Lernprozessen der Kinder auszutauschen. Voraussetzung hierfür ist, dass Lehrer/-innen und Erzieher/-innen sich als ebenbürtig und ihre Arbeit als komplementär betrachten. In den verschiedenen Teilstudien wird allerdings wiederholt von Auseinandersetzungen über Zuständigkeiten berichtet, die in der unterschiedlichen Gewichtung der beiden Personalkategorien begründet sind (z.B. unterschiedliche Arbeitszeiten und Bezahlung).

Die Komplementarität
der beiden Berufs-
gruppen sollte stärker
und anders betont werden

Obwohl die aktuellen Gesetzestexte der Komplementarität der beiden Berufsgruppen bei der Planung, Durchführung und Reflexion der Bildungsangebote Rechnung tragen, werden durch die Bezeichnung des Erziehers/der Erzieherin als *2^e intervenant* **Hierarchisierungstendenzen** bekräftigt. Deshalb bleibt in diesem Kontext zu prüfen, welche Änderungen vorgenommen werden können, um die Komplementarität beider Berufsgruppen stärker zu betonen. Darüber hinaus könnten in dem zu überarbeitenden Rahmenplan die **verschiedenen Berufs- und Anforderungsprofile stärker ausdifferenziert** werden.

Ein Fortbildungsangebot, das bewusst den Mehrwert einer funktionierenden Teamarbeit und die Komplementarität der beiden Berufsgruppen hervorstreicht, könnte nicht nur die Nachfrage nach *précoce*-spezifischem Fortbildungsangebot befriedigen, sondern ebenfalls dazu beitragen, die unterschiedlichen Rollenverständnisse abzubauen.



Ohne die Eltern geht es nicht

Wichtigkeit des
regelmäßigen
Austauschs über
Entwicklung und
Lernen des Kindes

Von allen Beteiligten und in allen Teilstudien werden die Kontakte mit den Eltern als wichtig hervorgehoben. Für viele Teilnehmer und Teilnehmerinnen wird der **Grundstein einer erfolgreichen Erziehungspartnerschaft** in der *éducation précoce* gelegt. In diesem Zusammenhang wird häufig der regelmäßige Austausch über das Kind und seine Entwicklung auf der Grundlage der *bilans intermédiaires* erwähnt, der es allen Beteiligten ermöglicht, neue Informationen zu bekommen, die Perspektiven zu wechseln und das Kind mit dem Blick des Gegenübers zu sehen. Mehr als einmal kommt hier ein fehlendes Puzzlestück zum Vorschein, mit dem die eigenen Wahrnehmungen vervollständigt werden können.



Information, Aus-
tausch, Aufklärung und
Verantwortungs-
übernahme

Im Austausch mit den Eltern geht es jedoch ebenfalls darum, **die Möglichkeiten und Grenzen der *éducation précoce* aufzuzeigen und die Unersetzbarkeit der Eltern zu verdeutlichen**. Die *éducation précoce* kann z.B. weder die liebevollen Interaktionen zwischen Mutter, Vater und Kind ersetzen noch die Entwicklung der Erstsprache durch den Gebrauch in Situationen der Nähe, wie beim gemeinsamen Frühstück oder beim Zubettgehen, fördern. Die Eltern sind letztendlich die Experten für ihr Kind und sollten in dieser Rolle angesprochen werden.

Über Möglichkeiten und Grenzen der *éducation précoce* aufzuklären, bedeutet jedoch auch die überhöhten Vorstellungen der Eltern ggf. zu relativieren und zu zeigen, worauf es wirklich ankommt.



Erziehungs- und Bildungspartner- schaften

Aus den Antworten der pädagogischen Fachkräfte und der Eltern in der Fragebogenstudie geht hervor, dass die Zusammenarbeit mit Eltern weitaus mehr ist als ein Austausch von Informationen: Es ist auch die **Beteiligung an und die gemeinsame Gestaltung von Spiel- und Lernangeboten**. Im Kontext der *éducation précoce* werden Eltern zu Partnern in Erziehungs- und Bildungsfragen, hier haben sie ihren Platz und werden in ihrer Elternrolle wertgeschätzt. Davon auszugehen, dass alle Eltern geborene Partner in Erziehungsfragen, Mitgestalter oder Teilnehmer an Bildungsangeboten sind, wäre unangebracht. Viele Eltern sind nur schwer erreichbar und die Gründe hierfür können sehr unterschiedlich sein. Auf der anderen Seite tun sich auch die pädagogischen Fachkräfte häufig aus den unterschiedlichsten Gründen schwer, an Eltern heranzukommen. Die regelmäßigen, gesetzlich festgelegten **Entwicklungsgespräche** können hier ein Ansatzpunkt sein, ein erster Schritt, ein Aufeinanderzugehen. Darüber hinaus kann eine **flexibel gestaltete Eingewöhnungsphase** während der die Eltern die Möglichkeit haben, ihr Kind zu begleiten, ihnen zeigen, dass sie einen Platz in der *éducation précoce* haben.

Die Studien zeigen auch hier die **Notwendigkeit von zielgruppenspezifischer Information**. Auch Eltern benötigen Informationen über entwicklungspsychologisch relevante Themen wie z.B. die Wichtigkeit einer gut ausgebildeten Erstsprache für Aufbau und Entwicklung weiterer Sprachen und die bedeutsame Rolle, die sie hier spielen. Sie benötigen aber auch Informationen über Meilensteine in der Entwicklung dreijähriger Kinder, die helfen, realistische Vorstellungen darüber aufzubauen, wie Kinder innerhalb der *éducation précoce* gefördert und auf die Schule vorbereitet werden können. Auch hier sollte der wichtige Beitrag der Eltern und die Möglichkeit der Zusammenarbeit mit Lehrer/-innen und Erzieher/-innen unterstrichen werden.

Quo vadis éducation précoce?

Die *éducation précoce* ist Teil eines Ganzen und doch etwas Besonderes: **Am Übergang zwischen Elternhaus und Schule und/oder als Nahtstelle zwischen non-formalen und formalen Bildungs- und Betreuungsstrukturen wird sie zu einem Schlüsselement des Bildungssystems.** Die *éducation précoce* wird von allen befragten Personengruppen, ob dies nun die Eltern, Lehrer/-innen und Erzieher/-innen, Inspektoren oder Gemeindevertreter sind, als **wichtiger Baustein in der Entwicklung der Kinder** eingeschätzt.

Die Studie hat ganz klar gezeigt, dass die *éducation précoce* auf einem guten Weg ist und ihren Auftrag heute zu großen Teilen erfüllt. Selbstverständlich wird es immer wieder Faktoren in Struktur und Organisation, in pädagogischen und psychologischen Modellen wie auch in Kooperationsmöglichkeiten geben, die Verbesserungsbedarf aufzeigen und verbessert werden können. Dazu tragen Studien wie die vorliegende bei.

„En répondant aux besoins psychiques fondamentaux de tous les enfants âgés de trois à quatre ans, en se préoccupant de leurs besoins de sécurité et de protection, d'orientation, de stimulation, d'initiative, d'identité, d'individualité, d'expression et de communication, l'Éducation précoce institutionnelle amènera tous les enfants, y compris les plus défavorisés, à développer une image de soi positive et stable. Dans ce sens, elle constitue une aide importante à l'intégration dans l'école et dans la société de tous les enfants quelles que soient les différences qui les caractérisent.“²³

Die vorliegende Studie belegt die hohe Strukturqualität der *éducation précoce*. In einem nächsten Schritt sollten nun jene Praktiken identifiziert werden, die Voraussetzung für eine hohe Prozess- und Ergebnisqualität der *éducation précoce* sind.

²³ Plan-cadre pour l'Éducation précoce au Grand-Duché de Luxembourg, MENJE, 2000, S.45





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



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