

Eingewöhnung in Kitas mit Kindern und Eltern mit geringen Kenntnissen der Lokalsprache

Forschungsbericht

Adaptation en crèche pour des enfants et des parents ayant une connaissance limitée de la langue locale

Rapport de recherche

Ambientamento negli asili nido con bambini e genitori con scarse conoscenze della lingua locale

Rapporto di ricerca

Transition to centre-based childcare for children and parents with limited local language skills

Research report

Franziska Vogt, Janine Hostettler Schärer, Fabienne Bohler, Carolin Deiner

2026

Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit
Rapport du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme
Rapporto del Centro scientifico di competenza per il plurilinguismo
Report of the Research Centre on Multilingualism

Herausgeber | Publié par
Institut für Mehrsprachigkeit
www.institut-mehrsprachigkeit.ch

—
Institut de plurilinguisme
www.institut-plurilinguisme.ch

Autor*innen | Auteur-e-s
Franziska Vogt, Janine Hostettler Schärer, Fabienne Bohler, Carolin Deiner

Das vorliegende Projekt wurde im Rahmen des Forschungsprogramms 2021–2024 des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit durchgeführt. Für den Inhalt dieser Veröffentlichung sind die Autor*innen verantwortlich.

Le projet dont il est question a été réalisé dans le cadre du programme de recherche 2021-2024 du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme. La responsabilité du contenu de la présente publication incombe à ses auteur-e-s.

Übersetzungen | Traductions
Anaïk Horii - Traduction et révision, Joël Rey, tran-scribe (Mary Carozza)

Fribourg | Freiburg, 2026

Layout
Billy Ben, Graphic Design Studio



Cette publication a été imprimée sur du papier certifié FSC.
Diese Publikation wurde auf FSC-zertifiziertem Papier gedruckt.

Unterstützt von | avec le soutien de



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Bundesamt für Kultur BAK
Office fédéral de la culture OFC

Staatssekretariat für Migration SEM
Secrétariat d'Etat aux migrations SEM

Eingewöhnung in Kitas mit Kindern und Eltern mit geringen Kenntnissen der Lokalsprache

Forschungsbericht

Adaptation en crèche pour des enfants et des parents ayant une connaissance limitée de la langue locale

Rapport de recherche

Ambientamento negli asili nido con bambini e genitori con scarse conoscenze della lingua locale

Rapporto di ricerca

Transition to centre-based childcare for children and parents with limited local language skills

Research report

Franziska Vogt, Janine Hostettler Schärer, Fabienne Bohler, Carolin Deiner

2026

Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit
Rapport du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme
Rapporto del Centro scientifico di competenza per il plurilinguismo
Report of the Research Centre on Multilingualism

Inhalt

| | |
|---|----------|
| Deutsch | 9 |
| 1 Management summary | 10 |
| 2 Einleitung | 13 |
| 2.1 Fragestellungen | 14 |
| 3 Methoden | 15 |
| 3.1 Ethnographische Forschungsstrategie | 15 |
| 3.2 Auswahl der Fallstudien | 15 |
| 3.3 Datenerhebung und -analyse | 16 |
| 4 Ergebnisse | 19 |
| 4.1 Eingewöhnungskonzepte | 19 |
| 4.2 Beziehungsaufbau und erste Trennung | 21 |
| 4.3 Begleitung der Eltern | 26 |
| 4.4 <i>Translanguaging</i> | 29 |
| 5 Diskussion der Relevanz für die Forschung | 33 |
| 5.1 Limitationen und weitere Forschung | 33 |
| 5.2 Erweiterung der Transitionsforschung mit migrationssensiblen Perspektiven | 34 |
| 5.3 Aufbau der Wertschätzung von Mehrsprachigkeit (plurilingualer Habitus) | 35 |
| 6 Praxistransfer für eine migrationssensible Eingewöhnung | 37 |
| 6.1 Bedeutung von Eingewöhnungskonzepten mit migrationssensibler Perspektive | 37 |
| 6.2 Beziehungsaufbau mit dem Kind | 37 |
| 6.3 Begleitung der Eltern durch die Phasen der Eingewöhnung | 38 |
| 6.4 Mehrsprachigkeit wertschätzen, Sprachrepertoire aller nutzen (<i>Translanguaging</i>) | 39 |
| 6.5 Dolmetschende und Schlüsselpersonen | 40 |
| 7 Fazit | 41 |
| 8 Bibliografie | 150 |

| | |
|---|-----------|
| Français | 45 |
| 1 Management summary | 46 |
| 2 Introduction | 49 |
| 2.1 Questions | 50 |
| 3 Méthodes | 51 |
| 3.1 Stratégie de recherche ethnographique | 51 |
| 3.2 Choix des études de cas | 51 |
| 3.3 Collecte et analyse des données | 52 |
| 4 Résultats | 55 |
| 4.1 Concepts d'adaptation | 55 |
| 4.2 Construction de la relation et première séparation | 57 |
| 4.3 Accompagnement des parents | 63 |
| 4.4 <i>Translanguaging</i> | 66 |
| 5 Discussion sur la pertinence pour la recherche | 70 |
| 5.1 Limites et recherches futures | 70 |
| 5.2 Élargissement de la recherche sur la transition avec des perspectives attentives aux enjeux migratoires | 71 |
| 5.3 Développement de la valorisation du plurilinguisme (habitus plurilingue) | 72 |
| 6 Transfert de pratique pour une adaptation attentive aux enjeux migratoires | 74 |
| 6.1 Importance des concepts d'adaptation avec une perspective attentive à la dimension migratoire | 74 |
| 6.2 Construction de la relation avec l'enfant | 74 |
| 6.3 Accompagnement des parents pendant les phases d'adaptation | 75 |
| 6.4 Valoriser le plurilinguisme, utiliser le répertoire linguistique de toutes et tous (<i>translanguaging</i>) | 77 |
| 6.5 Interprètes et personnes clés | 77 |
| 7 Conclusion | 78 |
| 8 Bibliographie | 150 |

| Italiano | 81 |
|---|-----|
| 1 Management Summary | 82 |
| 2 Introduzione | 84 |
| 2.1 Domande | 85 |
| 3 Metodi | 86 |
| 3.1 Strategia di ricerca etnografica | 86 |
| 3.2 Selezione degli asili nido | 86 |
| 3.3 Rilevamento e analisi dei dati | 87 |
| 4 Risultati | 90 |
| 4.1 Concetti di ambientamento | 90 |
| 4.2 Instaurazione di un rapporto e prima separazione | 92 |
| 4.3 Accompagnamento dei genitori | 97 |
| 4.4 <i>Translanguaging</i> | 100 |
| 5 Discussione sulla rilevanza per la ricerca | 104 |
| 5.1 Limiti e ulteriore ricerca | 104 |
| 5.2 Ampliamento della ricerca in materia di transizione con prospettive sensibili alle questioni migratorie | 105 |
| 5.3 Creazione dell'apprezzamento per il plurilinguismo (<i>habitus plurilingue</i>) | 106 |
| 6 Trasferimento nella pratica per un ambientamento sensibile alle questioni migratorie | 107 |
| 6.1 Importanza di concetti di ambientamento con una prospettiva sensibile alle questioni migratorie | 107 |
| 6.2 Instaurazione di un rapporto con il bambino | 107 |
| 6.3 Accompagnamento dei genitori attraverso le fasi dell'ambientamento | 108 |
| 6.4 Apprezzamento del plurilinguismo e impiego del repertorio linguistico di tutti (<i>translanguaging</i>) | 109 |
| 6.5 Interpreti e persone chiave | 110 |
| 7 Conclusione | 111 |
| 8 Bibliografia | 150 |

| English | 115 |
|--|-----|
| 1 Executive summary | 116 |
| 2 Introduction | 119 |
| 2.1 Research questions | 120 |
| 3 Methods | 121 |
| 3.1 Ethnographic research strategy | 121 |
| 3.2 Selection of case studies | 121 |
| 3.3 Data collection and analysis | 122 |
| 4 Findings | 125 |
| 4.1 Transition concepts | 125 |
| 4.2 Results on transition concepts | 126 |
| 4.2 Relationship-building and first separation from parent | 127 |
| 4.2 Supporting parents | 132 |
| 4.4 <i>Translanguaging</i> | 135 |
| 5 Discussion of relevance for research | 139 |
| 5.1 Limitations and further research | 139 |
| 5.2 Adding a migration-sensitive dimension to transition research | 140 |
| 5.3 Valuing multilingualism (developing a plurilingual <i>habitus</i>) | 141 |
| 6 Practice transfer for a migration-sensitive transition | 142 |
| 6.1 Importance of migration-sensitive transition concepts | 142 |
| 6.2 Relationship-building with a child | 142 |
| 6.3 Supporting parents through the phases of transition | 143 |
| 6.4 Valuing multilingualism, using the language repertoires of everyone (<i>translanguaging</i>) | 144 |
| 6.5 Interpreters and key persons | 145 |
| 7 Conclusions | 146 |
| 8 Bibliography | 150 |

Eingewöhnung in Kitas mit Kindern und Eltern mit geringen Kenntnissen der Lokalsprache

Forschungsbericht

Franziska Vogt, Janine Hostettler Schärer, Fabienne Bohler, Carolin Deiner

1 Management summary

Internationale und Schweizer Studien belegen, dass frühe Sprachförderung im Kontext von Angeboten früher Bildung eine positive Auswirkung für den Bildungserfolg hat (Anders, 2013; Luijk et al., 2015; Trösch et al. 2025; Vogt et al., 2022). In zahlreichen Initiativen auf Ebene der Gemeinden und Kantone in der Schweiz werden Eltern motiviert, ihrem Kind den Erwerb der Lokalsprache schon vor dem Kindergartenentritt zu ermöglichen und es in eine Kita zu bringen. Erfahrungen in der Praxis zeigen, dass die Eingewöhnungsprozesse für die Familien und Fachpersonen teilweise herausfordernd sind, wenn sich Fachpersonen und Eltern nicht in einer gemeinsamen Sprache verständigen können. Obwohl basierend auf der Transitionstheorie und der Bindungstheorie, sowie aus entwicklungspsychologischen und pädagogischen Befunden, Eingewöhnungsmodelle entwickelt, erprobt und erforscht wurden, gibt es keine Befunde zur spezifischen Herausforderung, wenn Kinder und Eltern nur über geringe Kenntnisse der Lokalsprache verfügen (Deiner, 2024).

In dieser explorativen und deskriptiven Studie wird diese Forschungslücke adressiert. Zwei Fragestellungen stehen im Zentrum: (1) Wie gestalten Fachpersonen den Eingewöhnungsprozess in der Kita mit Kindern und ihren Eltern mit geringen Kenntnissen der Lokalsprache? Sowie: (2) Welche sprachlichen Praktiken und pädagogischen Settings unterstützen Kinder und Eltern im Eingewöhnungsprozess?

In der Studie wurden vier Eingewöhnungsprozesse in zwei Kitas mittels teilnehmender Beobachtung, freien Gesprächen

und Interviews ethnographisch untersucht. Die Forschenden beobachteten die Eingewöhnungen. Die Anzahl Eingewöhnungsbesuche, und damit auch die Zahl der beobachteten Eingewöhnungsbesuche, variierte stark. Zwischen 7 und 18 Besuche pro Kind und Familie wurden beobachtet, insgesamt war das Forschungsteam für 39 Besuche in den Kitas präsent. Zusätzlich wurden drei Leitfadeninterviews mit Kitaleitungen geführt. Die ethnographischen Fallstudien ermöglichen die Erfassung von nonverbaler und verbaler Kommunikation, damit auch der Rolle der Mehrsprachigkeit in den Eingewöhnungsprozessen (Neumann, 2013; Panagiotopoulou, 2016) Rechnung getragen wird. Die Feldnotizen und Interviewtranskripte wurden inhaltsanalytisch (Mayring, 2022) sowie mittels *Grounded Theory Method* (Glaser et al., 2010) analysiert.

In Bezug auf Forschungsfrage 1 – Wie gestalten Fachpersonen den Eingewöhnungsprozess in der Kita mit Kindern und ihren Eltern mit geringen Kenntnissen der Lokalsprache? – wurde deutlich, dass die Fachpersonen den Eingewöhnungskonzepten der Kita folgen und sich dabei sehr stark an den individuellen Bedürfnissen der Kinder und Eltern orientieren (Siegrist & Widmer, 2018). Die Aufmerksamkeit für die individuellen Bedürfnisse des Kindes und der Eltern im Eingewöhnungsprozess ist den Kitas bei allen Eingewöhnungen sehr wichtig. Jeweils eine hauptverantwortliche Bezugsfachperson sowie eine zweite Bezugsfachperson gestalten die Eingewöhnung; die beobachteten Eingewöhnungen nahmen zwischen 7 und 18 Tagen in Anspruch. In

zwei der vier Fälle sicherten die Fachpersonen Gespräche mit den Eltern in deren Erstsprache: In einem Fall übernahm eine Fachperson die Hauptverantwortung für die Eingewöhnung, die die gleiche Sprache wie das Kind und die Eltern spricht. Sie führte die Gespräche mit den Eltern in der gemeinsamen Migrationssprache. In einem weiteren Fall zog die Kita für das ausführliche Erstgespräch eine Dolmetschende bei (Bohler & Vogt, 2024). Die Beobachtungen im weiteren Eingewöhnungsprozess zeigten, dass diese sprachliche Verständigung in diesen Gesprächen sehr wichtig war. Im Vergleich dazu konnten bei den anderen beiden Fällen, in denen darauf verzichtet wurde, wichtige Details nicht besprochen werden.

In Bezug auf Forschungsfrage 2 – Welche sprachlichen Praktiken und pädagogischen Settings unterstützen Kinder und Eltern im Eingewöhnungsprozess? – konnte in den Beobachtungen das hohe Potenzial von *Translanguaging* (Garcia & Wei, 2014) festgestellt werden. Wenn alle Beteiligten ihr gesamtes Sprachenrepertoire zur Verständigung nutzen, ist dies für Fachperson, Kind und Eltern eine Erleichterung im Transitionsprozess. *Translanguaging* macht auch deutlich, dass die Kita alle Sprachen wertschätzt und Mehrsprachigkeit als Chance begreift. Die sprachliche Praxis des *Translanguaging* wurde sehr gezielt eingesetzt: die Fachperson nützt die Familiensprache des Kindes dann, wenn das Kind darauf angewiesen ist und sie nützt zugleich die Lokalsprache, um das Kind im frühen Zweitspracherwerb zu unterstützen. Für den Eingewöhnungsprozess ist der Beziehungsaufbau zwischen Fachperson und Kind sehr wichtig. Dies wird in einem pädagogischen Setting so ermöglicht, dass die Bezugsfachperson sich voll-

umfänglich auf das einzugewöhnende Kind konzentrieren kann. Mit ihrer Aufmerksamkeit für die Bedürfnisse des Kindes, der Unterstützung für die Exploration des Raumes und der Spielsachen und mit dem gemeinsamen Spiel legt die Fachperson die Basis für den Beziehungsaufbau. In der Beobachtung fiel auf, dass die Fachpersonen diese Aufmerksamkeit für das Kind unvermittelt unterbrechen, um dem Elternteil etwas Organisatorisches mitzuteilen. Auch war den Eltern oftmals unklar, welche Erwartung die Fachperson an ihr Verhalten hat: sollen die Eltern sich zurückhalten oder auch interagieren, sollen sie dem Kind in andere Räume folgen oder an einem definierten Ort in der Kita bleiben? In verschiedenen Phasen des Eingewöhnungsprozesses bestehen unterschiedliche Erwartungen an die Eltern; diese werden jedoch wenig strukturiert kommuniziert und kaum begründet. Für den Transitionsprozess ist die Begleitung der Eltern sehr wichtig (Hostettler Schärer, 2015). Potenzial bestünde darin, die Begleitung der Eltern mit übersetzten Informationen, Piktogrammen oder Fotos zu unterstützen und regelmässige Austauschgespräche zu Beginn und/oder beim Abholen gezielt zu nutzen.

Abschliessend zeigt sich, dass die Eingewöhnung in Kitas mit Kindern und Eltern mit geringen Kenntnissen der Lokalsprache spezifische und allgemeine Herausforderungen mit sich bringt. Wichtige Elemente einer sorgfältigen Eingewöhnung sind für Kinder und Familien ohne Kenntnisse der Lokalsprache vermutlich noch wichtiger. Sprachliche Praktiken wie *Translanguaging*, Einbezug von Dolmetschenden und mehrsprachig verfügbare Informationen können den Prozess verbessern. Weitere Aspekte,

die den Prozess unterstützen, sind auch für Eingewöhnungen wichtig, bei denen die Eltern über ausreichende Kenntnisse der Lokalsprache verfügen: Eine an den individuellen Bedürfnissen orientierte Dauer der Eingewöhnung, Fokussierung und Responsivität der Bezugsperson für den Beziehungsaufbau mit dem Kind, sowie gezielte und strukturierte Kommunikation für die Begleitung der Eltern im Eingewöhnungsprozess. Für Forschung und Praxis sind weitere Schritte hin zu einer migrationssensiblen Eingewöhnung angezeigt.

2 Einleitung

Forschungsergebnisse aus internationalen und Schweizer Studien belegen, dass frühe Sprachförderung im Kontext von Angeboten früher Bildung eine positive Auswirkung für den Bildungserfolg hat (Anders, 2013; Luijk et al., 2015; Trösch et al., 2025; Vogt et al., 2022).

Die frühe Sprachförderung gelangte in den letzten Jahren in den Fokus der Politik (Vogt et al., 2022). Daraus entstanden verschiedene Initiativen auf Ebene der Gemeinden und Kantone, um sicherzustellen, dass Eltern motiviert werden, ihr Kind mit dem Ziel der Förderung des Spracherwerbs in der Lokalsprache, für ein Angebot der frühen Bildung (Kita, Spielgruppe) anzumelden. Dies sind beispielsweise die Ziele der schon etablierten Programme im Kanton Basel-Stadt (Grob et al., 2014) und in der Stadt Zürich (Vogt & Puenzieux, 2022). Weitere Kantone und Gemeinden planen Massnahmen zur frühen Sprachförderung für Kinder mit geringen Kenntnissen der Lokalsprache.

Erfahrungen aus der „Kita-integrierten Deutschförderung“ (PHSG, o.J.) im Rahmen von „Gut vorbereitet in den Kindergarten“ der Stadt Zürich (Stadt Zürich, o.J.) zeigen, dass die Transition in die Kita anspruchsvoll sein kann. Kita-Fachpersonen berichten von besonderen Herausforderungen, wenn sie sich mit den Eltern nicht verständigen können. Immer wieder werden Eingewöhnungen von Eltern abgebrochen und das Kind aus der Kita abgemeldet. Dies, obwohl die Eltern das Kind am Programm teilnehmen lassen wollten und es für die Kita anmeldeten, damit das Kind in der Kita mit dem Lernen der Lokalsprache schon vor dem Kindergarten

beginnen kann. Ein Abbruch wegen einer herausfordernden Eingewöhnung hat zur Folge, dass das Kind den natürlichen Erwerb der Lokalsprache (früher kindlicher Zweitspracherwerb, Bryant & Rinker, 2021) nicht schon vor dem Eintritt in den Kindergarten beginnen kann.

Es besteht Bedarf, den Eingewöhnungsprozess in der Kita von Kindern ohne Kenntnisse der Lokalsprache in den Interaktionen zwischen Kita-Fachpersonen, Kind und Eltern mit nur sehr geringen Kenntnissen der Lokalsprache besser zu verstehen. Bisherige Forschung zur Transition in die Kita hat diese spezifische Herausforderung bis anhin nicht untersucht und es bestehen keine Forschungsbefunde für die Eingewöhnung mit Kindern und Eltern mit geringen Kenntnissen der Lokalsprache.

Das Forschungsprojekt «Eingewöhnung in Kitas mit Kindern und Eltern mit geringen Kenntnissen der Lokalsprache» möchte zur Adressierung dieser Forschungslücke und zur Generierung neuen Wissens für die Akteur:innen in Politik, Verwaltung, Bildung und Praxis beitragen. Das Forschungsprojekt wurde durch das Institut Frühe Bildung 0 bis 8 der Pädagogischen Hochschule St.Gallen im Rahmen des Forschungsprogramms 2021-2024 des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit verantwortet. Das Bundesamt für Kultur und das Staatssekretariat für Migration der Schweizerischen Eidgenossenschaft unterstützen das Forschungsprojekt finanziell.

2.1 Fragestellungen

Da diese Thematik in der Forschung bisher kaum untersucht wurde, stehen in diesem Forschungsprojekt die folgenden explorativen und deskriptiven Fragestellungen im Vordergrund:

1. Wie gestalten Fachpersonen den Eingewöhnungsprozess in der Kita mit Kindern und ihren Eltern mit geringen Kenntnissen der Lokalsprache?
2. Welche sprachlichen Praktiken und pädagogischen Settings unterstützen Kinder und Eltern im Eingewöhnungsprozess?

3 Methoden

Aufgrund der fehlenden Forschungsbefunde zur Thematik der Eingewöhnung von Kindern und Eltern mit geringen Kenntnissen der Lokalsprache, wird ein exploratives, qualitatives Vorgehen gewählt. Dies erlaubt den Fokus auf die Alltagspraxis und die Interaktionen zwischen den Beteiligten.

3.1 Ethnographische Forschungsstrategie

Als Forschungsstrategie wurde ein ethnographisches Vorgehen gewählt, mit Interviews mit den Kitaleitungen und teilnehmender Beobachtung in den Kitas, sowie mit freien Kurzgesprächen mit den beteiligten Fachpersonen und den Eltern. Ethnographische Fallstudien (Neumann, 2013; Panagiotopoulou, 2016) erlauben den Fokus auf die verbale und nonverbale Interaktion und den Umgang mit Mehrsprachigkeit. Die kurzen freien Gespräche während der teilnehmenden Beobachtung ermöglichen Einblicke in die handlungsleitenden Reflexionen der Fachpersonen. Weiter wurden problemzentrierte Interviews (Witzel, 2000) zum Eingewöhnungskonzept und zu den Erfahrungen und Reflexionen geführt.

Im Zentrum jeder Fallstudie steht der Eingewöhnungsprozess eines Kindes und dessen Eltern, welche über geringe Kenntnisse der Lokalsprache verfügen, und die Fachpersonen, die als Bezugsfachpersonen die Eingewöhnung verantworten und das in der Kita etablierte Konzept umsetzen.

3.2 Auswahl der Fallstudien

Für die Fallstudien wurden Kitas angefragt, die sich schon intensiver mit der Eingewöhnung in der Kita befasst haben und entsprechend Einblick auf eine qualitativ hochstehende Ausgangslage erlauben. Die Kitas wurden von der Verantwortlichen der Stadt Zürich empfohlen, die das Zürcher Eingewöhnungsmodell entwickelte (Siegrist & Widmer, 2018) und die Eingewöhnungspraxis verschiedener Kitas kannte.

Als kontrastierende Merkmale für das Sampling wurden aufgenommen:

- Fachperson, neu eintretendes Kind und Eltern teilen eine gemeinsame Sprache, die nicht die Lokalsprache ist.
- In der Kita gibt es Kinder, welche die Erstsprache des neu eintretenden Kindes sprechen.
- Keine Fachperson der Kita spricht die Sprache des neu eintretenden Kindes und der Eltern.
- Kein Kind aus der Kita spricht die Erstsprache des neu eintretenden Kindes.
- Die Kita zieht interkulturelle Dolmetschende bei.
- Die Kita nutzt situativ die Mehrsprachigkeit von Fachpersonen und/oder Kindern.
- Die Kita gestaltet die Eingewöhnung nach einem bestimmten Konzept.

Für das Sampling wurden vier verschiedene Fallstudien gewählt, so dass die Konstellationen und Herangehensweisen kontrastiert werden konnten. Es wurden Kitas einbezogen, die konzeptionell und situativ auf die sprachliche Situation in der Eingewöhnung eingehen (*best practice* Studie).

Die Kitaleitungen wurden vom Forschungsteam angeschrieben und über das Vorhaben informiert. Die Kitaleitungen wurden gebeten, bei anstehenden Eingewöhnungen von Kindern, die noch kein Deutsch sprachen und deren Eltern über geringe Deutschkenntnisse verfügten, die Eltern für ihr Einverständnis zur Teilnahme am Forschungsprojekt anzufragen. Die Einverständniserklärungen für die Eltern wurden in ihre Familiensprachen übersetzt. Auch die Kita-Fachpersonen und Kitaleitungen wurden schriftlich um ihr Einverständnis zur Teilnahme am Forschungsprojekt gebeten.

3.3 Datenerhebung und -analyse

Das ethnographische Forschungsdesign zeichnet sich dadurch aus, dass verschiedene Methoden und Zugänge integriert werden. Tabelle 1 zeigt das methodische Vorgehen in Datenerhebung und -analyse. Für die Analyse wird die ökosystemische Perspektive einbezogen (Epp, 2018).

Es konnten Eingewöhnungsprozesse von vier Kindern als Fallstudien intensiv beobachtet werden. Jeweils eine Forschende übernahm den Lead bei der Feldforschung für einen Eingewöhnungsprozess eines Kindes; wenn sie aus terminlichen Gründen einen Eingewöhnungstag nicht beobachten konnte, übernahm eine weitere Forschende des Teams die Beobachtung. Insgesamt konnten 39 Feldbesuche durchgeführt werden. Alle Forschenden sind mit dem Kita-

| | Methode der Datenerhebung | Methode der Datenanalyse |
|---|---|--|
| Interviews mit Kitaleitung und Fachperson | Problemzentriertes Interview (Witzel, 2000) | Explizierende und strukturierende Inhaltsanalyse (Mayring, 1994, 2022) |
| Beobachtung der Eingewöhnung in der Kita | Ethnographische, teilnehmende Beobachtung inkl. Kurzinterviews mit Fachpersonen und ggf. Eltern (Neumann, 2013) | Grounded Theory Method (Glaser et al., 2010) |
| Follow-up Kontakt ca. 2-3 Monate danach | Kurzes Interview mit den Kita-Fachpersonen | Explizierende und strukturierende Inhaltsanalyse (Mayring, 1994, 2022) |

Tabelle 1: Methoden der Datenerhebung und -analyse

Kontext vertraut (Gelir, 2021). Die Forschenden verfassten Feldnotizen und tauschten sich regelmässig über die Beobachtungen und das methodische Vorgehen aus.

Zur Anonymisierung wurden für die Kinder andere Vornamen als Pseudonyme gewählt und die Kitas mit Kita 1 und 2 unterschieden. Die Merkmale des Samples und die Anzahl Beobachtungen finden sich in Tabelle 2 und Tabelle 3.

| Kita | Kind (Pseudonym) | Alter, Sprachkenntnisse des Kindes und der Familie und Sprachkenntnisse der Kita-Bezugsfachpersonen | Anzahl Eingewöhnungsbesuche in der Kita | Davon Anzahl ethnographischer Beobachtungen |
|--------|------------------|---|---|---|
| Kita 1 | Valeria | 3 Jahre Familiensprache Spanisch (Kind und Eltern), kaum Deutschkenntnisse der Eltern Kita-Bezugsfachperson spricht Spanisch und nützt die Sprache | 8 | 7 |
| Kita 1 | Camila | 3.5 Jahre Familiensprache Spanisch (Kind und Eltern), kaum Deutsch- oder Englischkenntnisse der Eltern Kita-Bezugsfachperson spricht Deutsch und wenig Englisch | 10 | 7 |
| Kita 1 | Tesfay | 2 Jahre Familiensprache Tigrinya (Kind und Eltern), Mutter spricht nur wenig Deutsch Kita-Bezugsfachperson spricht Deutsch | 11 | 10 |
| Kita 2 | Luka | 2 Jahre Kind spricht noch wenig, Erstsprache Serbisch, Mutter spricht Serbisch und nützt Englisch, keine Deutschkenntnisse, Vater spricht Tamil und Deutsch Kita-Bezugsfachpersonen sprechen Deutsch und teilweise Englisch Eine Dolmetschende wird für das Erstgespräch (Serbisch) beigezogen | 18 | 15 |

Tabelle 2: Charakteristiken der Stichprobe und Erhebungen

| Kita | Kitaleitung | Interviews | Fallstudien in der Kita |
|--------|---------------|------------|--|
| Kita 1 | Kitaleitung 1 | 1 | Kind Valeria, Kind Camila, Kind Tesfay |
| Kita 2 | Kitaleitung 2 | 1 | Kind Luka |
| Kita 3 | Kitaleitung 3 | 1 | Es ergaben sich keine Eingewöhnungen mit Kindern und Familien mit Zustimmung zur Teilnahme |

Tabelle 3: Stichprobe Interviews mit Kitaleitungen

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse thematisch gegliedert präsentiert. Zunächst wird auf Eingewöhnungskonzepte fokussiert, danach auf den Beziehungsaufbau und die erste Trennung, weiter die Begleitung der Eltern und schliesslich sprachliche Praktiken wie *Translanguaging*. Die Ergebniskapitel umfassen jeweils eine theoretische Einbettung der Thematik, gefolgt von den Resultaten aus den teilnehmenden Beobachtungen, kurzen freien Gesprächen und aus den Interviews.

4.1 Eingewöhnungskonzepte

Die Transition in die Kita ist seit zwei Dekaden im Fokus: Verschiedene Modelle wurden basierend auf entwicklungspsychologischen Theorien, insbesondere der Transitions- theorie (Griebel & Niesel, 2011) entwickelt und in der Praxis umgesetzt. Alle Eingewöhnungsmodelle beziehen sich auf entwicklungspsychologische Theorien der frühen Kindheit. Sie beruhen darauf, eine individuell angepasste Zeitspanne für die Eingewöhnung vorzusehen. In den ca. zwei bis vier Wochen, wird die Beziehung zu einer bzw. zwei Bezugspersonen der Kita aufgebaut, verschiedene wichtige Elemente des Kitaalltags (spielen und explorieren, gewickelt werden, sich von den Eltern trennen, getröstet werden, essen, schlafen) nach und nach bewältigt. Die Bedeutung der Eingewöhnung ist in der Schweiz auch im Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung festgehalten (Wustmann Seiler & Simoni, 2016).

Das *Berliner Eingewöhnungsmodell* als Teil des Konzepts *Infans* bezieht sich dabei vor allem auf die Bindungstheorie (Laewen et al., 2003). Im *Infans*-Konzept für Frühpädagogik wird neben der sorgfältigen Eingewöhnung die Orientierung an den Interessen des Kindes, die Beobachtung und Dokumentation der Lernprozesse sowie das Verständnis der Entwicklung als Selbstbildung und der Kita als Bildungsort betont (Laewen & Andres, 2007). Das *Münchner Eingewöhnungsmodell* bezieht die ökosystemische Sichtweise noch stärker ein (Winner & Erndt-Doll, 2009).

Für die Stadtzürcher Kitas wurde auf der Basis dieser Modelle und Befunde das *Stadtzürcher Transitionsmodell* entwickelt (Siegrist & Widmer, 2018). Für die Situation in der Schweiz stellen sich für die Eingewöhnung teilweise andere Bedingungen als in Deutschland, die das Stadtzürcher Transitionsmodell aufnimmt: Wegen der vergleichsweise kurzen Dauer des Mutterschaftsurlaubs werden in Schweizer Kitas jüngere Kinder eingewöhnt als in Deutschland. Weiter sind viele Kinder in der Schweiz nur wenige Tage pro Woche in der Kita. Die Kindergruppe, in die ein Kind eingewöhnt wird, wechselt an den verschiedenen Tagen. Das Stadtzürcher Transitionsmodell geht von vier Phasen aus: der Vorbereitungsphase, Kennenlernen und Einstimmung, individuelle Eingewöhnung und Abschlussphase. Die gesamte Eingewöhnung soll individuell auf das Kind und seine Eltern abgestimmt werden, es wird ein Zeitrahmen von drei bis vier Wochen vorgesehen (Siegrist & Widmer, 2018).

Deiner (2024) untersuchte in der Vorstudie zu diesem Forschungsprojekt die Gestaltung der institutionellen Transition bei der Eingewöhnung. Sie setzte Dokumentenanalyse und halbstrukturierte Interviews mit Eltern, Fachpersonen und Kitaleitungen ein. Die Analyse der unterschiedlichen Eingewöhnungskonzepte der teilnehmenden Kitas zeigte, dass diese die Situation der sprachlichen Barrieren zwischen Fachpersonen, Eltern und Kinder nicht einbezogen, es werden keine konkreten Handlungsempfehlungen zur Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern mit geringen Kenntnissen der Lokalsprache während der Eingewöhnungszeit erwähnt.

4.1.1 Ergebnisse zu den Eingewöhnungskonzepten

Die Kitaleitungen wurden in den Leitfadeninterviews nach ihrem Vorgehen zur Eingewöhnung befragt sowie nach möglichen Besonderheiten bei Eingewöhnungen mit Eltern, die nur über geringe Kenntnisse der Lokalsprache verfügen. Alle Kitaleitungen gaben an, dass sie sich am Stadtzürcher Transitionsmodell orientieren und dieses Modell gemäss ihren Erfahrungen und Möglichkeiten anpassen. Alle Kitaleitungen betonten, dass die Dauer der Eingewöhnung individuell unterschiedlich ist, je nach Verlauf für Kind und Eltern. Die Kitaleitungen zeigen den Eltern beim Eintrittsgespräch den Ablauf der Eingewöhnung auf:

Beim Eintrittsgespräch stelle ich den Ablauf der Eingewöhnung vor. Wir haben einen Bogen, wo wir schon zehn Tage eingeplant haben. ... Die Eingewöhnung, sage ich den Eltern, geht vier Wochen. Sie sollen sich einen Monat

für die Eingewöhnung reservieren (Interviewtranskript Leitung Kita 2).

Alle befragten Kitaleitungen sehen es als eine zusätzliche Herausforderung, wenn Eltern nicht Deutsch können. Sie erachten die Kommunikation mit den Eltern grundsätzlich als sehr zentral für die Eingewöhnung:

Also Eingewöhnungen sind wirklich auch sehr intensiv dann, wenn man so Sprachbarrieren - ... weil gell, Kommunikation ist ja das einzige Instrument, das wir haben in der Eingewöhnung (Interviewtranskript Leitung Kita 1).

Sie verweisen darauf, dass Eltern mit geringen Deutschkenntnissen auch einen anderen kulturellen Hintergrund hätten und dies ebenfalls zu berücksichtigen sei:

Also ich glaube, wichtig ist eigentlich, ... dass Eltern ein Verständnis haben, wieso wir so eingewöhnen, wieso braucht es jetzt was, aber auch das Verständnis haben, was ist eine Kita, wie funktioniert es in der Kita, ... Das ist natürlich schwieriger, wenn man weniger gut erklären kann, wenn die Familie einen anderen kulturellen Hintergrund hat, wo jetzt vielleicht in anderen Ländern Kita ganz anders geführt werden, ganz anderes System ist (Interviewtranskript Leitung Kita 2).

Eine Kitaleitung betont, dass sie die sprachlichen Ressourcen der Fachpersonen im Team einbezieht, um beispielsweise das Kind zu unterstützen:

Im Idealfall gibt es jemand, wo diese Sprache kann, aber wenn jetzt, ... Tigri-nya kann niemand dort abdecken, also ich habe im Moment niemanden im Team, die diese Sprache kann, und wir haben viele Kinder aus Eritrea, dann ja - (Interviewtranskript Leitung Kita 1).

Zwei Kitaleitungen berichten, dass sie auch schon interkulturelle Dolmetschende beim Eintrittsgespräch eingesetzt haben und dies noch vermehrt nutzen möchten.

Also ich glaube, dort fängt es schon an, so am Anfang, bevor die Eingewöhnung startet. Also dort habe vor allem ich gemerkt, dass es bewährt, also es zahlt sich aus, wenn man vorher viel Zeit nimmt für die Familie. Bevor die Eingewöhnung startet, dass man viele Fragen dort schon klären kann ... Und ich habe angefangen, oft auch schon dort einen Dolmetscher dazunehmen, dass sie einfach, dass wirklich alle Fragen klärt werden können, die sie haben (Interviewtranskript Leitung Kita 3).

4.1.2 Diskussion Eingewöhnungskonzepte

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Kitas das Stadtzürcher Transitionsmodell (Siegrist & Widmer, 2018) als Grundlage für die Eingewöhnung verwenden. Sie sind sehr offen dafür, die individuellen Bedürfnisse des Kindes und der Eltern aufzunehmen. Darin zeigt sich auch, dass diese Studie eine *best practice* Studie ist: Die Kitas haben einen hohen Anspruch an die Qualität der Eingewöhnung. Die Dauer der Eingewöhnung wird dem Verlauf und den Bedürfnissen ange-

passt. Die Kitas nützen das Potenzial der verschiedenen Sprachkenntnisse im Team, teilweise haben sie auch interkulturelle Dolmetschende eingesetzt. Sie erachten die Eingewöhnung mit Eltern als herausfordernd, wenn eine gemeinsame Sprache zwischen Fachpersonen und Eltern fehlt.

4.2 Beziehungsaufbau und erste Trennung

Die Transition in eine Kita und damit der Aufbau neuer Beziehungen kann als Entwicklungsaufgabe verstanden werden (Griebel & Niesel, 2011), von deren erfolgreicher Bewältigung der weitere Bildungsverlauf der Kinder beeinflusst wird. Eingewöhnungen finden in Kitas statt, damit sich die Kinder an die neue Umgebung und an die neuen Bezugspersonen gewöhnen können und die Transition erleichtert wird. Dreyer (2017) weist jedoch darauf hin, dass sich Bindungserfahrungen von Kindern sehr unterscheiden können, wenn sie beispielsweise in verbundensorientierten Kontexten (wie zum Beispiel Grossfamilien) aufwachsen und so in multiplen Betreuungsarrangements von unterschiedlichen Personen versorgt und betreut werden. Für diese Kinder ist die Eingewöhnung in die Kita eine ganz andere Situation als für jene Kinder, die bis anhin ausschliesslich von den Eltern betreut wurden. Trotzdem ist auch für diese Kinder eine längere Eingewöhnungszeit notwendig und sinnvoll, damit die Fachperson das Kind und die Familien (aus den meist anderen kulturellen Kontexten) kennenlernen und ihre Ansichten zur Bindungsentwicklung, zu Betreuung, Essen, Schlafen und Wickeln kennenlernen kann (Dreyer, 2017). Der Bezie-

hungsaufbau ist die Vorbereitung für die erste Trennungssituation, damit die Hauptbezugsfachperson das weinende Kind trösten kann. Wenn Kinder traurig sind, dass ihre Eltern nicht da sind, können auch Transitionsobjekte helfen (Norman 2025). Ein Transitionsobjekt ist ein Objekt, das das Kind an die Eltern und das Zuhause erinnert, welches es von zuhause in die Kita mitnimmt, beispielsweise ein Kuscheltier oder ein Foto der Familie, um sich zu vergewissern, dass die Eltern nur weggegangen sind und wieder kommen werden.

In der Wiener Krippenstudie zeigte sich, dass eine Eingewöhnung eine hohe Flexibilität der Kita und der Fachpersonen bedingt, damit sich die Fachpersonen an den Bedürfnissen des Kindes und der Eltern orientieren können (Fürstaller et al., 2012), sowie deren Hintergründe und Wünsche verstehen (Dreyer, 2017).

Die untersuchten Kitas arbeiten beide mit dem Stadtzürcher Transitionsmodell (Siegrist & Widmer, 2018). Das Stadtzürcher Transitionsmodell betont das Ziel eines möglichst passgenauen Konzeptes für die Bedürfnisse der Familien und ihrer Kinder. So wird die Eingewöhnung und deren Ablauf genau geplant und mit der Familie besprochen. Die Eltern begleiten das Kind in die Kita und bleiben bei den ersten Besuchen auch bei ihrem Kind. Eine erste Trennung findet statt, wenn das Kind Vertrauen zur neuen Bezugsfachperson aufgebaut hat. Die erste Trennung dauert nur eine kurze Zeit. Die Dauer der Trennungen wird sukzessive erhöht, bis das Kind allein in der Kita bleiben kann (ebd.). Eine Transition ist dann abgeschlossen, wenn Kind und Eltern sich mit der Betreuung durch die Kita wohlfühlen und das Kind aus der pädagogisch gestalte-

ten Lebensumwelt Nutzen zieht, was als Lernen und Entwicklung erkennbar ist (Griebel, 2012).

Es ist für viele Kitas eine organisatorische Herausforderung, Hauptbezugsfachpersonen und Zweitbezugsfachpersonen für ein Kind zu bestimmen. Die Anwesenheit der Fachpersonen in der Gruppe ist eingeschränkt, da die Fachpersonen teilweise noch in der Aus- oder Weiterbildung sind, mit anderen Aufgaben betraut sind (z. B. Ausbildungsverantwortung), Teilzeit arbeiten oder Ferien haben. Eine Eingewöhnung mit zwei Bezugsfachpersonen zu gestalten ist daher sinnvoll und nachvollziehbar (Hostettler Schärer, 2018). Da in der Schweiz ein Grossteil der Kinder nur Teilzeit in einer Kita betreut werden (Hostettler Schärer, 2024), muss sichergestellt werden, dass die zugewiesenen Bezugsfachpersonen in der Kita auch an diesen Tagen anwesend sein werden. Aus diesem Grund wurden in beiden Kitas jeweils zwei Fachpersonen mit der Eingewöhnung des Kindes betraut, wobei eine der beiden den Lead übernahm.

4.2.1 Ergebnisse zum Beziehungsaufbau

Die Transitionsprozesse der vier beobachteten Kinder unterschieden sich stark. Die Anzahl Eingewöhnungstage reichte von **7 bis 18 Tage**, an denen die Kinder zuerst stundenweise, später halbtags und schliesslich ganztags in der Kita anwesend waren. Die teilweise schwierigen Trennungen erforderten **hohe Personalressourcen**, da jeweils eine Fachperson fast ausschliesslich für das einzugewöhnende Kind verantwortlich war.

Die Fachpersonen bauten eine Beziehung zum Kind auf, indem sie ihre **Aufmerksamkeit vollumfänglich auf den Dialog und das gemeinsame Spiel** legen, wie im Beispiel mit Tesfay im gemeinsamen Spiel mit der Anwesenheit des Elternteils:

Tesfay kommt zum Trog. Die Hauptbezugsfachperson singt: „Hände waschen bis sie sauber sind...“ Sie lacht Tesfay an. Tesfay lacht zurück. Er geht kurz weg, kommt zurück zur Küchenzeile. Die Fachperson spielt mit ihm Spaghetti kochen. Der Bruder von Tesfay sitzt daneben und schaut zu. Die Mutter sitzt auf dem Stuhl gegenüber der Küchenzeile. Tesfay interagiert mit der Fachperson. Er geht in die andere Ecke der Küche, schaut die Fachperson an und lächelt (Beobachtung Tesfay, 15.07.2024).

Wichtig sind auch langandauernde Spielsequenzen und Dialoge, die das Kind bestärken. So im Beispiel mit Camila:

Camila spielt mit einem Puzzle, die Hauptbezugsfachperson sitzt neben ihr am kleinen Tisch und schaut zu. Jedes Mal, wenn Kind Camila ein Puzzle-teil erfolgreich einfügt, ruft sie Yee! Die Fachperson sagt ebenfalls Yeee, Bravo! Dies wiederholt sich über längere Zeit. (Beobachtung Camila, 17.09.2024)

Ein langandauernder Dialog zeigt sich auch in der folgenden Spielsequenz, in der *Translanguaging* – die Nutzung des gesamten Sprachrepertoires aller beteiligten Personen und eine Ressourcenorientierte Sicht auf Mehrsprachigkeit (García & Wei, 2014) – eingesetzt wird:

Valeria hält ein Auto in der Hand und die Hauptbezugsfachperson sagt: „Das Auto magst du!“ Sie nimmt die Hundefigur und setzt sie ins Auto: „Er kann mitfahren.“ „Hast du schon mal den Alarm von Feuerwehrautos gehört? Wie laut sie sind?“ „Carro, carro! (Auto, Auto! - spanisch)“ „Hast du noch ein Auto gefunden?“ Valeria zeigt auf eine kleine Wunde an ihrem Knie. „Oh, bist du hingefallen?“ Valeria hält einen Zugwagen in der Hand: „Carro! (Auto - spanisch)“ „Ich glaube, das ist ein Zug – el tren (der Zug - spanisch).“ Es sind Spielzüge mit Magneten, welche man aneinanderhängen kann. Kind Valeria versucht, zwei Wagen zu verbinden. Das klappt nicht, weil die Magnete sich abstossen. Dann sagt sie: „Ese! (dieses! - spanisch)“ und zeigt auf einen anderen Zugwagen. Die Fachperson meint: „Du hast Recht, das passt besser.“ Valeria versucht es noch einmal. Die Fachperson sagt: „Du musst den Wagen drehen.“ Valeria reagiert nicht. Die Fachperson sagt: „Volarle así (so umdrehen - spanisch)“. Valeria dreht den Zugwagen um und die Magnete ziehen sich an. Die Fachperson nimmt ein Auto und legt dieses auf den Zugwagen. „Puedes ponerlo ahí. Wie im Gotthard (du kannst es hier hin tun - spanisch)“ (Beobachtung Valeria, 15.08.2024).

Während des Beziehungsaufbaus der Fachperson mit dem Kind wurden in den Fällen, in denen niemand die Sprache der Eltern sprach, immer wieder **Gespräche mit den Eltern** beobachtet. Auffallend war, dass diese Gespräche jeweils die Aufmerksamkeit der Fachperson vom Kind weg zu den Eltern

lenkte und teilweise die Kontaktaufnahme der Fachperson mit dem Kind unterbrachen, was sich in untenstehenden Beispielen zeigte:

Das Kind geht zum Sand. Die Fachperson setzt sich dazu und macht Sandkuchen für das Kind. Die beiden spielen zusammen. Die Fachperson dreht sich um und spricht mit der Mutter (die circa 10 Meter entfernt auf einer Bank sitzt) über das Wetter. Die Fachperson dreht sich zurück und singt „Räge, Räge, Tröpfli“. Sie sagt zur Mutter, sie habe das Kind lächeln gesehen. Die Mutter kommt näher (Beobachtung Luka, 21.08.2024).

Das Kind und die Fachperson kommen in einen neuen Raum. Das Kind steuert zu einer Tür, die zu einer anderen Gruppe führt. Die Fachperson lenkt es von der Tür ab, indem sie ihm ein Rutschfahrzeug gibt (eines seiner Lieblingsspielzeuge). Die Mutter fragt, wo sie die mitgebrachten Gegenstände versorgen kann. Sie geht zum Kinderwagen, holt die mitgebrachten Gegenstände und bringt sie zum Garderobenplatz des Kindes. Die Fachperson und die Mutter unterhalten sich am Garderobenplatz über die Gegenstände des Kindes, während das Kind mit dem Rutschfahrzeug zur Eingangstür fährt (Beobachtung Luka, 23.08.2024).

Die Fachpersonen erklärten, dass sie sicherstellen wollten, dass auch die Eltern sich wohlfühlen und Vertrauen in sie und die Kita aufbauen können. Allerdings führten diese Mikroübergänge auch dazu, dass das

Kind seinen Bezug zu Fachperson wieder unterbrach und weniger vertiefte Interaktionen zwischen Hauptbetreuungsfachperson und Kind entstehen konnten. Die Momente der vollen Aufmerksamkeit auf das gemeinsame Spiel und die darin entstehenden Dialoge stärken hingegen den Beziehungsaufbau.

4.2.2 Ergebnisse zu Trennungssituationen

In den **Trennungssituationen** hat sich gezeigt, dass sich der Beziehungsaufbau mit den Fachpersonen gelohnt hat. Alle Kinder suchten während den Trennungen den Kontakt zu den Fachpersonen oder liessen sich wenigstens von den Fachpersonen trösten und ablenken, auch wenn sie weiter weinten oder zur Türe gingen, um den Elternteil zu suchen.

Eine Trennung war dann schwierig, wenn die Fachperson zuvor nicht mit dem Kind ins Spiel fand, weil beispielsweise der anwesende Elternteil sich nicht zurücknahm, sondern weiter stark mit dem Kind interagierte, oder wenn die Trennung in einem Moment eingeleitet wurde, als das Kind gerade Trost beim Elternteil suchte, oder wenn ein Elternteil selbst Mühe hatte, sich vom Kind zu trennen. Da die Eltern von Luka von schlechten Erfahrungen bei einem vorherigen Eingewöhnungsversuch in einer anderen Kita berichteten, fiel die Trennung der Mutter sehr schwer. Beim siebten beobachteten Besuch äusserte die Mutter von Luka, dass die Eltern sich entschieden hätten, dass die Eingewöhnung nach diesem Besuch vom Vater übernommen werden soll, ihr falle die Trennung schwer. Die Kita unterstützte den Wechsel.

Es wurde darauf geachtet, dass die Kinder vor einer ersten Trennung bereits eine Beziehung zu den Fachpersonen aufgebaut hatten, sowie dass bei der ersten Trennung von den Eltern die Hauptbezugsfachperson des Kindes anwesend war. Die Eltern wurden in allen Fällen aufgefordert, sich von den Kindern zu verabschieden und dann zügig zu gehen. Wenn Kinder traurig wurden, weil ihre Eltern gegangen waren, versuchten die Hauptbezugsfachpersonen die Kinder abzulenken. Dabei ist aufgefallen, dass es nicht immer eine Planung dafür gab, wie oder womit das Kind abgelenkt werden könnte. Während in einigen Fällen auf vom Kind bevorzugte Spielorte und Spielzeug zurückgegriffen wurde, wurden diese in anderen Fällen nicht genutzt, um das Kind von der Trennung abzulenken. Erst als sich die Trennung als schwierig erwies, wurden die Trennungssituationen genauer geplant und bevorzugte Spielzeuge explizit bereitgestellt, respektive bevorzugte Spielorte mit dem Kind aufgesucht.

Bei den beiden älteren Kinder verliefen die Trennungen einfacher als bei den jüngeren Kindern. Dies kann mit dem Alter der Kinder, ihren Kompetenzen für Selbstregulation und Umgang mit Emotionen, mit allfälligen Vorerfahrungen mit Trennung und Betreuung durch andere, wie auch mit der sprachlichen Situation zusammenhängen. Bei Valeria konnte die Hauptbezugsfachperson auf die Familiensprache des Kindes zurückgreifen, bei Camila waren Fachpersonen mit der Erstsprache des Kindes in der Kita vorhanden. Da ältere Kinder im Spracherwerb in ihrer Familiensprache weiter fortgeschritten sind, könnte bei Bedarf eine Fachperson mit Sprachkenntnissen in dieser Familiensprache eingesetzt werden, um die

Verständigung zu unterstützen.

4.2.3 Ergebnisse zu Transitionsobjekten

Der Einsatz von einem **Transitionsobjekt von zuhause** konnte nur einmal beobachtet werden. Für Luka wurde als Transitionsobjekt ein Spielzeug von zuhause mitgenommen. Da dieses Spielzeug der Mutter sehr wichtig war (es war aus ihrer eigenen Kindheit) und es dann in der Kita verloren ging und erst am nächsten Tag wieder gefunden wurde, hat sich der Einsatz dieses Transitionsobjekts im konkreten Fall nicht bewährt. Weitere mögliche Transitionsobjekte wie Fotos der Familie oder ein Kuscheltier des Kindes wurden nicht eingesetzt. Die Eltern wurden zwar in beiden Kitas aufgefordert ein Familienfoto mitzubringen, dieses wurde jedoch in einer Kita im Eingangsbereich (unten) aufgehängt, um zu zeigen, wer alles in dieser Kita ist, und im anderen Fall von den Eltern gar nicht mitgebracht. Es ist anzunehmen, dass Transitionsobjekte auch für Kinder mit Kenntnissen der Lokalsprache wichtig sind; möglicherweise sind sie für Kinder ohne Kenntnisse der Lokalsprache wichtiger, da sie ohne verbale Erklärung die Beziehung zur Familie sichtbar machen könnten.

Hingegen zeigte sich in den Trennungssituationen der Gebrauch von **Transitionsobjekten und -räumen in der Kita**. Diese haben sich bei allen vier Kindern in den Beobachtungen als bedeutungsvoll herauskristallisiert. Die Kinder hatten schnell bevorzugte Räume/Spielorte und bevorzugtes Spielzeug. Diese wurden von den Fachpersonen teilweise eingesetzt, um den Kindern die Eingewöhnung in die Kita zu erleichtern.

4.2.4 Diskussion Beziehungsaufbau und erste Trennung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Kitas sich sehr intensiv bemühten, um die Familien mit geringen Kenntnissen der Lokalsprache in die Kita einzugewöhnen. Die Fachpersonen nahmen sich viel Zeit, um mit den eingewöhnenden Kindern eine Beziehung aufzubauen, bevor sie eine erste Trennung von den Eltern einleiteten. Es zeigte sich in allen vier beobachteten Fallstudien, dass es sehr wichtig ist, für den Beziehungsaufbau genügend Zeit vorzusehen und dabei auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder und ihrer Eltern einzugehen. Wenn die Fachpersonen auf präferierte Räume oder Spielzeuge zurückgriffen, um das Kind während der Trennung zu trösten, gelang dies besser, als wenn nichts für die Trennung vorbereitet war. Transitionsobjekte wie bevorzugte Räume und Spielzeuge könnten noch öfters und von Beginn weg eingesetzt werden, um das Kind in der Trennung zu unterstützen. Auch könnten Transitionsobjekte von zuhause (z. B. Bilder der Familie, Kuscheltiere oder ein spezielles Kita-Armband) eingesetzt werden, um die Kinder während der Trennung zu trösten (Norman, 2025). Es ist anzunehmen, dass diese Aspekte auch für die Eingewöhnung von Kindern mit Kenntnissen der Lokalsprache wichtig sind. Im Forschungsprojekt wurden Eingewöhnungen mit und ohne Kenntnisse der Lokalsprache nicht verglichen. Wir vermuten, dass für die Eingewöhnung von Kindern und Eltern ohne Kenntnisse der Lokalsprache diese Aspekte, die für alle Eingewöhnungen wichtig sind, in der Qualität noch wichtiger sind.

Ähnlich wie der Beziehungsaufbau zw-

ischen der Fachperson und dem Kind braucht auch die Beziehung zwischen Fachperson und Eltern Zeit, Input und Entwicklung (Becker-Stoll et al., 2020). Zu viele kurze Wechsel (Mikroübergänge) von der Aufmerksamkeit der Fachperson für das Kind zur Aufmerksamkeit für die Eltern erschweren möglicherweise den Beziehungsaufbau zwischen Fachperson und Kind.

4.3 Begleitung der Eltern

Pädagogische Fachpersonen können die Zusammenarbeit mit Familien mit nicht-lokaler Familiensprache als herausfordernd empfinden (Sulzer, 2013). Im gesamtgesellschaftlichen Kontext ist die Annahme über eine fehlende oder mangelnde Adäquatheit von Eltern mit Migrationshintergrund weit verbreitet (Otyakmaz & Westphal, 2018). Diese Annahmen führen zu Interpretationen von mangelnder erzieherischer Kompetenz und fehlendem erzieherischem Verantwortungsbewusstsein der Eltern. Bischoff und Betz (2018) berichten von Fachpersonen, die zwar eine hohe Bereitschaft zeigen, partnerschaftliche Beziehungen mit Eltern einzugehen, jedoch nicht selten in ihrer Praxis Eltern als „schwer erreichbar“ oder „desinteressiert“ erleben. Die Eltern werden dann problematisiert und „z. B. als Lernende adressiert, die nicht den (legitimen) Bildungsvorstellungen der Fachkräfte entsprechen“ (Bischoff & Betz, 2018, S. 37). Diese Eltern werden bei auftretenden Differenzen durch die Fachpersonen über die „richtigen“ Erziehungsziele und das „richtige“ Vorgehen „informiert, belehrt und manchmal auch unter Druck gesetzt“ (Gaitanides, 2007,

S. 33, zitiert in Otyakmaz & Westphal, 2018, S. 170).

An der Schnittstelle von Kita und Familie mit geringen Kenntnissen der Lokalsprache sind also systemische Ungleichverhältnisse eingelassen. Otyakmaz (2021) spricht von einer Machtasymmetrie, wenn ein wesentliches Motiv für die Zusammenarbeit der Fachpersonen mit den Eltern die Stärkung ihrer Erziehungskompetenz ist. Panagiotopoulou (2017) bestätigt, dass Machtverhältnisse, soziale Asymmetrien und Normen diskursiv hergestellt werden. Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit Eltern sind dann schwierig, wenn sich die Fachpersonen eher als Expert:innen denn als Partner:innen der Eltern verstehen (Hostettler Schärrer, 2018) und keine professionelle Haltung einnehmen, welche sich in einem respektvollen sowie ressourcen- und dialog-orientierten Umgang mit der Familie zeigt (Becker-Stoll et al., 2020).

Wie Dreyer (2017) erläutert, kennen Eltern aus anderen kulturellen Hintergründen das Konzept der Eingewöhnung oft nicht und es ist ihnen nicht klar, wie zentral die Zusammenarbeit mit den Fachpersonen für die Bildung und Entwicklung ihres Kindes ist. Die Autorin empfiehlt deshalb, den Eltern im Aufnahmegespräch die Bedeutung des Bindungsverhaltens bei Kleinkindern zu erklären. Weiter empfiehlt sie kultursensibel zu sein und aufmerksam wahrzunehmen, ob das Eingewöhnungsmodell der Kita zu den Sozialisationsbedingungen der Familie passt.

4.3.1 Ergebnisse zur Begleitung der Eltern

Es hat sich in den Beobachtungen gezeigt, dass der Prozess der Eingewöhnung nicht für alle Eltern ohne weiteres verständlich war. Die Erwartungen der Fachpersonen waren, wie vom Eingewöhnungskonzept vorgegeben, dass die Eltern am Anfang als sichere Basis in der Nähe ihres Kindes bleiben und mit fortschreitender Eingewöhnung sich immer mehr zurückhalten würden.

Die Fachpersonen leiteten die Eltern an, damit diese wussten, was von ihnen erwartet wird, oder was sie in der vorliegenden Situation tun sollten. Es zeigte sich, dass einzelne Eltern auch viele Fragen zum Kita-Alltag hatten. In Kita 2 wurde das Bilderbuch „Kita-Alltag“ verwendet, um zu kommunizieren.

Eine Anleitung zur zeitlichen Gestaltung der Trennung war häufig, hier ein Beispiel bei der fortgeschrittenen Eingewöhnung, wenn die Eltern nur noch kurze Zeit nach dem Bringen bleiben sollten:

Die Fachperson weist den Vater in englischer Sprache an: „10 minutes and then bye bye. 10 minutes“ (10 Minuten und dann Tschüss, 10 Minuten). Fachperson zeigt 10 mit den Fingern (Beobachtung Camila, 17.09.2024).

Immer wieder ergaben sich Momente, bei denen den Eltern die Erwartungen nicht klar schienen. So schien bei den vier eingewöhnenden Kindern den Elternteilen nicht bewusst zu sein, dass ihre Präsenz zu Beginn noch erwünscht war. So konnten mehrere Situationen wie die folgende beobachtet werden:

Die Fachperson holt die Mutter und erklärt ihr in englischer Sprache, dass sie sich im gleichen Raum aufhalten soll wie das Kind. Sie sei sein „safe space (sicherer Ort, Fachbegriff auf Englisch)“ (Beobachtung Luka, 21.08.2024).

Für die Eltern waren diese Anweisungen möglicherweise nicht in allen Fällen verständlich oder sie haben sich trotz Anweisungen anders verhalten, wie die folgenden beiden Beispiele zeigen:

Die Fachperson weist der Mutter eine Bank in der Mitte zu. Die Mutter setzt sich... Die Mutter geht zum Kind und putzt ihm die Nase. Sie bleibt bei ihm. Dann fragt sie, ob sie gehen oder bleiben soll (Beobachtung Luka, 26.08.2024).

Die Fachperson spielt mit dem Kind und den kleinen blauen Bällen. Die Mutter beginnt Bälle die grosse Rutsche runterrollen zu lassen. Kind ignoriert sie, drückt die Bälle mit den Daumen und freut sich am Geräusch. Fachperson und Kind spielen am kleinen Brett, die Mutter sitzt neben dem grossen Brett. Sie lacht. Kind schaut zu ihr. Kind schiebt die ganze Bällebox zur Mutter. Kind wirft Bälle, Mutter wirft sie wieder in die Box rein (Beobachtung Tesfay, 15.07.2024).

Während im ersten Fall der Mutter nicht klar zu sein schien, warum sie noch dableiben soll, wenn sie nicht in der Nähe ihres Kindes bleiben kann, war im zweiten Beispiel der Mutter nicht klar, dass sie die Aufmerksamkeit nicht auf sich richten und mit dem Kind spielen, sondern dies der Fachperson über-

lassen sollte, damit die Fachperson die Beziehung zum Kind aufbauen kann.

4.3.2 Ergebnisse zu Zuschreibungen

In den Interviews mit den Kitaleitungen, wie auch in den freien kurzen Gesprächen finden sich immer wieder Zuschreibungen zu den Eltern, warum sie sich so verhalten würden, wie auch Äusserungen, die die Gründe einem „kulturellen Hintergrund“ zuschreiben.

Zuschreibungen wurden vor allem im Kontext zu Pünktlichkeit und Verlässlichkeit beobachtet. Eine Mutter wurde als ein auffälliges „Mami“ beschrieben, welche Termine gut einhält und das Material mitbringt. Hier stellt sich die Frage, ob dies bei nicht zugewanderten Eltern auch so hervorgehoben würde oder als selbstverständlich wahrgenommen wird.

Eine Kitaleitung vermutet, dass zugewanderte Familien die Kita-Fachpersonen als hierarchische Instanz wahrnehmen und die Kita bestimmen kann, wie es läuft:

Dann ist, dann ist wie die Herausforderung, wenn Eltern nicht Deutsch können (die) Herausforderung um das auch verständlich machen, weil dann spielt ja noch die Kultur eine Rolle. Und je nach Kultur, ... dass man so sehr auf ein Kind eingeht und überhaupt, hat man manchmal kein Verständnis, und dann hast du noch, eben Sprachthema, wo du dich nicht so gut kannst verständigen, dann musst du das ganz einfach erklären und manchmal als letzte ... ist so wie, du, bei uns ist das halt so. Man muss manchmal wie so klar sagen, ok, sie können damit viel besser umgehen, ... ich glaube sie sehen das auch

wie teilweise hierarchisch, oder Machtinstanz (Interviewtranskript Leitung Kita 1).

Auch wurde die Zurückhaltung gewisser Eltern mit wenig Kenntnissen der Lokalsprache damit legitimiert, dass sie Hemmungen hätten. In einer Kita wurde berichtet, dass man gute Erfahrungen damit gemacht hätte, zwei Familien mit nicht-lokaler Familiensprache zusammen einzugewöhnen. Eine gleichzeitige Eingewöhnung von Eltern mit und ohne Deutschkenntnisse würde nicht funktionieren, da die deutschsprachigen Eltern zu viel Raum einnahmen und ständig nachfragten; da müsse man viel erklären. Dabei wurde von Seiten der Kita nicht reflektiert, dass es damit zusammenhängen könnte, dass Familien mit wenig Kenntnissen der Lokalsprache gar keine Möglichkeit haben, sich differenziert auszudrücken und spontan Fragen zu stellen und Anliegen zu klären.

4.3.3 Diskussion zur Begleitung der Eltern und Zuschreibungen

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Fachpersonen jeweils versucht haben, den Eltern zu erklären, was gerade passiert und was sie von ihnen in den einzelnen Situationen erwarteten. Diese Anweisungen wurden oft erst im Laufe des Transitionsprozesses formuliert und Missverständnisse traten vor allem dann auf, wenn keine gemeinsame Sprache zwischen Fachperson und Elternteil zur Verfügung stand. Erwartungen an Eltern können auch implizit sein und diesen gar nicht bewusst (Hostettler Schärer, 2015). In der vorliegenden Untersuchung wurden Erwartungen zwar von den Fachpersonen formuliert, aber

von den Eltern nicht immer verstanden. Den Eltern müsste die Bedeutung der Eingewöhnung und ihrer Rolle in diesem Prozess nicht nur bei den Erstgesprächen (Dreyer, 2017) explizit gemacht werden, sondern ihre Rolle und die Veränderungen in den verschiedenen Phasen des Prozesses auch bei den Gesprächen beim Ankommen und beim Abholen erläutert werden. Der Einsatz von Bildern, Piktogrammen und kurzen Erläuterungen in den Migrationssprachen wäre möglicherweise hilfreich.

In verschiedenen Äusserungen wurden die Herausforderungen in der Eingewöhnung nicht unbedingt den Sprachbarrieren, sondern den als unterschiedlich wahrgenommenen kulturellen Hintergründen zugeschrieben. Entsprechende Diskurse der Zuschreibung zu einer Kultur, sowie der Zuschreibungen von Defiziten oder Unterstützungsbedarf von „Eltern mit Migrationshintergrund“ finden sich in pädagogischen Diskursen und in der gesamtgesellschaftlichen Debatte seit längerem (Gomolla & Kollender, 2019; Otyakmaz & Westphal, 2018). Umso wichtiger ist, den Eltern mit geringen Deutschkenntnissen mehr Raum für Fragen und Anliegen zu geben, nach Möglichkeit mit Unterstützung in Form von Dolmetschenden (Bohler & Vogt, 2024) oder eventuell Übersetzungsapps. Um die Bedürfnisse dieser Eltern abzuholen, müssten sie in ihrer Sprache Ihre Fragen stellen und erzählen können, was für sie wichtig ist.

4.4 Translanguaging

García und Wei (2014) definieren *Translanguaging* als einen pädagogischen Ansatz, bei dem das gesamte Sprachrepertoire einer

Person miteinbezogen wird. Das Konzept soll dazu beitragen, dass Mehrsprachigkeit ressourcenorientiert betrachtet wird, auch solchen Sprachhierarchien durchbrochen werden. Das Zulassen und Wertschätzen aller Sprachen in einer frühkindlichen Bildungsinstitution kann soziale Hierarchien dekonstruieren z.B. zwischen Englisch und Tigrinya (Montanari & Panagiotopoulou, 2025). Kinder lernen durch *Translanguaging*, je nach Situation und Gegenüber flexibel zwischen ein-, mehr- und translingualem Sprachgebrauch zu wechseln (Panagiotopoulou & Zetl, 2021).

4.4.1 Ergebnisse zu *Translanguaging*

In der Analyse hat sich gezeigt, dass mehrsprachige Ressourcen, natürlich auch aufgrund der sprachlichen Zusammensetzung der Fälle, sehr unterschiedlich genutzt wurden. Im Fall der gemeinsamen Familiensprache von Hauptbezugsfachperson und Familie und Valeria wurde Spanisch stark eingesetzt. Das Erstgespräch wurde vollständig in Spanisch durchgeführt. Bei der Eingewöhnung nutzte die Fachperson das Spanisch oft gezielt dann, wenn das Kind etwas in der Lokalsprache nicht direkt verstand:

Fachperson zu Kind: „Hast du einen Löffel?“ Kind schaut fragend – Fachperson: „Una cuchara.“ (Einen Löffel – spanisch) Kind gibt ihr einen Löffel (Beobachtung Valeria, 15.08.2024).

Auch nutzte die Fachperson die gemeinsame Sprache, um das Kind zu trösten beispielsweise nach dem Mittagsschlaf. Aber auch im Verlauf des Tages konnte immer wieder beobachtet werden wie die Fachperson Spanisch und Deutsch sehr natürlich translin-

gual verwendete, ohne dabei eine klare Sprachtrennung zu machen:

Fachperson: „¿Dónde están tus Finken, mi amor?“ (Wo sind deine – spanisch, Finken/Hausschuhe – deutsch, mein Schatz – spanisch). Kind nimmt seine Finken aus der Kiste an seinem Platz. „Recuerdas tus Finken. Sehr gut.“ (Du denkst an deine – spanisch, Finken/Hausschuhe. Sehr gut – deutsch) (Beobachtung Valeria, 21.08.2024).

Im Kontakt mit der Mutter sprach die Fachperson ausschliesslich Spanisch. Dabei ging es um eher anspruchsvolle Themen, wie Fieberkrämpfe des Kindes, gegen welche in der Kita für den Notfall ein Medikament benötigt wurde. Zudem wurden ebenfalls spanischsprachige Kinder als weitere Unterstützung eingesetzt und den beiden spanischsprechenden Kindern vorgestellt.

Bei der zweiten Familie mit Familiensprache Spanisch (Camila) wurden die in der Kita vorhandenen Ressourcen nur sehr wenig genutzt. So wurde das Erstgespräch mit dem Vater in rudimentärem Englisch geführt, was zu keinem vertieften Dialog führte, denn die Fachperson und der Vater konnten sich in Englisch nur oberflächlich ausdrücken. Die sprachlichen Ressourcen der weiteren Fachperson, die nicht Hauptbezugsfachperson war und einer anderen Gruppe als Kind Camila zugeteilt war, wurden erst nach einigen Tagen eingesetzt. Das Kind zeigte über mehrere Tage grosse Mühe am Mittag zu schlafen, es weigerte sich, ins Schlafzimmer zu gehen oder weinte während der Schlafenszeit. Nach einigen Tagen war die spanischsprechende Fachperson der anderen Gruppe in der Nähe, als das Kind abgeholt

wurde. Die Bezugspersonen baten ihre Kollegin, das Gespräch mit der Mutter zu führen. Dabei wurde sehr schnell klar, dass das Kind Angst vor der Dunkelheit hat und gewohnt ist, in einem nicht völlig verdunkelten Raum zu schlafen. Erst nachdem dies gelöst war, konnte das Kind ganze Tage in der Kita bleiben und die Eingewöhnung abgeschlossen werden. Die zuständige Hauptbezugsfachperson reflektierte, dass solche Aspekte schon beim Erstgespräch angesprochen würden, wegen der Sprachbarrieren dieses wichtige Detail nicht mitgeteilt und nachgefragt wurde.

Im Fall der Familie mit Familiensprache Tigrinya (Tesfay) gab es weder eine gemeinsame Sprache wie beispielsweise Englisch noch Fachpersonen in der Kita, die Tigrinya sprechen. Es wurde dennoch keine dolmetschende Person eingesetzt, obwohl die Kitas diese kostenlos beanspruchen können (Bohler & Vogt, 2024). Auch Piktogramme wurden nur sehr selten eingesetzt. Interessanterweise erwähnte die Fachperson mit einer anderen Erstsprache, dass sie als Mutter bei der Eingewöhnung des eigenen Kindes nach wichtigen Wörtern in der Familiensprache gefragt wurde und sie das auch als Fachpersonen machen würden. So würde das Kind mit diesen Schlüsselwörtern nach seinen Bedürfnissen gefragt werden oder die Fachpersonen könnten einzelne Ausdrücke des Kindes verstehen. Auch im Interview mit der Kitaleitung wurde diese Praxis erwähnt.

Im Gespräch mit zwei mehrsprachigen Lernenden in Kita 1 berichteten beide, dass sie ihre Familiensprachen anwendeten, wenn sie merken würden, dass ein Kind sich unwohl fühle. Der Lernende erwähnte dabei, dass er bei schwierigen Situationen so mehr

Vertrauen aufbauen konnte zum Kind, da es ihn verstand. Ebenfalls nützt er die Erstsprache mit den Eltern, auch wenn beide ebenfalls Deutsch sprechen würden. Dies baue Vertrauen bei den Eltern auf. Die Lernende verwies auf eine einfache Sprache mit Gebärden, die sie auch verwenden würden.

4.4.2 Ergebnisse zu Gesprächen mit Dolmetschenden

Für das Erstgespräch mit der serbisch sprechenden Mutter von Luka wurde eine Dolmetscherin hinzugezogen. Es konnte sehr detailliert über Luka gesprochen werden.

Die Erwachsenen sprechen über Essgewohnheiten und eine mögliche Allergie gegen Erdbeeren, sowie, wie die Kita damit umgehen soll (sie müssen nicht anrufen, falls er Ausschlag bekommt). Über die Frage, ob das Kind Schweinefleisch essen darf, lachen die Übersetzerin und die Mutter zusammen. Klar darf er das. Die Mutter erklärt, dass sie jeweils sehr früh aufstehen, und dann etwas Kleines essen. Um 10 Uhr würden sie dann frühstücken. Also eigentlich essen sie zweimal Frühstück und dann schlafen 2-3 Stunden ab circa 13 Uhr und esse manchmal erst nachher zu Mittag (das könnte schwierig werden mit dem Tagesablauf in der Kita). Die Fachperson erklärt, dass sie die Kinder ab 14:15 Uhr wecken würden, damit sie genügend Zeit hätten, um gemeinsam zu spielen. Die Mutter sagt, das sei doch gut, wenn sie genügend Zeit zum Spielen hätten. Dann werde er müde und würde abends früher schlafen. Sie und die Übersetzerin lachen zusammen. Zum Einschlafritual

sagt die Mutter, sie sei dabei und er möge es ihre Haare zu streicheln (Beobachtung Luka, 19.08.2024).

Auch war es möglich, die Erfahrung einer nicht erfolgreichen Eingewöhnung anzusprechen.

Nun fragt die Fachperson nach der ersten Eingewöhnung, die gescheitert ist (in einer anderen Kita). Was war das Problem? Die Mutter erklärt, dass sich Luka nicht anpassen konnte. Das Baby kam dann auch zur Welt und es war Weihnachtszeit. Im Januar wollte er dann nicht mehr in die Kita. Sie werden dann ja sehen, wie es jetzt gehe. Sie sei auch so gewesen als Kind, sie habe auch nicht in den Kindergarten gewollt, aber sie musste ja trotzdem hin (Beobachtung Luka, 19.08.2024).

Die Fachperson fragt, da die letzte Eingewöhnung schwierig war, wie es der Mutter jetzt gehe. ... Die Mutter sagt, es gehe ihr besser als damals. Sie denke, dass es besser gehen wird. Er suche ja Kontakt und es sei für sie wichtig, dass er mit anderen Kindern sei und die Sprache lerne. Sie selber lerne ja auch Deutsch. Es sei auch eine wichtige Vorbereitung auf den Kindergarten (Beobachtung Luka, 19.08.2024).

Dank der Übersetzung durch die Dolmetschende konnte die Mutter präzise erzählen und konnte ihre Anliegen einbringen, und die Hauptbezugsfachperson erhielt wichtige Informationen. Auch diese Eingewöhnung mit Luka gestaltete sich schwierig und benötigte Zeit. Im Eingewöhnungsprozess

wurde zunächst als gemeinsame Sprache Englisch genutzt, die Kenntnisse der Mutter und Bezugsfachpersonen waren jedoch eingeschränkt.

4.4.3 Diskussion *Translanguaging*

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Mehrsprachigkeit der Fachpersonen nach Möglichkeit als Ressource eingesetzt wird, es aber noch mehr Potenzial gibt. Die Kitas zeigen diesbezüglich *best practice*, sie zeigen Wertschätzung für Mehrsprachigkeit und nutzen die Ressourcen. Die Wertschätzung aller Familiensprachen in der Kita ist nicht selbstverständlich. Mehrere Studien kritisieren, dass Kitas häufig ähnlich anderer Bildungseinrichtungen einen monolingualen Habitus zeigen, welcher der Lebensrealität nicht entspricht, und die Mehrsprachigkeit der Fachpersonen nicht anerkannt wird (Akbaş et al., 2022; Gogolin, 2008; Panagiotopoulou, 2016). Die Beispiele von *Translanguaging*, die in dieser Studie beobachtet werden konnten, zeigen das grosse Potenzial.

Auch der Einsatz von Dolmetschenden für Gespräche (Bohler & Vogt, 2024) weist sehr grosses Potenzial auf. Dieses wird eher noch zu wenig eingesetzt. Das beobachtete Beispiel zeigt jedoch, dass der Zuzug von Dolmetschenden entscheidend ist, damit Fachperson und Eltern wichtige Informationen austauschen können und auch anspruchsvolle Erfahrungen, wie zuvor abgebrochene Eingewöhnung in einer anderen Kita, besprochen werden konnten.

5 Diskussion der Relevanz für die Forschung

5.1 Limitationen und weitere Forschung

Während seit einiger Zeit Transitionen in der frühen Kindheit erforscht und mit theoretischen Modellen gefasst werden (Griebel & Niesel, 2011), gibt es wenig Forschung zu den Herausforderungen der Transition in die Kita als Transition von der Familiensprache zur Lokalsprache. Diese Forschungslücke wurde in diesem Projekt durch eine explorative, qualitative Forschung angegangen.

Da diese Thematik noch kaum erforscht ist, und auch die Fachliteratur der Praxis das Thema Eingewöhnung mit Kindern und Eltern mit geringen Kenntnissen der Lokalsprache bisher nicht aufnahm, wurden durch eine ethnographische Forschungsstrategie erste Aspekte bearbeitet. Es war im Rahmen dieses explorativen Forschungsprojektes jedoch nicht möglich, generalisierbare Wirkungszusammenhänge zu erfassen. Wie bei ethnographischer Forschung insgesamt, können potenziell relevante Aspekte herausgearbeitet werden, die die weitere Forschung wie auch die Praxis informieren können.

Auf Grund der sehr begrenzten Forschungslage wurden bei den Auswahlkriterien für die Stichprobe Kitas vorgesehen, die nach einem Eingewöhnungskonzept arbeiten und die der Thematik der Eingewöhnung einen grossen Stellenwert zuschreiben. Die Fallstudien sind in Kitas verortet, die eine

hohe pädagogische Qualität für die Eingewöhnung realisieren. Beispielsweise stellen sie sicher, dass die Eingewöhnung bei Bedarf länger dauern und die Bezugsfachpersonen auf die Eingewöhnung fokussieren können. Die hier dargestellte Praxis ist entsprechend als *best practice* zu verstehen. Es ist wichtig, dass als Einschränkung betont wird, dass die beiden Kitas nicht das Spektrum der Eingewöhnungspraktiken in Kitas in der Schweiz zeigen.

Das theoretische, kontrastierende Sampling hat sich bewährt. Weitere, ähnlich angelegte ethnographische Forschung könnte die Breite dieser Prozesse noch stärker in den Blick nehmen. Insbesondere wurde in diesem Projekt die Eingewöhnung von Kindern und Eltern mit geringen Kenntnissen der Lokalsprache nicht mit der Eingewöhnung ohne Sprachbarrieren kontrastiert. Eine solche Weiterführung und Kontrastierung könnte noch stärker herausarbeiten, inwieweit die herausgearbeiteten Aspekte für alle Eingewöhnungsprozesse relevant sind, oder besonders relevant für die Eingewöhnung im Kontext von Mehrsprachigkeit.

Als Limitation ist ferner zu erwähnen, dass die Forschenden nicht in allen Situationen die verschiedenen Sprachen kannten. Während eine Forschende ebenfalls spanischsprechend war und deshalb die Inhalte bei *Translanguaging* Praktiken verstehen konnte, war dies bei anderen Fallbeispielen

nicht möglich. Die Forschenden sahen sich entsprechend häufig mit den gleichen Sprachbarrieren konfrontiert wie die Fachpersonen in der Kita. Dies erlaubte lediglich die teilnehmende Beobachtung. Die zunächst angedachten Interviews mit den Eltern konnten jedoch nicht durchgeführt werden, weil dieser Zusatzaufwand für die Eltern nicht organisierbar schien. Insgesamt muss als Einschränkung diskutiert werden, dass Eltern, die mit den Forschenden keine gemeinsame Sprache teilten, ihre Sichtweise auf den Prozess der Eingewöhnung nicht einbringen konnten, während dies bei einer gemeinsamen Sprache während der teilnehmenden Beobachtung punktuell möglich war. Weitere Forschung könnte stärker auf das Erleben der Eltern und ihre Perspektive fokussieren.

Die Thematik einer erfolgreichen Eingewöhnung wird weiterhin für Forschung und Praxis wichtig sein. Wenn Kinder früh durch ein Angebot der frühen Bildung in ihrem mehrsprachigen Spracherwerb unterstützt werden sollen und die Potenziale der frühen Bildung für die Chancengerechtigkeit genutzt werden sollen, braucht es eine sorgfältige und migrationssensible Gestaltung der Eingewöhnung.

5.2 Erweiterung der Transitionsforschung mit migrationssensiblen Perspektiven

Die grosse Bedeutung von Transitionen für die Entwicklung und die Bildungsbiographien von Kindern wird seit einiger Zeit wahrgenommen. Die Transitionstheorie (Griebel & Niesel, 2011) wie auch die ver-

schiedenen Eingewöhnungsmodelle stellen eine Ressource dazu dar. Auch wurden Modelle erweitert, beispielweise mit Eingewöhnung in Gruppen, mit verstärktem Einbezug der *Peers*, sowie mit Einbezug von Kinderrechten und Responsivität. Die bestehenden Eingewöhnungsmodelle wurden für den Schweizer Kontext adaptiert: Die Studie zeigt, dass die Praxis des Stadtzürcher Transitionsmodells (Siegrist & Widmer, 2018) eine sehr gute Grundlage für die Praxis der Kitas bietet.

Umso überraschender ist es, dass die Transitionsforschung zum Übergang von der Familie in die Kita die Perspektive von Familien mit Migrationserfahrung noch kaum bearbeitet hat. Die vorliegende Studie hat diese Forschungslücke explorativ bearbeitet und auf jene Eingewöhnungen fokussiert, die potenziell besonders anspruchsvoll sein können: Wenn Fachperson und Eltern bei der Eingewöhnung in die Kita über keine gemeinsame Sprache verfügen, sind der Austausch und die Verständigung über die Erwartungen zur Gestaltung des Eingewöhnungsprozesses erschwert. Weitere Forschung zu Transitionen im Bildungssystem und insbesondere in der frühen Kindheit sind angezeigt, um die Lebensrealität von Familien aufzunehmen, die nur über geringe Kenntnisse der Lokalsprache verfügen.

Die grosse Bedeutung des Besuchs eines Angebots der frühen Bildung für die frühe Sprachförderung wird in der Schweiz breit anerkannt und ist durch zahlreiche Forschungsbefunde belegt (Vogt et al., 2022). Damit die Bemühungen um die Teilhabe von Kindern aus Familien mit anderen Familiensprachen als der Lokalsprache Erfolg haben können, ist es sehr wichtig, dass die erste Phase der Eingewöhnung gelingt.

Die Transitionsforschung für die frühe Kindheit muss darum durch eine migrationssensible Perspektive erweitert werden.

5.3 Aufbau der Wertschätzung von Mehrsprachigkeit (plurilingualer Habitus)

Obwohl Kindertageseinrichtungen die erste und somit eine besonders prägende Bildungsinstitution bzw. Betreuungseinrichtung im Leben eines Kindes darstellen, begegnen Kinder dort oftmals einer einsprachigen Wirklichkeit, die der sprachlichen Vielfalt vieler Familien nicht gerecht wird (Panagiotopoulou, 2016). Die Schule schliesst sich an – Kompetenzen in der Bildungssprache werden auch dort vorausgesetzt. Kompetenzen in weiteren Sprachen, ausser in den unterrichteten Fremdsprachen, werden oft nicht wertgeschätzt. Die Lebensrealitäten der Kinder und Familien in einer Migrationsgesellschaft werden somit ausgeblendet (Montanari & Panagiotopoulou, 2025). Auch für die Zusammenarbeit werden von Seiten der Eltern Kenntnisse in der Lokalsprache erwartet. Kinder und ihre Eltern werden zu sprachlosen Individuen gemacht, obwohl sie über ein ganzes (oder mehrere) Repertoire(s) in weiteren Sprachen als der Lokalsprache verfügen (Thomauske, 2017). In einer aktuellen Befragung von Eltern zur Mehrsprachigkeit im Kontext von Projekten zum mehrsprachigen Aufwachsen in der Schweiz (Vogt et al., 2025) zeigt sich, dass den Eltern hingegen die Mehrsprachigkeit sehr wichtig ist: viele Eltern pflegen ihre Familiensprachen mit den Kindern intensiv und oft sehr bewusst,

sie wünschen sich zudem für sich und für die Kinder gute Kompetenzen in der Lokalsprache.

In den im Forschungsprojekt teilnehmenden Kitas wurde der monolinguale Habitus teilweise aufgebrochen. Es sind Kenntnisse und Sensibilisierung dazu vorhanden, dass die verschiedenen Sprachen eine Ressource sind. Das Aufbrechen des monolingualen Habitus der Kitas für einen plurilingualen Habitus geschieht jedoch nur dann, wenn eine gemeinsame Sprache von Fachpersonen und Eltern vorhanden ist. Wenn diese nicht vorhanden war, wurden kaum weitere Optionen der Verständigung genutzt, wie beispielsweise übersetzte Informationen, Übersetzungstools und Piktogramme und Fotos, um mit den Eltern zu kommunizieren und Anliegen zu klären. In diesen Fällen wurde darauf verzichtet, mit den Eltern vertieft zu kommunizieren – was als Ausdruck eines monolingualen Habitus interpretiert wird. Nach García & Wei (2014) geht es in einer plurilingualen Haltung insbesondere darum, dass das gesamte Sprachrepertoire der beteiligten Personen als Ressource genutzt werden kann, ohne die unterschiedlichen Sprachkenntnisse in den verschiedenen Sprachen als Hindernis zu sehen, und alle sprachlichen Praktiken aller wertzuschätzen.

Ein übergeordnetes Ziel wäre es, professionelle Überzeugungen der Fachpersonen in der frühen Bildung hinsichtlich einer Wertschätzung der Mehrsprachigkeit aufzubauen und ihre Kompetenzen für den situativen Gebrauch ihres gesamten Sprachrepertoires in Interaktionen mit Eltern und Kindern aufzubauen. Die Überzeugungen der Fachpersonen und das

Potenzial einer wertschätzenden Einstellung zur Mehrsprachigkeit in den Angeboten der frühen Bildung sind potenziell wichtige Themen für weitere Forschung.

6 Praxistransfer für eine migrationsensible Eingewöhnung

Die Forschungsbefunde dieser Studie weisen auf einige Potenziale für einen Praxistransfer hin. Dieser soll in einer gesonderten Publikation im Fokus stehen. Im Folgenden werden einige Handlungsfelder kurz umrissen.

6.1 Bedeutung von Eingewöhnungskonzepten mit migrationssensibler Perspektive

Die ethnographische Forschung zeigte, wie anspruchsvoll der Prozess der Eingewöhnung ist. Die an der Forschung beteiligten Kitas verfügen über ein differenziertes Eingewöhnungskonzept und sind sich der Bedeutung der Eingewöhnung sehr bewusst. **Die klare Orientierung an den Bedürfnissen des Kindes und der Eltern** im Eingewöhnungsprozess ist eine grosse Stärke in allen beteiligten Kitas - sie ist nicht selbstverständlich. Die teilweise knappen personellen Ressourcen wie auch der Druck auf den Eltern, die Kita-Eingewöhnung für die Rückkehr zur Erwerbstätigkeit zu schaffen, führen in manchen Kitas dazu, dass die individuellen Bedürfnisse nicht berücksichtigt werden können. Bei den hier untersuchten Eingewöhnungen umfasste die Eingewöhnung zwischen 7 und 18 Tagen – dass dies ermöglicht werden konnte, und bei allen vier Kindern zu einer langfristig erfolgreichen Eingewöhnung führte, zeichnet die teilnehmenden Kitas als *best practice* Kitas aus.

Ein **differenziertes Eingewöhnungskonzept** unterstützt alle Kinder und Eltern. Die Forschenden vermuten, dass eine qualitativ hochstehende Eingewöhnung für mehrsprachige Familien noch wichtiger ist.

6.2 Beziehungsaufbau mit dem Kind

Die Bestimmung von **zwei Fachpersonen, die als Hauptbezugsfachperson und als zweite Bezugsfachperson** die Eingewöhnung verantworten, erwies sich in allen beobachteten Prozessen als sehr wichtig. Dieser Aspekt der Eingewöhnungskonzepte der teilnehmenden Kitas gemäss Konzept von Sigrist und Widmer (2018) sicherte einen kontinuierlichen Prozess für das Kind und die Eltern, sowie auch die Reflexion im Team der Kita-Fachpersonen. Diese Priorisierung der Eingewöhnung durch die Kita ist wesentlich und zeugt von hoher Qualität.

Die gleichzeitige Fokussierung auf die Eltern wie auch auf die Kinder im Eingewöhnungsprozess zeigt sich in den Momenten der Interaktion im Kita-Alltag als anspruchsvoll. Für die Kinder, die die Lokalsprache ganz neu lernen im Moment, in dem sie sich zugleich in der Kita orientieren und die Trennung vom Elternteil bewältigen, besteht eine grosse Herausforderung. Aus der Forschung zur Eingewöhnung ist bekannt, dass eine sehr aufmerksame, responsive Begleitung für das Kind wichtig ist, damit das Kind eine Bindung zur entsprechenden Fachperson

aufbauen kann (Laewen et al., 2003). Forschung zum späten, natürlichen Zweitspracherwerb der Lokalsprache zeigt, dass im Zweitspracherwerb ähnliche sprachförderliche Prozesse wichtig sind, wie beim Erstspracherwerb. Aus der Sicht der Sprachförderung ist der Dialog im Zentrum, dieser kann verbal oder nonverbal geschehen (Vogt & Zumwald, 2025). Wichtig sind dabei Blickkontakt zwischen Fachperson und Kind, sowie die Triangulation, der gemeinsame Blick von erwachsener Person und Kind auf einen Gegenstand oder eine Situation, die dann von der erwachsenen Person sprachlich begleitet wird. Entsprechend ist die Empfehlung für die Praxis, den **Dialog**, die **Aufmerksamkeit möglichst ungeteilt auf das Kind** zu richten und möglichst wenig zu unterbrechen. Auch für die Eltern, die immer noch anwesend sind, aber sich zurückhalten, ist es vermutlich positiv zu registrieren, dass die Fachpersonen auf ihr Kind eingehen.

6.3 Begleitung der Eltern durch die Phasen der Eingewöhnung

Die Fachpersonen gaben sich grosse Mühe gleichzeitig zur Beziehung mit dem Kind eine **Beziehung mit den Eltern** aufzubauen, damit sich diese in der Kita wohl und gut aufgehoben fühlen. Dies entspricht den Transitionsmodellen, die die Bedeutung der Transition für alle Beteiligten betonen. Nicht nur die Kinder lernen, sich in der Kita zurecht zu finden, sondern auch die Eltern machen den Schritt, dem Kind die Kita zuzutrauen und der Kita ihr Kind zur Betreuung anzuvertrauen (Griebel, 2012).

Die Beobachtungen zeigten auch, dass das Eingewöhnungskonzept auf den Verlauf des Prozesses und die sprachlichen Möglichkeiten angepasst werden muss. Beispielsweise erwies sich das Abarbeiten eines Gesprächsleitfadens von Fragen im **Erstgespräch** in einzelnen Fällen als wenig hilfreich, da die Sprachbarrieren zwischen Fachperson und Elternteil zu gross waren. Die Fülle der zu bearbeitenden Fragen und die mangelnde Kontextualisierung erschwerten die Verständigung. Das **Erstgespräch in der Familiensprache** durch eine Fachperson der Kita, welche die Familiensprache des Kindes selber als Erstsprache teilt, konnte hingegen für einen vertieften Austausch von Informationen und Aufbau von Vertrauen genutzt werden. Der Beizug einer **Dolmetschenden** für das Erstgespräch ermöglichte, dass dieses Gespräch wie im Konzept vorgesehen viel zur gegenseitigen Information und Klärung beitragen konnte.

In mehreren Fällen wäre jedoch eine **gezielte, portionierte Information und ein Austausch über das aktuell wichtige Thema im Verlauf** des Eingewöhnungsprozesses wichtig gewesen. Dabei hätten Informationen aus dem Erstgespräch aufgegriffen werden können.

Bei den teilnehmenden Beobachtungen zeigte sich, dass es häufig zu Unsicherheiten der Eltern kam, welche eine Anleitung der Eltern durch die Fachpersonen nach sich zog. Solche Anleitungen der Eltern, wie sie sich im jetzigen Moment zu verhalten hätten, wiederum führen zu einer Machtasymmetrie, wie sie von Otyakmaz (2021) beschrieben wird. Es ist zu vermuten, dass diese Machtasymmetrie für den **Aufbau einer Bildungs- und Erziehungspartner-**

schaft mit Eltern, wie es sich die Fachpersonen wünschen, nicht förderlich sind. Empfehlenswert wäre es deshalb, den Eltern den Eingewöhnungsprozess und die Erwartungen an sie vor dem Start der Eingewöhnung darzulegen. Dies sollte idealerweise mit Hilfe von Übersetzungen oder Dolmetschenden unterstützt werden. Zudem wäre es denkbar, dass der Eingewöhnungsprozess und die **Erwartungen an das Verhalten der Eltern während des Prozesses** jeweils bildlich und/oder mit Übersetzungen aufgezeigt werden kann. So könnte transparent gemacht werden, in welcher Phase des Eingewöhnungsprozesses sich die Familie mit dem Kind gerade befindet und die Eltern könnten einbezogen werden, welcher Schritt im Eingewöhnungsprozess jetzt angezeigt sein könnte.

Phasen, die im Eingewöhnungsprozess unterschieden werden, sind beispielsweise:

- Ausführliches Erstgespräch
- Fachperson, Elternteil und Kind spielen gemeinsam
- Elternteil verhält sich beobachtend und passiv, bleibt in der Nähe des Kindes
- Elternteil bleibt in einem Raum, das Kind exploriert alleine oder mit der Fachperson andere Räume, ohne dass der Elternteil mitkommt
- Elternteil verabschiedet sich, ist aber telefonisch erreichbar und kann das Kind bei Bedarf wieder abholen
- Elternteil und Fachperson besprechen Informationen und Fragen zum Kita-Alltag, das Kind kann beim Elternteil bleiben oder in der Kita explorieren

Eine geklärte Unterscheidung verschiedener Phasen würde es den Eltern vereinfachen, gemeinsam mit der Fachperson den Eingewöhnungsprozess zu gestalten. Die Fachperson könnte die Eltern begleiten und würde sie weniger unmittelbar anleiten.

Weiter ist in den Beobachtungen aufgefallen, dass die Eltern unsicher wurden, wenn sie nichts zu tun hatten und sich zurückhalten sollten, aber trotzdem in der Kita verweilen sollten. Diese Unsicherheit kann mit einer transparenteren Kommunikation (Bilder/Erläuterungen übersetzt) reduziert werden. Möglicherweise könnte diese Phase auch dazu genutzt werden, dass der Elternteil etwas übernimmt: beispielsweise könnten die Eltern bei kleinen Aufgaben mithelfen, wie Äpfel schneiden, etwas ausschneiden oder sortieren. Sie könnten schriftliche Informationen zur Kita in ihrer Sprache erhalten und allenfalls standardisierte Fragen zu den Vorlieben des Kindes beantworten, die dann im **Gespräch** vor dem Nachhausegehen zwischen Fachperson und Eltern besprochen werden könnte. Um den Beziehungsaufbau zwischen Fachperson und Kind nicht zu unterbrechen, wäre es vorteilhaft, wenn die aktuellen Themen des Eingewöhnungsprozesses zu Beginn oder am Ende des Aufenthalts des Kindes in der Kita besprochen werden kann.

6.4 Mehrsprachigkeit wertschätzen, Sprachrepertoire aller nutzen (*Translanguaging*)

Die Eingewöhnungsprozesse, bei denen das Sprachrepertoire aller genutzt wurde, verliefen optimaler. Es ist darum eine deutliche

Empfehlung an die Kitas, das **Sprachenrepertoire aller Fachpersonen für die Eingewöhnung** gezielt zu nutzen.

Sehr wichtig ist dabei auch das Signal der Wertschätzung von Mehrsprachigkeit, das an alle, die Familien, Kinder sowie die Fachpersonen gesendet wird: Mehrsprachigkeit ist eine Chance. Entsprechend ist es wesentlich, dass eine solche professionelle Haltung gemeinsam im Team, beispielsweise in einer **Weiterbildung**, aufgebaut werden kann.

Es ist jedoch nicht möglich, Bezugspersonen für alle Sprachen der Eltern, die die Lokalsprache nicht sprechen, zuteilen zu können. Entsprechend ist es entscheidend, dass Übersetzungen und Übersetzungstools genutzt und Dolmetschende beigezogen werden.

6.5 Dolmetschende und Schlüsselpersonen

Für die Eingewöhnung ist das Gespräch zwischen Fachpersonen und Eltern sehr entscheidend. Die Studie zeigte, dass die Gespräche mit **Beizug von Dolmetschenden** den Eltern mehr Möglichkeiten geben, nachzufragen und ihre Anliegen einzubringen. Auch die Fachpersonen konnten mit Hilfe der Dolmetschenden wichtige Informationen zum Kind erhalten.

Einige der Fragen in den Erstgesprächen beziehen sich auf den Kita-Alltag sowie auch den Eingewöhnungsprozess im Allgemeinen. Für diese **Information könnten Materialien mit Bildern und übersetzten Erläuterungen oder Kurzvideos** bereitgestellt werden. Allenfalls ist der Beizug von Schlüsselpersonen (z.B. andere Eltern, Frei-

willige des Familienzentrums, Integrationsbeauftragte) hilfreich, die die Sprache der Eltern teilen, das System der Kita und die Prozesse der Eingewöhnung schon kennen.

7 Fazit

In der Studie wurden vier Eingewöhnungsprozesse in zwei Kitas mittels teilnehmender Beobachtung, freien Gesprächen und Interviews ethnographisch untersucht.

In Bezug auf Forschungsfrage 1 - Wie gestalten Fachpersonen den Eingewöhnungsprozess in der Kita mit Kindern und ihren Eltern mit geringen Kenntnissen der Lokalsprache? – wurde deutlich, dass die Fachpersonen den Eingewöhnungskonzepten der Kita folgen und sich dabei sehr stark an den individuellen Bedürfnissen der Kinder und Eltern orientieren, wie sie dies auch bei Eltern vorsehen, mit denen sie in der Lokalsprache kommunizieren können. Jeweils eine hauptverantwortliche Bezugsperson sowie eine zweite Bezugsperson gestalten die Eingewöhnung; die beobachteten Eingewöhnungen nahmen zwischen 7 und 18 Tagen in Anspruch. In zwei der vier Fälle sicherten die Fachpersonen Gespräche mit den Eltern in deren Erstsprache: In einem Fall übernahm eine Fachperson die Hauptverantwortung für die Eingewöhnung, die die gleiche Sprache wie das Kind und die Eltern spricht. Sie führte die Gespräche mit den Eltern in der gemeinsamen Migrationssprache. In einem weiteren Fall zog die Kita für das ausführliche Erstgespräch eine Dolmetschende bei. Die Beobachtungen im weiteren Eingewöhnungsprozess zeigten, dass diese sprachliche Verständigung in diesen Gesprächen sehr wichtig war und bei den anderen beiden Fällen, in denen darauf verzichtet wurde, wichtige Details nicht besprochen werden konnten.

In Bezug auf Forschungsfrage 2 - Welche sprachlichen Praktiken und pädagogi-

schen Settings unterstützen Kinder und Eltern im Eingewöhnungsprozess? – konnte in den Beobachtungen das hohe Potenzial von *Translanguaging* (Garcia & Wei, 2014) festgestellt werden. Wenn alle Beteiligten ihr gesamtes Sprachenrepertoire zur Verständigung nutzen, ist dies für Fachperson, Kind und Eltern eine Erleichterung im Transitionsprozess. *Translanguaging* macht auch deutlich, dass die Kita alle Sprachen wertschätzt, und Mehrsprachigkeit als Chance begreift. Die sprachliche Praxis des *Translanguaging* wurde sehr gezielt eingesetzt: die Fachperson nützt die Familiensprache des Kindes dann, wenn das Kind darauf angewiesen ist, sie nützt zugleich die Lokalsprache, um das Kind im frühen Zweitspracherwerb zu unterstützen. Für den Eingewöhnungsprozess ist der Beziehungsaufbau zwischen Fachperson und Kind sehr wichtig. Dies wird in einem pädagogischen Setting so ermöglicht, dass die Bezugsperson sich vollumfänglich auf das einzuwöhnende Kind konzentrieren kann. Mit ihrer Aufmerksamkeit für die Bedürfnisse des Kindes, der Unterstützung für die Exploration des Raumes und der Spielsachen, mit dem gemeinsamen Spiel legt die Fachperson die Basis für den Beziehungsaufbau. In der Beobachtung fiel auf, dass die Fachpersonen diese Aufmerksamkeit für das Kind unvermittelt unterbrechen, um dem Eltern teil etwas Organisatorisches mitzuteilen. Auch war den Eltern oftmals unklar, welche Erwartung die Fachperson an ihr Verhalten hat: sollen die Eltern sich zurückhalten oder auch interagieren, sollen sie dem Kind in andere Räume folgen oder an einem defi-

nierten Ort in der Kita bleiben? In verschiedenen Phasen des Eingewöhnungsprozesses bestehen unterschiedliche Erwartungen an die Eltern, diese werden jedoch wenig strukturiert kommuniziert und kaum begründet. Potenzial bestünde darin, die Begleitung der Eltern mit übersetzten Informationen, Piktogrammen oder Fotos zu unterstützen und regelmässige Austauschgespräche zu Beginn und/oder beim Abholen gezielt zu nutzen.

Abschliessend zeigt sich, dass die Eingewöhnung in Kitas mit Kindern und Eltern mit geringen Kenntnissen der Lokalsprache spezifische Herausforderungen mit sich bringt. Sprachliche Praktiken wie *Translanguaging* (García & Wei, 2014), Einbezug von Dolmetschenden (Bohler & Vogt, 2024) und mehrsprachig verfügbare Informationen können den Prozess verbessern. Weitere Aspekte, die den Prozess unterstützen, sind auch für Eingewöhnungen wichtig, bei denen die Eltern über ausreichende Kenntnisse der Lokalsprache verfügen: eine an den individuellen Bedürfnissen orientierte Dauer der Eingewöhnung, Fokussierung und Responsivität der Bezugsperson für den Beziehungsaufbau mit dem Kind, sowie gezielte und strukturierte Kommunikation für die Begleitung der Eltern im Eingewöhnungsprozess. Für Forschung und Praxis sind weitere Schritte hin zu einer migrations-sensiblen Eingewöhnung angezeigt.

Adaptation en crèche pour des enfants et des parents ayant une connaissance limitée de la langue locale

Rapport de recherche

Franziska Vogt, Janine Hostettler Schärer, Fabienne Bohler, Carolin Deiner

1 Management summary

Des études internationales et suisses montrent que l'encouragement précoce du langage, proposé dans le cadre de l'offre d'accueil de la petite enfance, a un effet positif sur la suite du parcours éducatif (Anders, 2013; Luijk et al., 2015; Trösch et al., 2025; Vogt et al., 2022). En Suisse, de nombreuses initiatives communales et cantonales encouragent les parents à familiariser leur enfant avec la langue locale avant même l'entrée à l'école enfantine, et à l'inscrire dans une crèche. Les expériences pratiques montrent que les processus d'adaptation peuvent parfois être difficiles pour les familles et les professionnel·le·s lorsque la communication dans une langue commune n'est pas possible. Bien que des modèles d'adaptation aient été développés, testés et étudiés sur la base de la théorie de la transition et de la théorie de l'attachement, ainsi qu'à partir de conclusions issues de la psychologie du développement et de la pédagogie, il n'existe aucune conclusion concernant les défis spécifiques auxquels sont confrontés les enfants et les parents ayant une connaissance limitée de la langue locale (Deiner, 2024).

Cette étude exploratoire et descriptive s'attache à combler cette lacune dans la recherche. Elle est guidée par deux questions fondamentales : (1) Comment les professionnel·le·s organisent-ils et elles le processus d'adaptation en crèche pour les enfants et les parents ayant une connaissance limitée de la langue locale ? (2) Quelles pratiques linguistiques et quels dispositifs pédagogiques soutiennent les

enfants et les parents tout au long du processus d'adaptation ?

Dans cette étude, quatre processus d'adaptation ont été analysés de manière ethnographique dans deux crèches au moyen d'une observation participante, d'entretiens informels et d'interviews. L'équipe de recherche a observé les processus d'adaptation. Le nombre de visites d'adaptation, et donc aussi celui des visites observées, a fortement varié. Entre 7 et 18 visites par enfant et par famille ont été observées. Au total, l'équipe de recherche a effectué 39 visites dans les crèches. En outre, trois interviews guidées ont été menées avec des membres des directions des crèches. Les études de cas ethnographiques permettent de saisir la communication verbale et non verbale, ce qui contribue aussi à intégrer le rôle du plurilinguisme dans les processus d'adaptation (Neumann, 2013; Panagiotopoulou, 2016). Les notes prises sur le terrain et les transcriptions des interviews ont été examinées à l'aide d'une analyse de contenu (Mayring, 2022) et de la théorisation ancrée (*Grounded Theory Method*) (Glaser et al., 2010).

En ce qui concerne la question de recherche n°1 – Comment les professionnel·le·s organisent-ils et elles le processus d'adaptation en crèche pour les enfants et les parents ayant une connaissance limitée de la langue locale ? – il est apparu clairement que les professionnel·les suivraient les concepts d'adaptation de la crèche, tout en s'adaptant fortement aux besoins individuels des enfants et des

parents (Siegrist & Widmer, 2018). Les crèches accordent une grande importance à la prise en compte des besoins individuels de l'enfant et des parents lors du processus d'adaptation. L'éducatrice ou l'éducateur de référence principale ainsi qu'une seconde personne de référence encadrent chaque période d'adaptation; les périodes d'adaptation observées ont duré entre 7 et 18 jours. Dans deux des quatre cas, les professionnel·le·s ont veillé à ce que les échanges avec les parents se fassent dans la langue première de ces derniers : dans un des cas, un·e professionnel·le parlant la même langue que l'enfant et les parents a assumé la responsabilité principale de l'adaptation et a mené les entretiens avec les parents dans la langue de migration commune. Dans un autre cas, la crèche a fait appel à un·e interprète pour le premier entretien approfondi (Bohler & Vogt, 2024). Les observations faites au cours du processus d'adaptation ont montré que cette compréhension verbale était très importante lors de ces entretiens. En comparaison, dans les deux autres cas où l'on y a renoncé, des détails importants n'ont pas pu être abordés.

En ce qui concerne la question de recherche n°2 – Quelles pratiques linguistiques et quels dispositifs pédagogiques soutiennent les enfants et les parents tout au long du processus d'adaptation ? –, les observations ont permis de constater le fort potentiel du *translanguaging* (Garcia & Wei, 2014). Lorsque toutes les personnes impliquées recourent à l'ensemble de leur répertoire linguistique pour communiquer, cela facilite le processus de transition pour les professionnel·le·s, l'enfant et les parents.

Le *translanguaging* montre également que la crèche valorise toutes les langues et considère le plurilinguisme comme un atout. La pratique linguistique du *translanguaging* a été utilisée de manière très ciblée : le·la professionnel·le recourt à la langue familiale de l'enfant lorsque celui-ci ou celle-ci en a besoin, tout en utilisant la langue locale pour l'accompagner dans l'acquisition précoce de sa langue seconde. La construction d'une relation entre le·la professionnel·le et l'enfant est essentielle dans le processus d'adaptation. Dans un cadre pédagogique, cela est rendu possible en permettant à la personne de référence de se consacrer entièrement à l'enfant en phase d'adaptation. En prêtant attention aux besoins de l'enfant, en l'accompagnant dans l'exploration de l'espace et des jouets, et en jouant avec lui ou elle, le·la professionnel·le pose les bases de la relation. L'observation a montré que les professionnel·le·s interrompaient parfois soudainement l'attention portée à l'enfant pour transmettre une information d'ordre organisationnel au parent. Souvent, les parents ignoraient quelles étaient les attentes de la personne professionnelle à leur égard : devaient-ils rester en retrait ou interagir, suivre leur enfant dans d'autres pièces ou rester à un endroit précis dans la crèche ? Les attentes à l'égard des parents évoluent selon les différentes étapes du processus d'adaptation. Celles-ci sont toutefois communiquées de manière peu structurée et rarement justifiées. L'accompagnement des parents est très important pour la transition (Hostettler Schärer, 2015). Le potentiel réside dans le renforcement de l'accompagnement des parents grâce à des informations traduites, des pictogrammes ou des

photos, tout en favorisant des échanges réguliers et ciblés, notamment au début et/ou à la fin de la journée.

En conclusion, il apparaît que l'adaptation en crèche pour des enfants et des parents ayant une connaissance limitée de la langue locale comporte des défis à la fois spécifiques et généraux. Les éléments clés d'une adaptation attentive sont probablement encore plus importants pour les enfants et les familles ne maîtrisant pas la langue locale. Des pratiques linguistiques telles que le *translanguaging*, le recours à des interprètes et la mise à disposition d'informations plurilingues peuvent améliorer le processus. D'autres aspects favorisant ce processus sont également importants lorsque les parents ont une connaissance suffisante de la langue locale: une durée d'adaptation en adéquation avec les besoins individuels, l'attention et la réactivité de la personne de référence pour construire une relation avec l'enfant, ainsi qu'une communication ciblée et structurée pour accompagner les parents tout au long du processus d'adaptation. Pour la recherche comme pour la pratique, il est nécessaire de franchir de nouvelles étapes vers une adaptation sensible à l'immigration.

2 Introduction

Les résultats de recherches issues d'études internationales et suisses montrent que l'encouragement précoce du langage proposé dans le cadre de l'offre d'accueil de la petite enfance a un effet positif sur la suite du parcours éducatif (Anders, 2013; Luijk et al., 2015; Trösch et al., 2025; Vogt et al., 2022).

Ces dernières années, l'encouragement précoce du langage est devenu une priorité politique (Vogt et al., 2022). Cela a donné lieu à diverses initiatives communales et cantonales visant à encourager les parents à inscrire leur enfant à une offre d'accueil de la petite enfance (crèche, groupe de jeu) dans le but de favoriser l'acquisition de la langue locale. Ce sont par exemple les objectifs des programmes déjà mis en place dans le canton de Bâle-Ville (Grob et al., 2014) et dans la ville de Zurich (Vogt & Puenzieux, 2022). D'autres cantons et communes prévoient des mesures d'encouragement précoce du langage pour les enfants ayant une connaissance limitée de la langue locale.

Les expériences tirées de « l'encouragement de l'allemand proposé dans les structures d'accueil » (PHSG, s.d.), dans le cadre du programme « Gut vorbereitet in den Kindergarten (être bien préparé pour l'école enfantine) » de la ville de Zurich (Ville de Zurich, s.d.), montrent que la transition vers la crèche peut être exigeante. Les professionnel-le-s de la crèche mentionnent des défis particuliers lorsqu'ils ou elles ne peuvent pas communiquer avec les parents. Il arrive fréquemment que les parents interrompent la période d'adaptation et retirent

leur enfant de la crèche, bien qu'ils aient souhaité que leur enfant participe au programme et l'aient inscrit-e à la crèche afin qu'il ou elle puisse commencer à apprendre la langue locale avant l'entrée à l'école enfantine. Une interruption due à une adaptation difficile a pour conséquence que l'enfant ne peut pas commencer l'acquisition naturelle de la langue locale (acquisition précoce d'une langue seconde, Bryant & Rinker, 2021) avant son entrée à l'école enfantine.

Il est nécessaire de mieux comprendre le processus d'adaptation en crèche des enfants sans connaissances de la langue locale, notamment dans les interactions entre les professionnel-le-s de la crèche, l'enfant et les parents ayant une connaissance limitée de la langue locale. Les recherches menées jusqu'à présent sur la transition vers la crèche n'ont pas encore abordé ce défi spécifique et il n'existe pas de résultats de recherche concernant l'adaptation des enfants et des parents ayant une connaissance limitée de la langue locale.

Le projet de recherche, « adaptation en crèche pour des enfants et des parents ayant une connaissance limitée de la langue locale » vise à combler cette lacune dans la recherche et à générer de nouvelles connaissances pour les acteur-ric-e-s de la politique, de l'administration, du secteur éducatif et de la pratique. Le projet de recherche a été mené par l'Institut Frühe Bildung 0 bis 8 (Éducation précoce de 0 à 8 ans) de la Haute Ecole Pédagogique de Saint-Gall dans le cadre du programme de recherche 2021-2024 du Centre scienti-

fique de compétence sur le plurilinguisme. L'Office fédéral de la culture et le Secrétariat d'État aux migrations de la Confédération suisse ont apporté leur soutien financier au projet de recherche.

2.1 Questions

Comme il n'existe que peu de recherches consacrées à ce sujet jusqu'à présent, ce projet de recherche porte principalement sur les questions exploratoires et descriptives suivantes :

1. Comment les professionnel-le-s organisent-ils et elles le processus d'adaptation en crèche pour les enfants et les parents ayant une connaissance limitée de la langue locale ?
2. Quelles pratiques linguistiques et quels dispositifs pédagogiques soutiennent les enfants et les parents tout au long du processus d'adaptation ?

3 Méthodes

Compte tenu de l'absence de résultats de recherche sur le thème de l'adaptation des enfants et des parents ayant une connaissance limitée de la langue locale, une démarche exploratoire et qualitative est adoptée. Cela permet de mettre l'accent sur la pratique quotidienne ainsi que sur les interactions entre les personnes impliquées.

3.1 Stratégie de recherche ethnographique

Une approche ethnographique a été choisie comme stratégie de recherche, comprenant des interviews avec les directions des crèches, une observation participante dans les crèches ainsi que de brefs entretiens informels avec les professionnel-le-s concerné-e-s et les parents. Les études de cas ethnographiques (Neumann, 2013; Panagiotopoulou, 2016) permettent de se concentrer sur les interactions verbales et non verbales ainsi que sur la gestion du plurilinguisme. Les brefs entretiens informels menés lors de l'observation participante offrent un aperçu des réflexions qui orientent les pratiques des professionnel-le-s. En outre, des interviews centrées sur les problématiques (Witzel, 2000) ont été réalisées sur le concept d'adaptation ainsi que sur les expériences et les réflexions.

Au centre de chaque étude de cas se trouve le processus d'adaptation d'un enfant et de ses parents ayant une connaissance limitée de la langue locale, ainsi que des professionnel-le-s responsable de l'adaptation et de la mise en œuvre du concept établi dans la crèche.

3.2 Choix des études de cas

Pour les études de cas, des crèches s'étant déjà investies de manière approfondie dans le processus d'adaptation, et offrant ainsi un aperçu de grande qualité de la situation initiale, ont été sollicitées. Les crèches concernées ont été recommandées par la personne responsable de la ville de Zurich, qui a développé le modèle d'adaptation de Zurich (Siegrist & Widmer, 2018) et qui connaissait les pratiques d'adaptation de plusieurs crèches.

Les caractéristiques contrastées ci-après ont été prises en compte pour l'échantillonnage :

- Le-la professionnel-le, l'enfant qui vient d'arriver et les parents partagent une langue commune qui n'est pas la langue locale.
- À la crèche, il y a des enfants qui parlent la langue première de l'enfant qui vient d'arriver.
- Aucun-e professionnel-le de la crèche ne parle la langue de l'enfant qui vient d'arriver et des parents.
- Aucun-e enfant de la crèche ne parle la langue première de l'enfant qui vient d'arriver.
- La crèche fait appel à des interprètes interculturel-le-s.
- La crèche utilise les compétences plurilingues des professionnel-le-s et/ou des enfants en fonction du contexte.

- La crèche organise la période d'adaptation en suivant un concept bien défini.

Quatre études de cas différentes ont été sélectionnées pour l'échantillonnage afin de permettre la comparaison des différentes configurations et approches. Des crèches intégrant, tant sur le plan conceptuel que situationnel, le contexte linguistique durant la période d'adaptation ont été retenues (étude des bonnes pratiques, *best practice*).

Les directions des crèches ont été sollicitées par écrit par l'équipe de recherche et informées du projet. Elles ont été invitées à demander aux parents ayant une connaissance limitée de l'allemand et dont les enfants ne parlent pas encore cette langue leur accord pour participer au projet de recherche lors de la période d'adaptation. Les formulaires de consentement pour les parents ont été traduits dans la langue familiale. Les professionnels-le-s de la crèche ainsi que les

membres de la direction ont également été invité-e-s, par écrit, à donner leur accord pour participer au projet de recherche.

3.3 Collecte et analyse des données

Le plan de recherche ethnographique se caractérise par l'intégration de différentes méthodes et approches. Le tableau 1 présente la méthodologie adoptée pour la collecte et l'analyse des données. L'analyse tient compte de la perspective écosystémique (Epp, 2018).

Les processus d'adaptation de quatre enfants ont pu être observés de manière approfondie sous forme d'études de cas. Une personne de l'équipe de recherche a assuré la coordination sur le terrain pour le processus d'adaptation d'un-e enfant; lorsqu'elle ne pouvait pas observer une journée

| | Méthode de collecte des données | Méthode d'analyse des données |
|--|---|--|
| Interviews avec la direction de la crèche et un-e professionnel-le | Interview centrée sur les problématiques (Witzel, 2000) | Analyse de contenu explicative et structurante (Mayring, 1994, 2022) |
| Observation de la période d'adaptation en crèche | Observation ethnographique participante, y compris de brèves interviews avec des professionnel-le-s et, le cas échéant, des parents (Neumann, 2013) | Théorisation ancrée (Glaser et al., 2010) |
| Contact de suivi environ 2 à 3 mois plus tard | Brèves interviews avec les professionnels-le-s de la crèche | Analyse de contenu explicative et structurante (Mayring, 1994, 2022) |

Tableau 1: méthodes de collecte et d'analyse des données

d'adaptation pour des raisons de calendrier, une autre personne de l'équipe prenait le relais. Au total, 39 visites sur le terrain ont pu être effectuées. L'ensemble des membres de l'équipe de recherche connaît bien le contexte des crèches (Gelir, 2021). L'équipe de recherche rédigeait des notes de terrain et échangeait régulièrement

au sujet des observations et de l'approche méthodologique.

Pour préserver l'anonymat, des prénoms fictifs ont été attribués aux enfants et les crèches ont été identifiées par les numéros 1 et 2. Les caractéristiques de l'échantillon et le nombre d'observations sont présentés dans les tableaux 2 et 3.

| Crèche | Enfant (pseudonyme) | Âge, compétences linguistiques de l'enfant, de la famille et de la personne de référence de la crèche | Nombre de visites d'adaptation à la crèche | dont nombre d'observations ethnographiques |
|----------|---------------------|--|--|--|
| Crèche 1 | Valeria | 3 ans Langue familiale (enfant et parents): espagnol, connaissances limitées de l'allemand par les parents. La personne de référence de la crèche parle espagnol et utilise cette langue. | 8 | 7 |
| Crèche 1 | Camila | 3,5 ans Langue familiale (enfant et parents): espagnol, connaissances limitées de l'allemand ou de l'anglais par les parents. La personne de référence à la crèche parle allemand et un peu anglais. | 10 | 7 |
| Crèche 1 | Tesfay | 2 ans Langue familiale (enfant et parents): tigrinya, la maman parle très peu allemand. La personne de référence à la crèche parle allemand. | 11 | 10 |
| Crèche 2 | Luka | 2 ans L'enfant parle encore peu, langue première serbe, la mère parle serbe et utilise l'anglais, aucune connaissance de l'allemand, le père parle tamoul et allemand. Les personnes de références à la crèche parlent allemand et en partie anglais. Une interprète est sollicitée pour l'entretien initial (serbe). | 18 | 15 |

Tableau 2: caractéristiques de l'échantillon et enquêtes

| Crèche | Direction | Interviews | Études de cas à la crèche |
|----------|--------------------------|------------|--|
| Crèche 1 | Direction de la crèche 1 | 1 | Enfant Valeria, enfant Camila, enfant Tesfay |
| Crèche 2 | Direction de la crèche 2 | 1 | Enfant Luka |
| Crèche 3 | Direction de la crèche 3 | 1 | Aucune période d'adaptation n'a pu être réalisée avec des enfants et des familles ayant donné leur accord pour participer. |

Tableau 3: échantillon d'interviews avec les directions de crèche

4 Résultats

Les résultats sont présentés ci-après par thème. Tout d'abord, l'accent est mis sur les concepts d'adaptation, puis sur la construction de la relation et la première séparation, ensuite sur l'accompagnement des parents et enfin sur les pratiques linguistiques telles que le *translanguaging*. Les chapitres consacrés aux résultats comprennent chacun une introduction théorique du sujet, suivie des résultats issus des observations participantes, des brefs entretiens informels et des interviews.

4.1 Concepts d'adaptation

La transition vers la crèche suscite un intérêt majeur depuis deux décennies : différents modèles ont été développés, basés sur des théories en psychologie du développement, notamment la théorie de la transition (Griebel & Niesel, 2011), et mis en pratique. Tous les modèles d'adaptation se réfèrent aux théories en psychologie du développement de la petite enfance. Ils s'appuient sur le principe de prévoir une durée d'adaptation ajustée en fonction des besoins individuels. Pendant environ deux à quatre semaines, la relation avec une ou deux personnes de référence de la crèche se construit, et différents éléments importants du quotidien en crèche (jouer et explorer, être changé-e, se séparer des parents, être consolé-e, manger, dormir) sont progressivement maîtrisés. En Suisse, l'importance de la période d'adaptation est également inscrite dans le Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éduca-

tion de la petite enfance (Wustmann Seiler & Simoni, 2016).

Le *modèle d'adaptation berlinois*, qui fait partie du concept *Infans*, se réfère principalement à la théorie de l'attachement (Laewen et al., 2003). Dans le concept *Infans* pour la pédagogie de la petite enfance, en plus d'une adaptation attentive, l'accent est mis sur la prise en compte des intérêts de l'enfant, l'observation et la documentation des processus d'apprentissage, ainsi que la compréhension du développement comme autoformation et de la crèche comme lieu d'éducation (Laewen & Andres, 2007). Le *modèle d'adaptation munichoïse* intègre encore davantage la perspective écosystémique (Winner & Erndt-Doll, 2009).

Pour les crèches de la ville de Zurich, le *modèle de transition de la ville de Zurich* a été développé sur la base de ces modèles et résultats (Siegrist & Widmer, 2018). En Suisse, les conditions d'adaptation sont en partie différentes de celles qui prévalent en Allemagne, que le modèle de transition de la ville de Zurich reprend : en raison de la durée relativement courte du congé maternité, les crèches suisses accueillent des enfants plus jeunes qu'en Allemagne. De plus, en Suisse, de nombreux enfants ne fréquentent la crèche que quelques jours par semaine. Le groupe d'enfants dans lequel un-e enfant est accueilli-e varie selon les jours. Le modèle de transition de la ville de Zurich repose sur quatre phases : la phase de préparation, de découverte et d'adaptation, d'adaptation individuelle et de conclusion. L'ensemble du processus d'adaptation doit être personnalisé en fonction de l'enfant et

de ses parents, avec une durée prévue de trois à quatre semaines (Siegrist & Widmer, 2018).

Dans l'étude préliminaire à ce projet de recherche, Deiner (2024) a examiné la conception de la transition institutionnelle lors de la période d'adaptation. Elle a utilisé l'analyse de documents et des interviews semi-structurées avec les parents, les professionnel-le-s et les directions de crèche. L'analyse des différents concepts d'adaptation des crèches participantes a montré que ces derniers ne prenaient pas en compte la situation des barrières linguistiques entre les professionnel-le-s, les parents et les enfants ; aucune recommandation concrète n'est mentionnée pour organiser la collaboration avec les parents ayant une connaissance limitée de la langue locale pendant la période d'adaptation.

4.1.1 Résultats concernant les concepts d'adaptation

Les membres des directions de crèche ont été interrogé-e-s lors d'interviews guidées sur leur démarche d'adaptation ainsi que sur les éventuelles particularités des adaptations avec des parents ayant une connaissance limitée de la langue locale. Tou-te-s les membres des directions des crèches ont déclaré s'inspirer du modèle de transition de la ville de Zurich et l'adapter en fonction de leur expérience et de leurs ressources. Elles soulignent que la durée de l'adaptation est individualisée, en fonction du déroulement pour l'enfant et les parents. Elles expliquent aux parents, lors de l'entretien d'admission, le déroulement de l'adaptation :

Lors de l'entretien d'admission, je présente le déroulement de l'adaptation. Nous disposons d'un planning sur dix jours. Je dis aux parents que l'adaptation dure quatre semaines. Ils doivent prévoir un mois pour l'adaptation (transcription d'interview avec la direction de crèche 2).

L'ensemble des membres des directions de crèche interrogé-e-s considère qu'il s'agit d'un défi supplémentaire lorsque les parents ne parlent pas allemand. Elles estiment que la communication avec les parents joue, de manière générale, un rôle essentiel dans le processus d'adaptation :

Les périodes d'adaptation sont également très intenses lorsqu'il y a des barrières linguistiques - ... car, vous voyez, la communication est en fait le seul outil dont nous disposons pendant le processus de l'adaptation (transcription d'entretien avec la direction de crèche 1).

Elles soulignent que les parents ayant une connaissance limitée de l'allemand ont également un bagage culturel différent, un élément à ne pas négliger :

Je pense qu'il est important que les parents comprennent pourquoi nous procédons ainsi, pourquoi cela est nécessaire, mais aussi ce qu'est une crèche, comment elle fonctionne. Bien sûr, c'est plus difficile à expliquer lorsque la famille vient d'un autre milieu culturel, où les crèches sont peut-être gérées différemment, avec un système complètement différent (transcription de l'en-

retien avec la direction de la crèche 2).

Une direction de crèche souligne qu'elle fait appel aux compétences linguistiques des professionnel-le-s de son équipe afin, par exemple, de soutenir l'enfant :

Idéalement, il y aurait quelqu'un qui parle cette langue, mais si... personne ne sait le tigrinya, donc en ce moment, je n'ai personne dans l'équipe qui parle cette langue, et nous avons beaucoup d'enfants venant d'Érythrée, alors oui... (transcription d'interview avec la direction de crèche 1).

Deux directions de crèche rapportent avoir déjà fait appel à des interprètes interculturel-le-s lors des entretiens d'admission et souhaitent recourir davantage à leurs services à l'avenir :

Je pense que ça commence déjà là, dès le début, avant même que la période d'adaptation ne commence. Là, j'ai surtout constaté que c'est efficace et qu'il est vraiment bénéfique de consacrer beaucoup de temps à la famille en amont. Avant que l'adaptation ne commence, on peut déjà clarifier de nombreuses questions... Et j'ai commencé à faire souvent appel à un interprète à ce moment-là, afin que toutes les questions des parents puissent être clarifiées (transcription d'interview avec la direction de crèche 3).

4.1.2 Discussion sur les concepts d'adaptation

En résumé, il apparaît que les crèches utilisent le modèle de transition de la ville de Zurich (Siegrist & Widmer, 2018) comme base pour le processus l'adaptation. Elles sont pleinement disposées à considérer les besoins particuliers de l'enfant et des parents. Cela montre également que cette étude constitue une étude de bonnes pratiques : les crèches ont des exigences élevées en matière de qualité de la période d'adaptation. La durée de la période d'adaptation est ajustée en fonction du déroulement et des besoins. Les crèches mettent à profit les différentes compétences linguistiques de l'équipe et font parfois appel à des interprètes interculturel-le-s. Elles considèrent que la période d'adaptation avec les parents constitue un défi lorsque les professionnel-le-s et les parents ne partagent pas de langue commune.

4.2 Construction de la relation et première séparation

La transition vers une crèche, et donc la construction de nouvelles relations, peut être comprise comme une tâche de développement (Griebel & Niesel, 2011), dont le succès influencera le développement éducatif à venir des enfants. Les périodes d'adaptation ont lieu dans les crèches afin que les enfants puissent s'habituer à leur nouvel environnement et à leurs nouvelles personnes de référence et que la transition soit facilitée. Dreyer (2017) souligne toutefois que les expériences d'attachement des

enfants peuvent varier considérablement, par exemple lorsqu'ils et elles grandissent dans des contextes collectivistes (comme les grandes familles) et sont ainsi pris-e-s en charge et encadré-e-s par différentes personnes au sein de multiples dispositifs d'accueil. Pour ces enfants, le processus d'adaptation à la crèche constitue une situation complètement différente de celle des enfants qui ont jusqu'ici été exclusivement pris-e-s en charge par leurs parents. Néanmoins, une période d'adaptation plus longue est également nécessaire et utile pour ces enfants, afin que le ou la professionnel-le puisse faire connaissance avec l'enfant et sa famille (souvent issu-e-s d'autres contextes culturels) et comprendre leurs points de vue sur le développement de l'attachement, la garde, l'alimentation, le sommeil et le change (Dreyer, 2017). La construction de la relation prépare à la première séparation de sorte que la personne de référence principale puisse reconforter l'enfant qui pleure. Lorsque les enfants sont tristes que leurs parents ne soient pas là, les objets transitionnels peuvent également aider (Norman, 2025). Un objet transitionnel est un objet qui rappelle à l'enfant ses parents et son foyer. Il ou elle l'emporte de la maison à la crèche – par exemple une peluche ou une photo de famille – afin de se rassurer sur le caractère temporaire de la séparation et sur le retour de ses parents.

L'étude viennoise sur les crèches a montré que le processus d'adaptation nécessite une grande flexibilité de la part de la crèche et des professionnel-le-s, afin qu'ils et elles puissent s'adapter aux besoins de l'enfant et des parents (Fürstaller et al., 2012), se familiariser avec leur

contexte et comprendre leurs attentes (Dreyer, 2017).

Les crèches étudiées utilisent toutes les deux le modèle de transition de la ville de Zurich (Siegrist & Widmer, 2018). Ce modèle met en avant l'élaboration d'un concept répondant au mieux aux besoins des familles et de leurs enfants. L'adaptation et son déroulement sont donc soigneusement planifiés et discutés avec la famille. Les parents accompagnent l'enfant à la crèche et restent avec lui ou elle lors des premières visites. Une première séparation a lieu lorsque l'enfant a établi un lien de confiance avec la nouvelle personne de référence. La première séparation ne dure que peu de temps. La durée des séparations est progressivement augmentée jusqu'à ce que l'enfant puisse rester seul-e à la crèche (ibid.). Une transition est considérée comme terminée lorsque l'enfant et les parents se sentent à l'aise avec la prise en charge par la crèche et que l'enfant bénéficie de l'environnement pédagogique, ce qui se manifeste par des signes d'apprentissage et de développement (Griebel, 2012).

Pour de nombreuses crèches, désigner les personnes de référence principales et secondaires pour chaque enfant représente un défi organisationnel. La présence des professionnel-le-s au sein du groupe est limitée, car certain-e-s d'entre eux et elles sont encore en formation ou en perfectionnement, sont chargé-e-s d'autres tâches (p. ex. responsabilité de la formation), travaillent à temps partiel ou sont en vacances. Il est donc pertinent et cohérent d'organiser l'adaptation avec deux personnes de référence (Hostettler Schärer, 2018). Étant donné qu'en Suisse la majorité des enfants ne sont pris-e-s en charge qu'à temps par-

tiel dans une crèche (Hostettler Schärer, 2024), il faut s'assurer que les personnes de référence assignées soient présentes à la crèche ces jours-là. Par conséquent, dans les deux crèches, deux professionnel-le-s ont été chargé-e-s de l'adaptation de l'enfant, l'un-e des deux assumant le rôle de responsable.

4.2.1 Résultats concernant la construction de la relation

Les processus de transition des quatre enfants observés ont présenté d'importantes différences. La durée de l'adaptation a varié de 7 à 18 jours, au cours desquels les enfants étaient d'abord présent-e-s à la crèche quelques heures par jour, puis une demi-journée, et enfin toute la journée. Les séparations parfois difficiles nécessitaient d'importantes ressources en personnel, puisqu'un-e professionnel-le était presque exclusivement responsable de l'enfant en cours d'adaptation.

Les professionnel-le-s ont construit une relation avec l'enfant en consacrant toute leur attention sur le dialogue et le jeu partagé, comme dans l'exemple avec Tesfay lors d'un jeu commun en présence du parent :

Tesfay s'approche du lavabo. La personne de référence principale chante : « Se laver les mains jusqu'à ce qu'elles soient propres... » Elle sourit à Tesfay. Tesfay lui sourit en retour. Il s'éloigne brièvement, puis revient vers le coin cuisine. La personne professionnelle joue avec lui à cuisiner des spaghettis. Le frère de Tesfay est assis à côté et observe la scène. La mère est assise sur la chaise en face du coin cui-

sine. Tesfay interagit avec la personne professionnelle. Il se dirige vers l'autre coin de la cuisine, regarde la personne professionnelle et sourit (observation de Tesfay, 15.07.2024).

Il est également important que les séquences de jeu et les dialogues soient longs afin de renforcer la confiance de l'enfant. Comme dans l'exemple avec Camila :

Camila joue avec un puzzle, la personne de référence est assise à côté d'elle à la petite table et observe. Chaque fois que Camila insère correctement une pièce du puzzle, elle s'exclame « Youpi ! ». La personne de référence dit également « Youpi, bravo ! ». Cette situation se répète pendant une longue période (observation de Camila, 17.09.2024).

Un dialogue prolongé se manifeste également dans la séquence de jeu suivante, où le *translanguaging* – l'utilisation de l'ensemble du répertoire linguistique de toutes les personnes impliquées et une approche du plurilinguisme centrée sur les ressources (García & Wei, 2014) – est employé :

Valeria tient une voiture dans la main et la personne de référence principale dit : « Tu aimes cette voiture ! » Elle prend la figurine du chien et la met dans la voiture : « Il peut venir avec. » « Tu as déjà entendu la sirène des camions de pompiers ? Comme elles sont bruyantes ! » « Carro, carro ! (voiture, voiture ! - espagnol) » « Tu as trouvé une autre voiture ? » Valeria montre une petite blesure à son genou. « Oh, tu es tombée ? »

Valeria tient un wagon de train dans la main: «Carro! (voiture! espagnol) «Je crois que c'est un train – el tren (un train espagnol).» Ce sont des wagons de train magnétiques que l'on peut assembler les uns aux autres. Valeria essaie de connecter deux wagons. Sans succès, car les aimants se repoussent. Puis elle dit: «Ese! (celle-là! espagnol)» et montre un autre wagon. La personne de référence dit: «Tu as raison, ça va mieux.» Valeria essaie à nouveau. La personne de référence dit: «Tu dois tourner le wagon.» Valeria ne réagit pas. La personne de référence dit: «Voltarle así (tourner comme ça – espagnol)». Valeria tourne le wagon et les aimants s'attirent. La personne de référence prend une voiture et la pose sur le wagon. «Puedes ponerlo ahí. Comme au Gothard (Tu peux la mettre là - espagnol)» (observation de Valeria, 15.08.2024).

Lors de la construction de la relation entre le-la professionnel-le et l'enfant, dans les cas où personne ne parlait la langue des parents, des échanges avec ces derniers ont été observés à plusieurs reprises. Il était frappant de constater que ces échanges détournaient à chaque fois l'attention de la personne de référence de l'enfant vers les parents et interrompaient parfois le contact entre elle et l'enfant, comme le montrent les exemples ci-après:

L'enfant marche vers le sable. La personne de référence s'assoit à côté et fait des pâtés de sable pour l'enfant. Les deux jouent ensemble. La personne de référence se retourne et parle avec la

mère (qui est assise sur un banc à environ 10 mètres) du temps qu'il fait. La personne de référence se retourne et chante «Räge, Räge, Tröpfli (pluie, pluie, petite goutte)». Elle dit à la mère qu'elle a vu l'enfant sourire. La mère s'approche (observation de Luka, 21.08.2024).

L'enfant et la personne de référence se rendent dans une nouvelle pièce. L'enfant se dirige vers une porte qui mène à un autre groupe. La personne de référence détourne son attention de la porte en lui donnant un porteur à roulettes (l'un de ses jouets préférés). La mère demande où elle peut ranger les objets qu'elle a apportés. Elle va jusqu'à la poussette, prend les objets qu'elle a apportés et les dépose à la place du vestiaire de l'enfant. La personne professionnelle et la mère discutent des objets de l'enfant à la place du vestiaire, tandis que celui-ci se dirige vers la porte d'entrée avec son porteur à roulettes (observation de Luka, 23.08.2024).

Les professionnel-le-s ont expliqué qu'ils et elles souhaitaient veiller à ce que les parents se sentent également à l'aise et puissent accorder leur confiance tant à l'équipe qu'à la crèche. Cependant, ces micro-transitions ont également conduit l'enfant à rompre à nouveau le contact avec le-la professionnel-le, ce qui a empêché des interactions plus approfondies entre la personne de référence et l'enfant. Les moments pendant lesquels toute l'attention est consacrée au jeu partagé et les dialogues qui en découlent renforcent, en revanche, la construction de la relation.

4.2.1 Résultats concernant les situations de séparation

Dans les situations de séparation, il est apparu que la construction de la relation avec les professionnel-le-s était bénéfique. Tous les enfants ont cherché le contact avec les professionnel-le-s pendant les séparations ou se sont du moins laissés consoler et distraire, même s'ils et elles continuaient à pleurer ou se dirigeaient vers la porte pour chercher leur parent.

La séparation devenait difficile lorsque le-la professionnel-le n'était pas parvenu-e à entrer en jeu avec l'enfant en amont, par exemple parce que le parent présent ne se mettait pas en retrait et continuait à interagir de manière soutenue avec son enfant, ou lorsque la séparation était amorcée à un moment où l'enfant recherchait justement du réconfort auprès de son parent, ou encore lorsque le parent avait lui-même du mal à se séparer de l'enfant. Puisque les parents de Luka ont rapporté avoir vécu une mauvaise expérience lors d'une précédente tentative d'adaptation dans une autre crèche, la séparation a été particulièrement éprouvante pour la mère. Lors de la septième visite observée, la mère de Luka a indiqué qu'elle et le père de Luka avaient décidé que, dès cette visite, ce serait le père qui prendrait en charge l'adaptation, car la séparation lui était difficile. La crèche a soutenu ce changement.

Des efforts ont été entrepris pour que les enfants aient déjà établi une relation avec les professionnel-le-s avant la première séparation d'avec les parents, et pour que la personne de référence principale de l'enfant soit présente lors de celle-ci. Dans tous les cas, les parents étaient invités à

dire au revoir aux enfants, puis à partir rapidement. Lorsque les enfants s'attristaient du départ de leurs parents, les personnes de référence principales tentaient de les distraire. Il a été constaté qu'il n'y avait pas toujours de planification sur la manière ou les moyens de distraire l'enfant. Alors que, dans certains cas, on recourait aux espaces de jeu et aux jouets préférés de l'enfant, dans d'autres cas, ceux-ci n'étaient pas utilisés pour détourner l'attention de l'enfant lors de la séparation. Ce n'est que lorsque la séparation se révélait difficile que les situations de séparation étaient planifiées plus précisément, que les jeux préférés étaient mis à disposition de manière visible, et que les espaces de jeu préférés étaient explorés avec l'enfant.

Chez les deux enfants plus âgé-e-s, les séparations se sont déroulées plus facilement que chez les enfants plus jeunes. Cela peut être lié à l'âge des enfants, à leurs compétences en matière d'autorégulation et de gestion des émotions, à d'éventuelles expériences antérieures de séparation et de prise en charge par d'autres personnes, ainsi qu'à la situation linguistique. Dans le cas de Valeria, la personne référente principale a pu recourir à la langue familiale de l'enfant, tandis que dans le cas de Camila, des professionnel-le-s maîtrisant la langue première de l'enfant étaient présent-e-s à la crèche. Comme les enfants plus âgé-e-s ont des compétences plus avancées dans la langue familiale, un-e professionnel-le maîtrisant cette langue pourrait être mobilisé-e pour faciliter la communication.

4.2.3 Résultats concernant les objets transitionnels

L'utilisation d'un objet transitionnel apporté de la maison n'a été observée qu'une seule fois, en l'occurrence dans le cas de Luka, où un jouet de la maison a été apporté à la crèche. Comme ce jouet était très important pour la mère (il venait de son enfance) et qu'il a été perdu à la crèche pour n'être retrouvé que le lendemain, l'utilisation de cet objet transitionnel ne s'est pas révélée efficace dans ce cas précis. D'autres objets transitionnels possibles, tels que des photos de famille ou une peluche appartenant à l'enfant, n'ont pas été utilisés. Les parents ont été invités à apporter une photo de famille dans les deux crèches. Dans l'une d'elles, cette photo a été accrochée à l'entrée (en bas) pour indiquer qui est présent-e à la crèche, tandis que dans l'autre, les parents n'en ont pas apporté du tout. On peut supposer que les objets transitionnels sont également importants pour les enfants ayant des connaissances de la langue locale; ils le sont toutefois peut-être davantage pour les enfants n'ayant aucune connaissance de la langue locale, car, sans explication verbale, ces objets permettent de rendre visible le lien avec la famille.

En revanche, dans les situations de séparation, l'utilisation d'objets et d'espaces de transition dans la crèche était évidente. Lors des observations, ils se sont révélés significatifs pour les quatre enfants. Les enfants ont vite manifesté leurs préférences pour certains espaces et jouets. Ils ont été utilisés par les professionnel-le-s dans certains cas pour faciliter l'adaptation des enfants à la crèche.

4.2.4 Discussion sur la construction de la relation et la première séparation

En résumé, on peut retenir que les crèches ont fourni des efforts importants pour aider les familles ayant une connaissance limitée de la langue locale à s'habituer à la crèche. Les professionnel-le-s ont pris beaucoup de temps à établir une relation avec les enfants en cours d'adaptation avant de les séparer pour la première fois de leurs parents. Les quatre études de cas observées ont montré qu'il est essentiel de prévoir suffisamment de temps pour la construction de la relation et de répondre aux besoins individuels des enfants et de leurs parents. Lorsque les professionnel-le-s recouraient aux espaces ou aux jouets préférés pour reconforter l'enfant lors de la séparation, cela fonctionnait mieux que lorsqu'aucune préparation n'avait été faite. Les objets transitionnels tels que les espaces et les jouets préférés pourraient être utilisés encore plus fréquemment et dès le début pour soutenir l'enfant lors de la séparation. Des objets transitionnels provenant de la maison (par exemple des photos de la famille, des peluches ou un bracelet spécifique à la crèche) pourraient également être utilisés pour reconforter les enfants pendant la séparation (Norman, 2025). On peut supposer que ces aspects sont également importants pour le processus d'adaptation des enfants ayant des connaissances de la langue locale. Dans le cadre du projet de recherche, les adaptations d'enfants ayant des connaissances de la langue locale et celles d'enfants n'en ayant pas n'ont pas été comparées. Nous supposons que, pour l'adaptation des enfants et des parents sans connaissances de la langue locale, ces as-

pects, déjà essentiels pour toute période d'adaptation, deviennent encore plus déterminants pour la qualité de celle-ci.

À l'instar de la construction de la relation entre le-la professionnel-le et l'enfant, le lien entre le-la professionnel-le et les parents a également requis du temps, des efforts et un processus de développement (Becker-Stoll et al., 2020). Des changements trop rapides (micro-transitions) entre l'attention que le-la professionnel-le porte à l'enfant et celle qu'il ou elle porte aux parents peuvent compliquer la construction d'une relation avec l'enfant.

4.3 Accompagnement des parents

Les professionnel-le-s de l'éducation peuvent percevoir la collaboration avec les familles dont la langue familiale n'est pas locale comme un défi (Sulzer, 2013). Dans un contexte social global, l'hypothèse selon laquelle les pratiques et les conceptions éducatives des parents issus de l'immigration sont inexistantes ou inadéquates demeure largement répandue (Otyakmaz & Westphal, 2018). Ces hypothèses conduisent à percevoir les parents comme dépourvus de compétences éducatives et de sens des responsabilités en matière d'éducation. Bischoff et Betz (2018) soulignent que, bien que les professionnel-le-s se montrent généralement très disposé-e-s à instaurer des relations de partenariat avec les parents, ils et elles en viennent fréquemment, dans la pratique, à les percevoir comme «difficiles à atteindre» ou «désintéressés». Les parents sont ensuite considérés comme problématiques et «qualifiés, par exemple,

d'apprenants qui ne correspondent pas aux attentes (légitimes) des professionnel-le-s en matière de formation» (Bischoff & Betz, 2018, p. 37). En cas de différence, ces parents sont «informés, instruits et parfois même mis sous pression» par les professionnel-le-s quant aux «bons» objectifs éducatifs et à la «bonne» manière de procéder (Gaitanides, 2007, p. 33, cité dans Otyakmaz & Westphal, 2018, p. 170).

Il existe donc des inégalités systémiques à l'interface entre les crèches et les familles ayant une connaissance limitée de la langue locale. Otyakmaz (2021) parle d'une asymétrie de pouvoir lorsque l'un des principaux motifs de la collaboration entre professionnel-le-s et parents réside dans le renforcement de leurs compétences éducatives. Panagiotopoulou (2017) confirme que les rapports de pouvoir, les asymétries sociales et les normes se construisent de manière discursive. Les partenariats en matière d'éducation avec les parents sont difficiles lorsque les professionnel-le-s se considèrent davantage comme des expert-e-s que comme des partenaires des parents (Hostettler Schärer, 2018) et n'adoptent pas une attitude professionnelle qui se traduit par une approche respectueuse, centrée sur les ressources et orientée vers le dialogue avec la famille (Becker-Stoll et al., 2020).

Comme l'explique Dreyer (2017), les parents issus d'autres contextes culturels ne connaissent souvent pas le concept d'adaptation et ne comprennent pas à quel point la collaboration avec les professionnel-le-s est centrale pour l'éducation et le développement de leur enfant. L'auteure recommande donc d'expliquer aux parents, lors de l'entretien d'admission, l'importance

du comportement d'attachement chez les jeunes enfants. Elle recommande également d'être sensible à la culture et d'observer attentivement si le modèle d'adaptation de la crèche correspond aux conditions de socialisation de la famille.

4.3.1 Résultats concernant l'accompagnement des parents

Les observations ont montré que le processus d'adaptation n'était pas facile à comprendre pour tous les parents. Conformément au concept d'adaptation, les professionnel-le-s s'attendaient à ce que, au début, les parents restent à proximité de leur enfant afin de lui offrir une base sécurisante, puis se retirent progressivement au fur et à mesure de l'adaptation.

Les professionnel-le-s guidaient les parents afin qu'ils sachent ce qu'on attendait d'eux ou ce qu'ils devaient faire dans la situation donnée. Il est apparu que certains parents avaient également de nombreuses questions concernant le quotidien en crèche. Dans la crèche 2, le livre illustré *Kita-Alltag* (le quotidien à la crèche) a été utilisé comme support de communication.

Des indications concernant le déroulement temporel de la séparation étaient fréquentes. Voici, par exemple, une consigne donnée lors d'une phase avancée de l'adaptation, lorsque les parents ne devaient rester que brièvement après avoir déposé leur enfant :

Le-la professionnel-le indique au père en anglais: «10 minutes and then bye bye. 10 minutes» (10 minutes et puis au revoir, 10 minutes). La personne de référence montre le nombre 10 avec

ses doigts (observation de Camila, 17.09.2024).

À plusieurs reprises, il est apparu que les attentes n'étaient pas claires pour les parents. Ainsi, les parents des quatre enfants en phase d'adaptation ne semblaient pas conscients que leur présence était souhaitée au début. Ainsi, plusieurs situations de ce type ont pu être observées :

La personne de référence va chercher la mère et lui explique (en anglais) qu'elle doit rester dans la même pièce que l'enfant. Elle constitue son base de sécurité (observation de Luka, 21.08.2024).

Pour les parents, ces consignes n'étaient peut-être pas toujours claires ou, malgré les instructions, ils ont agi différemment, comme le montrent les deux exemples suivants :

La personne de référence indique à la mère un banc au milieu. La mère s'assoit... La mère va vers l'enfant et lui mouche le nez. Elle reste avec lui. Puis elle demande si elle doit partir ou rester (observation de Luka, 26.08.2024).

La personne de référence joue avec l'enfant et les petits ballons bleus. La mère commence à faire descendre les ballons par le grand toboggan. L'enfant l'ignore, presse les ballons avec les pouces et s'amuse du bruit produit. La personne de référence et l'enfant jouent sur la petite planche, tandis que la mère est assise à côté de la grande planche. Elle rit. L'enfant la regarde. L'enfant pousse toute la boîte de bal-

lons vers sa mère. L'enfant lance les ballons, la mère les remet dans la boîte (observation de Tesfay, 15.07.2024).

Dans le premier cas, la mère ne semblait pas comprendre pourquoi elle devait rester si elle ne pouvait pas être près de son enfant. Dans le second cas, la mère ne comprenait pas qu'elle ne devait pas attirer l'attention sur elle et jouer avec l'enfant, mais laisser cette tâche à la personne de référence afin que celle-ci puisse établir une relation avec l'enfant.

4.3.2 Résultats concernant les attributions

Dans les interviews avec les membres des directions des crèches, ainsi que dans les brefs entretiens informels, on retrouve régulièrement des attributions concernant les parents et les raisons de leur comportement, ainsi que des remarques attribuant ces raisons à un «contexte culturel».

Ces attributions ont été principalement observées dans le contexte de la ponctualité et de la fiabilité. Une mère a été décrite comme une maman attentive, qui respecte bien les rendez-vous et apporte le matériel nécessaire. Il se pose ici la question de savoir si cela serait également mis en évidence pour des parents non issus de l'immigration, ou s'il serait simplement considéré comme allant de soi.

Une direction de crèche suppose que les familles immigrées perçoivent les professionnel-le-s de la crèche comme une instance hiérarchique et que la crèche peut décider du déroulement des choses :

Le défi consiste à, lorsque les parents ne parlent pas allemand, il faut rendre les choses compréhensibles, car la culture joue alors également un rôle. Et selon la culture... le fait de s'adapter autant à un enfant n'est pas toujours compris, et il y a encore la question de la langue: quand on ne peut pas bien communiquer, il faut expliquer les choses très simplement, et parfois, en dernier recours on finit par dire «chez nous, c'est comme ça». Il faut parfois dire les choses très clairement, ok, ils peuvent mieux gérer ainsi... je crois qu'ils perçoivent cela aussi en partie de manière hiérarchique, ou comme une instance de pouvoir (transcription d'interview, direction de la crèche 1).

La réserve de certains parents ayant une connaissance limitée de la langue locale a également été justifiée par le fait qu'ils éprouvaient de la gêne. Une crèche a rapporté avoir vécu de bonnes expériences en effectuant l'adaptation simultanée de deux familles dont la langue familiale n'était pas la langue locale. Une adaptation simultanée de parents avec et sans connaissances de l'allemand ne fonctionnerait pas, car les parents germanophones prendraient trop de place et poseraient constamment des questions; il faudrait alors beaucoup expliquer. La crèche n'a pas tenu compte du fait que cela pouvait simplement être lié au fait que les familles ayant une connaissance limitée de la langue locale ne disposent pas des moyens pour s'exprimer de manière nuancée, poser des questions spontanées ou clarifier leurs préoccupations.

4.3.3 Discussion sur l'accompagnement des parents et les attributions

En résumé, on peut constater que les professionnel-le-s ont toujours tenté d'expliquer aux parents ce qui se passait et ce qu'ils et elles attendaient d'eux dans chaque situation. Ces consignes n'ont souvent été formulées qu'au cours du processus de transition, et des malentendus sont apparus surtout lorsqu'aucune langue commune n'était possible entre le-la professionnel-le et le parent. Les attentes envers les parents peuvent aussi être implicites et ne pas être perçues consciemment par les parents (Hostettler Schärer, 2015). Dans la présente étude, les attentes ont certes été formulées par les professionnel-le-s, mais elles n'ont pas toujours été comprises par les parents. Il faudrait non seulement expliquer clairement aux parents l'importance de la période d'adaptation et leur rôle dans ce processus lors des premiers entretiens (Dreyer, 2017), mais aussi leur expliquer leur rôle et les changements intervenant au cours des différentes phases du processus lors des entretiens au moment de déposer ou de récupérer leur enfant. L'utilisation d'images, de pictogrammes et de brèves explications dans les langues d'immigration pourrait s'avérer utile.

Dans différentes déclarations, les difficultés rencontrées lors de la période d'adaptation n'ont pas été nécessairement attribuées aux barrières linguistiques, mais plutôt aux contextes culturels perçus comme différents. Les discours attribuant certaines caractéristiques à une culture, ainsi que les attributions de déficits ou de besoins de soutien aux «parents issus de l'immigration» sont présents depuis long-

temps dans les discours pédagogiques et dans le débat sociétal général (Gomolla & Kollender, 2019; Otyakmaz & Westphal, 2018). Il est donc d'autant plus important de donner aux parents ayant une connaissance limitée de l'allemand davantage de possibilités de poser des questions et exprimer leurs préoccupations, si possible avec l'aide d'interprètes (Bohler & Vogt, 2024) ou éventuellement d'outils de traduction. Pour répondre aux besoins de ces parents, il est nécessaire qu'ils puissent poser leurs questions et exprimer ce qui est important pour eux dans leur langue.

4.4 Translanguaging

García et Wei (2014) définissent le *translanguaging* comme une approche pédagogique qui prend en compte l'ensemble du répertoire linguistique d'une personne. Ce concept vise à encourager une approche valorisant les ressources du plurilinguisme et à déconstruire les hiérarchies linguistiques. Permettre et valoriser toutes les langues dans une institution éducative de la petite enfance peut déconstruire les hiérarchies sociales, par exemple entre l'anglais et le tigrinya (Montanari & Panagiotopoulou, 2025). Le *translanguaging* permet aux enfants de passer de manière flexible d'un usage monolingue à un usage plurilingue ou translinguistique, selon la situation et l'interlocuteur-riche (Panagiotopoulou & Zettl, 2021).

4.4.1 Résultats concernant le *translanguaging*

L'analyse a révélé que les ressources plurilingues ont été utilisées de manière très différente, en partie en raison de la composition linguistique des cas. Dans le cas de Valeria, la personne de référence principale et la famille partageaient une langue commune, l'espagnol, qui a été largement utilisé. Le premier entretien s'est déroulé entièrement en espagnol. Lors de la période d'adaptation, la personne de référence a souvent utilisé l'espagnol de manière ciblée lorsque l'enfant ne comprenait pas directement quelque chose dans la langue locale :

La personne de référence dit à l'enfant : «Hast du einen Löffel?» (Tu as une cuillère – allemand). L'enfant regarde d'un air interrogateur – la personne de référence dit : «Una cuchara.» (une cuillère – espagnol). L'enfant lui donne une cuillère (observation de Valeria, 15.08.2024).

La personne de référence utilisait également la langue commune pour consoler l'enfant, par exemple après la sieste. Il a également été possible d'observer, au cours de la journée, que la personne professionnelle utilisait très naturellement l'espagnol et l'allemand de manière translinguistique, sans faire de distinction claire entre les deux langues :

La personne professionnelle dit : «¿Dónde están tus Finken, mi amor?» (Où sont tes – espagnol, chaussons – allemand, mon amour – espagnol) L'enfant prend ses chaussons dans le coffre

à son endroit. «Recuerdas tus Finken. Sehr gut.» (Tu te souviens tes – espagnol, chaussons. Très bien – allemand) (Observation de Valeria, 21.08.2024).

Dans ses échanges avec la mère, la personne de référence parlait exclusivement espagnol. Il s'agissait de sujets plutôt complexes, comme les convulsions fébriles de l'enfant, pour lesquelles un médicament était nécessaire à la crèche en cas d'urgence. De plus, des enfants hispanophones ont également été sollicité-e-s comme soutien supplémentaire et ont été présenté-e-s aux deux enfants parlant espagnol.

Dans le cas de la deuxième famille, dont la langue familiale est l'espagnol (Camila), les ressources disponibles à la crèche ont été très peu utilisées. Ainsi, le premier entretien avec le père s'est déroulé dans un anglais rudimentaire, ce qui n'a pas permis d'approfondir le dialogue, car le / la professionnel-le et le père ne pouvaient s'exprimer en anglais que de manière superficielle. Les ressources linguistiques de l'autre personne professionnelle, qui n'était pas la personne de référence principale et était affectée à un autre groupe que celui de Camila, n'ont été utilisées qu'après quelques jours. Pendant plusieurs jours, l'enfant a eu beaucoup de mal à faire la sieste, refusait d'aller dans la chambre à coucher ou pleurait à l'heure du coucher. Quelques jours plus tard, la personne professionnelle hispanophone de l'autre groupe se trouvait à proximité lorsque l'on est venu chercher l'enfant à la crèche. Les personnes de référence ont demandé à leur collègue de mener l'entretien avec la mère. Il est rapidement apparu que l'enfant craignait l'obscurité et avait l'habitude de

dormir dans une pièce qui n'était pas complètement obscure. Ce n'est qu'une fois ce problème résolu que l'enfant a pu rester toute la journée à la crèche et terminer sa période d'adaptation. La personne de référence principale a fait remarquer que ces aspects étaient abordés lors du premier entretien, mais qu'en raison des barrières linguistiques, ce détail important n'avait été ni communiqué ni demandé.

Dans le cas de la famille dont la langue familiale est le tigrinya (Tesfay), il n'y avait ni langue commune, comme l'anglais, ni de professionnel-le-s à la crèche parlant cette langue. Il n'a toutefois pas été fait appel à un ou une interprète, bien que les crèches puissent en bénéficier gratuitement (Bohler & Vogt, 2024). Les pictogrammes ont également été très rarement utilisés. Fait intéressant, la personne professionnelle, dont la langue première est différente, a mentionné qu'en tant que mère, lors de l'adaptation de son propre enfant, on lui avait demandé des mots importants dans la langue familiale et qu'elle adopterait la même démarche en tant que professionnelle. Ainsi, l'enfant pourrait être interrogé-e sur ses besoins à l'aide de ces mots-clés et les professionnel-le-s seraient en mesure de comprendre certaines de ses expressions. Cette pratique a également été mentionnée lors de l'interview avec la direction de la crèche.

Lors d'un entretien avec deux personnes apprenantes plurilingues de la crèche 1, elles ont indiqué utiliser leurs langues familiales lorsqu'elles constataient qu'un-e enfant se sentait mal à l'aise. L'apprenant a mentionné qu'il avait ainsi pu établir une relation de confiance avec l'enfant dans des situations difficiles, car il ou elle le compre-

nait. Elle utilise également sa langue première avec les parents, même si ceux-ci parlent aussi allemand. Cela permet d'instaurer une relation de confiance avec eux. L'apprenante a fait référence à un langage des signes simple qu'ils utiliseraient également.

4.4.2 Résultats des entretiens incluant des interprètes

Pour le premier entretien avec la mère serbophone de Luka, une interprète a été sollicitée. Il a été possible de parler de Luka de manière très détaillée.

Les adultes discutent des habitudes alimentaires et d'une éventuelle allergie aux fraises, ainsi que de la manière dont la crèche doit gérer cela (elle n'a pas besoin d'appeler si l'enfant développe des rougeurs). À la question de savoir si l'enfant peut manger du porc, l'interprète et la mère rient ensemble. Bien sûr qu'il le peut. La mère explique qu'ils se lèvent toujours très tôt et mangent ensuite un petit quelque chose. À 10 heures, ils prennent leur petit-déjeuner. En fait, ils prennent deux fois le petit-déjeuner, puis dorment deux à trois heures à partir d'environ 13 heures, et parfois ne prennent le repas de midi qu'après cela (ce qui pourrait compliquer l'organisation de la journée à la crèche). La personne de référence explique que les enfants sont réveillés-e-s à partir de 14 h 15 afin d'avoir suffisamment de temps pour jouer ensemble. La mère dit que c'est bien qu'ils aient suffisamment de temps pour jouer. De cette manière, il serait alors fatigué et se coucherait plus tôt le soir. L'interprète et elle rient

ensemble. Concernant le rituel du coucher, la mère dit qu'elle y participe et qu'il aime lui caresser les cheveux (observation de Luka, 19.08.2024).

Il a également été possible d'aborder l'expérience d'une adaptation qui s'est soldée par un échec.

La personne de référence pose maintenant des questions à propos de la première adaptation qui avait échoué (dans une autre crèche). Quel était le problème ? La mère explique que Luka n'a pas réussi à s'adapter. Il y a aussi eu la naissance du bébé et c'était la période de Noël. En janvier, il ne voulait plus aller à la crèche. Ils verront alors comment ça se passe maintenant. Elle avait été pareille enfant : elle non plus ne voulait pas aller à l'école enfantine, mais elle devait quand même y aller (observation de Luka, 19.08.2024).

Comme la dernière période d'adaptation avait été difficile, la professionnelle demande comment la mère se sent actuellement. ... La mère dit qu'elle va mieux qu'à l'époque. Elle pense que ça ira mieux. Il cherche à nouer des contacts et il est important pour elle qu'il soit avec d'autres enfants et qu'il apprenne la langue. Elle-même apprend aussi l'allemand. C'est aussi une préparation importante pour l'école enfantine (observation de Luka, 19.08.2024).

Grâce à la traduction par l'interprète, la mère a pu donner des explications précises et exprimer ses préoccupations, et la personne de référence principale a reçu des

informations importantes. Cette période d'adaptation s'est également révélée difficile pour Luka et a nécessité du temps. Au début du processus d'adaptation, l'anglais a servi de langue commune, mais la mère et les personnes de référence n'en avaient qu'une connaissance limitée.

4.4.3 Discussion sur le *translanguaging*

En résumé, on peut constater que le plurilinguisme des professionnel-le-s est mobilisé comme une ressource dans la mesure du possible, mais qu'il reste encore un potentiel à exploiter. Les crèches mettent en œuvre de bonnes pratiques à cet égard, elles valorisent le plurilinguisme et exploitent les ressources disponibles. L'appréciation de toutes les langues familiales à la crèche n'est pas une évidence : plusieurs études critiquent le fait que les crèches montrent souvent, à l'instar d'autres établissements d'enseignement, un habitus monolingue qui ne reflète pas la réalité vécue, et que le plurilinguisme des professionnel-le-s n'est pas reconnu (Akbaş et al., 2022 ; Gogolin, 2008 ; Panagiotopoulou, 2016). Les exemples de *translanguaging* observés dans cette étude mettent en évidence le grand potentiel qu'il recèle.

Le recours à des interprètes lors des entretiens (Bohler & Vogt, 2024) offre également un potentiel considérable. Cette solution demeure encore trop peu utilisée. L'exemple observé montre toutefois que la présence d'interprètes est essentielle pour permettre aux professionnel-le-s et aux parents d'échanger des informations importantes et d'aborder également des expériences difficiles, comme celle d'une adaptation interrompue dans une autre crèche.

5 Discussion sur la pertinence pour la recherche

5.1 Limites et recherches futures

Bien que les transitions dans la petite enfance soient étudiées depuis un certain temps et encadrées par des modèles théoriques (Griebel & Niesel, 2011), peu d'études se sont intéressées aux défis liés à la transition vers la crèche, notamment en ce qui concerne le passage de la langue familiale à la langue locale. Cette lacune dans la recherche a été comblée dans le cadre de ce projet grâce à une recherche exploratoire et qualitative.

Étant donné que ce sujet est encore très peu étudié et que la littérature spécialisée n'a jusqu'ici pas abordé la question de l'adaptation des enfants et des parents ayant une connaissance limitée de la langue locale, une stratégie de recherche ethnographique a permis d'en explorer les premiers aspects. Dans le cadre de ce projet de recherche exploratoire, il n'a toutefois pas été possible d'établir des relations causales généralisables. Comme dans toute recherche ethnographique, il est possible de mettre en évidence des aspects potentiellement pertinents, susceptibles d'éclairer à la fois la recherche future et la pratique.

En raison du très faible nombre d'études disponibles, les critères de sélection de l'échantillon ont été définis de manière à inclure des crèches appliquant un concept

d'adaptation et accordant une grande importance à cette thématique. Les études de cas se déroulent dans des crèches qui offrent une grande qualité pédagogique en matière d'adaptation. Par exemple, elles veillent à ce que l'adaptation puisse durer plus longtemps si nécessaire et que les personnes de référence puissent se concentrer sur ce processus. La pratique présentée ici doit donc être comprise comme une bonne pratique. Il est important de souligner que ces deux crèches ne reflètent pas l'ensemble des pratiques d'adaptation mises en place dans les crèches suisses.

L'échantillonnage théorique contrasté a fait ses preuves. D'autres recherches ethnographiques, conçues de manière similaire, pourraient permettre d'examiner plus en profondeur l'étendue de ces processus. En particulier, dans ce projet, l'adaptation des enfants et des parents ayant une connaissance limitée de la langue locale n'a pas été comparée à celle des enfants et parents sans barrières linguistiques. Poursuivre et comparer ainsi la recherche permettrait de souligner davantage la pertinence des aspects étudiés pour tous les processus d'adaptation, ou leur importance spécifique dans un contexte du plurilinguisme.

Il convient également de souligner, à titre de limite, que l'équipe de recherche ne maîtrisait pas toutes les langues dans toutes les situations. Alors qu'une per-

sonne de l'équipe de recherche parlait également espagnol et pouvait ainsi comprendre les échanges lors des pratiques de *translanguaging*, cela n'a pas été possible dans d'autres cas. L'équipe de recherche s'est donc souvent retrouvée confrontée aux mêmes barrières linguistiques que les professionnel-le-s en crèche. Cela a permis uniquement l'observation participante. Les interviews initialement prévues avec les parents n'ont toutefois pas pu être réalisées, car cette charge supplémentaire semblait impossible à organiser pour les parents. Dans l'ensemble, il est nécessaire de souligner que les parents ne partageant pas de langue commune avec l'équipe de recherche n'ont pas pu exprimer leur point de vue sur le processus d'adaptation, contrairement à ce qui a pu être fait ponctuellement lors de l'observation participante avec une langue commune. De futures recherches pourraient se concentrer davantage sur l'expérience des parents et leur perspective.

La question d'une adaptation réussie reste importante dans la recherche et la pratique. Si l'on souhaite soutenir les enfants dès leur plus jeune âge dans leur acquisition plurilingue au travers d'une offre d'accueil de la petite enfance et exploiter le potentiel de l'éducation précoce pour favoriser l'égalité des chances, il est nécessaire d'organiser l'adaptation avec soin et en tenant compte des spécificités liées à la migration.

5.2 Élargissement de la recherche sur la transition avec des perspectives attentives aux enjeux migratoires

L'importance majeure des transitions pour le développement et le parcours éducatif des enfants est reconnue depuis un certain temps. La théorie de la transition (Griebel & Niesel, 2011) ainsi que les différents modèles d'adaptation constituent une ressource à cet égard. Des modèles ont également été élargis, notamment en prévoyant l'adaptation en groupe, en renforçant l'implication des pairs et en intégrant les droits de l'enfant ainsi que la notion de réactivité. Les modèles d'adaptation existants ont été adaptés au contexte suisse : l'étude montre que la mise en œuvre du modèle de transition de la ville de Zurich (Siegrist & Widmer, 2018) constitue une très bonne base pour la pratique dans les crèches.

Il est d'autant plus surprenant que la recherche sur la transition, concernant le passage de la famille à la crèche, ait jusqu'ici négligé la perspective des familles avec une expérience migratoire. La présente étude a abordé de manière exploratoire cette lacune dans la recherche et s'est focalisée sur les périodes d'adaptation susceptibles de s'avérer particulièrement exigeantes : lorsque le-la professionnel-le et les parents ne disposent d'aucune langue commune lors du processus d'adaptation en crèche, les échanges et la compréhension mutuelle concernant les attentes relatives à l'organisation du processus d'adaptation s'en trouvent compliqués. D'autres recherches sur les

transitions dans le système éducatif, et en particulier lors de la petite enfance, sont nécessaires afin de prendre en compte la réalité vécue des familles ayant une connaissance limitée de la langue locale.

L'importance majeure de la fréquentation d'une offre d'accueil de la petite enfance pour l'encouragement précoce du langage est largement reconnue en Suisse et étayée par de nombreuses études (Vogt et al., 2022). Afin que les efforts visant à favoriser la participation des enfants issu-e-s de familles parlant une autre langue que la langue locale soient fructueux, il est très important que la première phase de l'adaptation se déroule avec succès. La recherche sur la transition dans le domaine de la petite enfance doit donc être élargie pour inclure une perspective sensible à la migration.

5.3 Développement de la valorisation du plurilinguisme (habitus plurilingue)

Bien que les structures d'accueil de l'enfance constituent la première institution éducative et de prise en charge dans la vie d'un-e enfant, et qu'elles soient donc particulièrement formatrices, elles offrent souvent une réalité monolingue qui ne reflète pas la diversité linguistique de nombreuses familles (Panagiotopoulou, 2016). L'école suit le mouvement : des compétences dans la langue de formation y sont également exigées. Les compétences dans d'autres langues, en dehors des langues étrangères enseignées, ne sont souvent pas valorisées. Les réalités vécues par les enfants et les familles issus de la migration sont ainsi ignorées (Montanari & Panagiotopoulou,

2025). Pour pouvoir collaborer, les parents doivent également avoir une connaissance de la langue locale. Les enfants et leurs parents sont privés de moyens d'expression, bien qu'ils disposent d'un ou plusieurs répertoires linguistiques dans d'autres langues que la langue locale (Thomauke, 2017). Dans une enquête récente, menée auprès de parents sur le plurilinguisme en Suisse dans le cadre de projets consacrés à l'enfance plurilingue (Vogt et al., 2025), il apparaît que le plurilinguisme revêt en revanche une grande importance pour les parents : nombre d'entre eux cultivent leurs langues familiales avec leurs enfants de manière intensive et souvent très consciente, tout en souhaitant acquérir, pour eux-mêmes comme pour leurs enfants, de bonnes compétences dans la langue locale.

Dans les crèches ayant participé au projet de recherche, l'habitus monolingue a été partiellement rompue. On constate que les différentes langues sont désormais davantage considérées comme une ressource. Cependant, le passage d'un habitus monolingue à un habitus plurilingue dans les crèches n'est possible que si les professionnel-le-s et les parents partagent une langue commune. En l'absence de cette dernière, peu d'autres moyens de communication tels que des informations traduites, des outils de traduction, des pictogrammes et des photos ont été utilisés pour communiquer avec les parents et clarifier les questions. Dans ces situations, on a renoncé à communiquer avec les parents de manière approfondie, ce qui est interprété comme la manifestation d'un habitus monolingue. Selon García et Wei (2014), une attitude plurilingue consiste notamment à considérer l'ensemble du répertoire linguis-

tique des personnes concernées comme une ressource, sans percevoir les variations de compétence linguistique comme un obstacle, et à valoriser toutes les pratiques linguistiques de chacun et chacune.

Un objectif global serait de développer chez les professionnel-le-s de la petite enfance des convictions professionnelles valorisant le plurilinguisme, ainsi que leurs compétences pour mobiliser, en fonction de la situation, l'ensemble de leur répertoire linguistique dans les interactions avec les parents et les enfants. Les convictions des professionnel-le-s et le potentiel d'une attitude valorisant le plurilinguisme dans le cadre de l'offre d'accueil de la petite enfance ouvrent des perspectives importantes pour de futures recherches.

6 Transfert de pratique pour une adaptation attentive aux enjeux migratoires

Cette étude indique un potentiel intéressant pour le transfert de pratique. Ce dernier doit faire l'objet d'une publication distincte. Quelques domaines d'action sont brièvement présentés ci-après.

6.1 Importance des concepts d'adaptation avec une perspective attentive à la dimension migratoire

La recherche ethnographique a montré à quel point le processus d'adaptation est exigeant. Les crèches participant à l'étude disposent d'un concept d'adaptation différencié et sont pleinement conscientes de l'importance de ce processus. **La reconnaissance claire des besoins de l'enfant et des parents** lors du processus d'adaptation constitue un atout majeur dans toutes les crèches participantes, mais cela n'est pas évident. Dans certaines crèches, les besoins individuels ne peuvent être pris en compte en raison de ressources humaines parfois limitées et de la pression exercée sur les parents pour qu'ils habituent rapidement leur enfant à la crèche afin de reprendre le travail. Dans le cas des périodes d'adaptation examinées ici, l'adaptation a duré entre 7 et 18 jours. La faisabilité et le succès de l'adaptation à long terme des quatre enfants met en évidence le caractère exemplaire des crèches

participantes en matière de bonnes pratiques.

Un **concept d'adaptation différencié** soutient l'ensemble des enfants et des parents. L'équipe de recherche considère qu'un processus d'adaptation de haute qualité revêt une importance encore plus grande pour les familles plurilingues.

6.2 Construction de la relation avec l'enfant

La désignation de **deux professionnel-le-s, l'un-e comme personne référente principale et l'autre comme personne référente secondaire** pour l'adaptation, s'est avérée très importante dans tous les processus observés. Cet aspect des concepts d'adaptation mis en œuvre dans les crèches participantes, selon le concept de Sigrist et Widmer (2018), a permis d'assurer un processus continu pour l'enfant et les parents, tout en favorisant une réflexion au sein de l'équipe professionnelle de la crèche. Cette priorité accordée à l'adaptation par la crèche est essentielle et témoigne d'une grande qualité.

La focalisation à la fois sur les parents et sur les enfants dans le processus d'adaptation se révèle exigeante lors des moments d'interaction dans le quotidien de la crèche. Pour les enfants qui apprennent la langue locale tout en s'adaptant à la

crèche et en gérant la séparation d'avec leurs parents, le défi est de taille. Les recherches sur l'adaptation ont montré qu'un accompagnement très attentif et réactif est important pour l'enfant afin qu'il ou elle puisse construire une relation avec le-la professionnel-le concerné-e (Laewen et al., 2003). Les recherches sur l'acquisition tardive et naturelle de la langue locale comme langue seconde montrent que, dans l'acquisition d'une langue seconde, des processus favorisant le langage, similaires à ceux de l'acquisition de la langue première, jouent un rôle important. Du point de vue de l'encouragement du langage, le dialogue occupe une place centrale. Il peut être verbal ou non verbal (Vogt & Zumwald, 2025). Le contact visuel entre le-la professionnel-le et l'enfant est important, tout comme la triangulation, c'est-à-dire le regard commun de l'adulte et de l'enfant sur un objet ou une situation, qui est ensuite accompagné verbalement par l'adulte. Il en résulte que, dans la pratique, il est recommandé de diriger le **dialogue et toute l'attention sur l'enfant autant que possible**, tout en limitant les interruptions le plus possible. Même pour les parents qui restent présents mais en retrait, il est sans doute positif de constater que les professionnel-le-s prennent en charge leur enfant.

6.3 Accompagnement des parents pendant les phases d'adaptation

Les professionnel-le-s se sont efforcé-e-s de développer, parallèlement à la relation avec l'enfant, une relation avec les parents afin que ces derniers se sentent à l'aise et bien

pris en charge dans la crèche. Cela correspond aux modèles de transition qui soulignent l'importance de la transition pour toutes les personnes concernées. Non seulement les enfants apprennent à s'adapter à la crèche, mais les parents font également le pas de faire confiance à la crèche et de lui confier leur enfant (Griebel, 2012).

Les observations ont également montré que le concept d'adaptation doit être ajusté en fonction du déroulement du processus et des possibilités linguistiques. Par exemple, suivre un guide d'entretien comprenant une série de questions lors du **premier entretien** s'est révélé peu utile en raison de barrières linguistiques trop importantes entre le-la professionnel-le et le parent. La multitude de questions à traiter et le manque de contextualisation ont rendu la compréhension difficile. Le **premier entretien conduit dans la langue familiale** par un-e professionnel-le partageant cette langue première a favorisé un échange d'informations approfondi et l'établissement d'un climat de confiance. Le recours à **un-e interprète** pour le premier entretien a permis, comme prévu dans le concept, que cette discussion a fortement favorisé l'échange d'informations mutuel et la clarification.

Dans plusieurs cas, il aurait toutefois été important de fournir des **informations ciblées et dosées**, et d'**échanger sur le sujet pertinent du moment au cours** du processus d'adaptation. Les informations recueillies lors du premier entretien auraient pu être reprises à cette occasion.

Les observations participantes ont montré que les parents étaient souvent dans l'incertitude, nécessitant les conseils des professionnel-le-s. De tels conseils

concernant la manière dont les parents devraient se comporter à un moment précis entraînent à leur tour une asymétrie de pouvoir, telle que décrite par Otyakmaz (2021). On peut supposer que cette asymétrie de pouvoir n'est pas propice à la **construction d'un partenariat en matière de formation et d'éducation** avec les parents, comme le souhaitent les professionnel-le-s. Il serait donc recommandé d'expliquer aux parents le processus d'adaptation ainsi que les attentes à leur égard avant le début de l'adaptation, idéalement en s'appuyant sur des traductions ou l'intervention d'un-e interprète. Il serait également possible d'illustrer le processus d'adaptation et les **attentes concernant le comportement des parents au cours de ce processus** à l'aide d'images et/ou de traductions. Cela permettrait de clarifier à quelle étape du processus d'adaptation se trouvent la famille et l'enfant et d'impliquer les parents quant à l'étape appropriée à ce moment du processus.

Parmi les **phases** distinguées **dans le processus d'adaptation**, on peut citer par exemple :

- le premier entretien approfondi ;
- le-la professionnel-le, le parent et l'enfant jouent ensemble ;
- le parent adopte un comportement d'observation et reste passif, à proximité de l'enfant ;
- le parent reste dans une pièce, tandis que l'enfant explore seul-e ou avec le-la professionnel-le d'autres pièces, sans que le parent ne l'accompagne ;

- le parent prend congé, mais reste joignable par téléphone et peut venir chercher l'enfant si nécessaire ;
- le parent et le-la professionnel-le discutent des informations et des questions concernant la vie quotidienne à la crèche, tandis que l'enfant peut rester auprès du parent ou explorer la crèche.

Une distinction clairement établie entre les différentes phases faciliterait pour les parents l'organisation du processus d'adaptation avec le-la professionnel-le. Le-la professionnel-le pourrait accompagner les parents, tout en les guidant moins directement.

Les observations ont également révélé que les parents se sentaient incertains lorsqu'ils n'avaient rien à faire et devaient rester discrets tout en restant présents à la crèche. Cette incertitude peut être réduite grâce à une communication plus transparente (images / explications traduites). Il serait également possible de profiter de cette phase pour impliquer les parents dans certaines activités : par exemple, ils pourraient contribuer à de petites tâches, comme couper des pommes, découper quelque chose ou trier des objets. Ils pourraient recevoir des informations écrites sur la crèche dans leur langue et éventuellement répondre à des questions standardisées sur les préférences de l'enfant, qui pourraient ensuite être discutées lors de l'**entretien** entre le-la professionnel-le et les parents avant que ces derniers rentrent chez eux. Afin de ne pas interrompre la construction de la relation entre le-la professionnel-le et l'enfant, il serait bénéfique que les questions actuelles du processus d'adaptation puissent être abordées au début ou à la fin du séjour de l'enfant à la crèche.

6.4 Valoriser le plurilinguisme, utiliser le répertoire linguistique de toutes et tous (*translanguaging*)

Les processus d'adaptation lors desquels le répertoire linguistique de toutes les personnes concernées a été utilisé se sont déroulés de manière plus optimale. Il est donc fortement recommandé aux crèches de mobiliser de manière ciblée le **répertoire linguistique de l'ensemble des professionnel-le-s** afin de soutenir le **processus d'adaptation**.

Il est également très important de transmettre à toutes les personnes concernées – familles, enfants ainsi que professionnel-le-s – un signal de valorisation du plurilinguisme : le plurilinguisme est un atout. Il est donc essentiel qu'une telle attitude professionnelle puisse être développée collectivement au sein de l'équipe, par exemple dans le cadre d'une **formation continue**.

Il n'est toutefois pas possible d'attribuer des personnes de référence pour toutes les langues des parents qui ne parlent pas la langue locale. Il est donc essentiel de recourir à des traductions et à des outils de traduction, ainsi que de faire appel à des interprètes.

6.5 Interprètes et personnes clés

Pour faciliter l'adaptation, l'échange entre les professionnel-le-s et les parents est particulièrement déterminant. L'étude a montré que les entretiens avec l'**intervention d'interprètes** offraient aux parents davantage de possibilités de poser des questions et de faire part de leurs préoccupations. Grâce au soutien des interprètes, les professionnel-le-s ont également pu recueillir des informations importantes concernant l'enfant.

Certaines questions posées lors des premiers entretiens concernent la vie quotidienne à la crèche ainsi que le processus d'adaptation en général. Pour ces **informations, des supports avec des images et des explications traduites ou de courtes vidéos** pourraient être fournis. Il peut être pertinent de mobiliser des personnes clés (par exemple autres parents, bénévoles du centre familial, chargés de l'intégration), qui partagent la langue des parents et connaissent déjà le fonctionnement de la crèche ainsi que les processus d'adaptation.

7 Conclusion

Dans cette étude, quatre processus d'adaptation ont été analysés de manière ethnographique dans deux crèches au moyen d'une observation participante, d'entretiens informels et d'interviews.

En ce qui concerne la question de recherche n°1 – Comment les professionnel-le-s organisent-ils et elles le processus d'adaptation en crèche pour les enfants et les parents ayant une connaissance limitée de la langue locale? – il est apparu clairement que les professionnel-le-s suivaient les concepts d'adaptation de la crèche, tout en s'adaptant fortement aux besoins individuels des enfants et des parents, comme ils et elles le font également avec les parents avec lesquels il est possible de communiquer dans la langue locale. Une personne de référence principale ainsi qu'une seconde personne de référence encadrent chaque période d'adaptation; les périodes d'adaptation observées ont duré entre 7 et 18 jours. Dans deux des quatre cas, les professionnel-le-s ont veillé à ce que les échanges avec les parents se fassent dans la langue première de ces derniers: dans un des cas, un-e professionnel-le parlant la même langue que l'enfant et les parents a assumé la responsabilité principale de l'adaptation. Il ou elle a mené les entretiens avec les parents dans la langue de migration commune. Dans un autre cas, la crèche a fait appel à un-e interprète pour le premier entretien approfondi (Bohler & Vogt, 2024). Les observations faites au cours du processus d'adaptation ont montré que cette compréhension verbale était très importante lors de ces entretiens. En comparai-

son, dans les deux autres cas où l'on y a renoncé, des détails importants n'ont pas pu être abordés.

En ce qui concerne la question de recherche n°2 – Quelles pratiques linguistiques et quels dispositifs pédagogiques soutiennent les enfants et les parents tout au long du processus d'adaptation? –, les observations ont permis de constater le fort potentiel du *translanguaging* (Garcia & Wei, 2014). Lorsque toutes les personnes impliquées recourent à l'ensemble de leur répertoire linguistique pour communiquer, cela facilite le processus de transition pour les professionnel-le-s, l'enfant et les parents. Le *translanguaging* montre également que la crèche valorise toutes les langues et considère le plurilinguisme comme un atout. La pratique linguistique du *translanguaging* a été utilisée de manière très ciblée: le-la professionnel-le recourt à la langue familiale de l'enfant lorsque celui-ci ou celle-ci en a besoin, tout en utilisant la langue locale pour l'accompagner dans l'acquisition précoce de sa langue seconde. La construction d'une relation entre le-la professionnel-le et l'enfant est essentielle dans le processus d'adaptation. Dans un cadre pédagogique, cela est rendu possible en permettant à la personne de référence de se consacrer entièrement à l'enfant en phase d'adaptation. En prêtant attention aux besoins de l'enfant, en l'accompagnant dans l'exploration de l'espace et des jouets, et en jouant avec lui ou elle, le-la professionnel-le pose les bases de la relation. L'observation a montré que les professionnel-le-s interrom-

paient parfois soudainement l'attention portée à l'enfant pour transmettre une information d'ordre organisationnel au parent. Souvent, les parents ignoraient quelles étaient les attentes de la personne professionnelle à leur égard: devaient-ils rester en retrait ou interagir, suivre leur enfant dans d'autres pièces ou rester à un endroit précis dans la crèche? Les attentes à l'égard des parents évoluent selon les différentes étapes du processus d'adaptation. Celles-ci sont toutefois communiquées de manière peu structurée et elles sont rarement justifiées. Le potentiel réside dans le renforcement de l'accompagnement des parents grâce à des informations traduites, des pictogrammes ou des photos, tout en favorisant des échanges réguliers et ciblés, notamment au début et/ou à la fin de la journée.

En conclusion, il apparaît que l'adaptation en crèche pour des enfants et des parents ayant une connaissance limitée de la langue locale comporte des défis spécifiques. Des pratiques linguistiques telles que le *translanguaging* (García & Wei, 2014), le recours à des interprètes (Bohler & Vogt, 2024) et la mise à disposition d'informations plurilingues peuvent améliorer le processus. D'autres aspects favorisant le processus sont également importants lorsque les parents ont une connaissance suffisante de la langue locale: une durée d'adaptation en adéquation avec les besoins individuels, l'attention et la réactivité de la personne de référence pour construire une relation avec l'enfant, ainsi qu'une communication ciblée et structurée pour accompagner les parents tout au long du processus d'adaptation. Pour la recherche comme pour la pratique, il est

nécessaire de franchir de nouvelles étapes vers une adaptation sensible à l'immigration.

Ambientamento negli asili nido con bambini e genitori con scarse conoscenze della lingua locale

Rapporto di ricerca

Franziska Vogt, Janine Hostettler Schärer, Fabienne Bohler, Carolin Deiner

1 Management Summary

Studi internazionali e svizzeri attestano che il promovimento linguistico precoce nel contesto di offerte di istruzione della prima infanzia influisce positivamente sui successivi risultati scolastici (Anders, 2013; Luijk *et al.*, 2015; Trösch *et al.* 2025; Vogt *et al.*, 2022). Nel quadro di numerose iniziative a livello comunale e cantonale, i genitori vengono incoraggiati a permettere alla propria figlia o al proprio figlio di imparare la lingua locale già prima di incominciare la scuola dell'infanzia e di frequentare un asilo nido. Dall'esperienza pratica emerge che l'ambientamento è spesso difficoltoso per tutte le parti in causa quando professionisti e genitori non condividono nessuna lingua di comunicazione. Benché sulla base della teoria della transizione e della teoria dell'attaccamento, nonché di ricerche nei campi dello sviluppo psicologico e pedagogico siano stati sviluppati, testati e studiati vari modelli di ambientamento, non vi sono risultati sulle sfide specifiche affrontate da bambini e genitori con scarse conoscenze della lingua locale (Deiner, 2024).

Questo studio esplorativo e descrittivo colma tale lacuna focalizzandosi su due domande: (1) Come viene organizzato il processo di ambientamento negli asili nido con bambini e genitori con scarse conoscenze della lingua locale? (2) Quali pratiche linguistiche e contesti pedagogici sostengono i bambini e i genitori nel processo di ambientamento?

Mediante osservazione partecipativa, colloqui non strutturati e interviste, sono stati indagati dal punto di vista etnografico quattro processi di ambientamento in due

asili nido. Le ricercatrici hanno osservato gli ambientamenti, che si sono svolti con un numero alquanto variabile di visite: il gruppo di ricerca ha osservato tra le sette e le diciotto visite di ambientamento per bambino e famiglia ed è stato presente in totale negli asili nido per trentanove visite. Sono inoltre state condotte tre interviste con le direzioni degli asili nido. Gli studi etnografici consentono di rilevare la comunicazione non verbale e verbale, e quindi di considerare anche il ruolo del plurilinguismo nei processi di ambientamento (Neumann, 2013; Panagiotopoulou, 2016). Gli appunti presi sul campo e le trascrizioni delle interviste sono stati analizzati a livello contenutistico (Mayring, 2022) e mediante il *Grounded Theory Method* (Glaser *et al.* 2010).

Per quanto riguarda la prima domanda (come viene organizzato il processo di ambientamento negli asili nido con bambini e genitori con scarse conoscenze della lingua locale?), è emerso chiaramente che il personale segue i concetti di ambientamento dell'asilo nido orientandosi fortemente alle esigenze individuali dei bambini e dei genitori (Siegrist & Widmer, 2018). Questa attenzione alle necessità individuali è risultata essere molto importante per gli asili nido: per ogni ambientamento si designano una o un responsabile principale e una seconda persona di riferimento. Gli ambientamenti osservati hanno richiesto tra i sette e i diciotto giorni. In due dei quattro casi, il personale ha condotto i colloqui nella prima lingua dei genitori: in un caso la responsabilità principale dell'ambientamento è stata assunta da una persona che parlava la

stessa lingua del bambino e dei genitori, mentre in un altro caso per il primo colloquio l'asilo nido ha fatto capo a un interprete (Bohler & Vogt, 2024). Le osservazioni nel prosieguo del processo di ambientamento hanno confermato l'importanza di questo approccio linguistico nei primi colloqui. Nei due casi in cui vi si è rinunciato, non è stato possibile discutere di alcuni dettagli importanti.

Per quanto riguarda la seconda domanda (quali pratiche linguistiche e quali contesti pedagogici sostengono i bambini e i genitori nel processo di ambientamento?), le osservazioni hanno permesso di constatare l'elevato potenziale del *translanguaging* (Garcia & Wei, 2014). Se tutte le parti in causa utilizzano l'intero repertorio linguistico disponibile per capirsi, il processo di transizione risulta più facile per tutti i soggetti coinvolti. Il *translanguaging* dimostra inoltre che l'asilo nido valorizza tutte le lingue e considera il plurilinguismo un'opportunità. Questo metodo è stato impiegato in modo molto mirato: la o il professionista utilizza la lingua della famiglia qualora il bambino ne abbia bisogno e al contempo la lingua locale per sostenerlo nell'apprendimento precoce di questa seconda lingua. Per il processo di ambientamento, l'instaurazione di un rapporto tra la o il professionista e bambino è fondamentale. Nel contesto pedagogico, ciò è reso possibile dando alla persona di riferimento la possibilità di concentrarsi completamente sul bambino da ambientare. Prestando attenzione alle esigenze del bimbo, sostenendone l'esplorazione degli spazi e dei giocattoli, e giocando con lui, la o il professionista getta le basi per questa relazione. Le osservazioni hanno permesso di constatare che il

personale interrompe subito questa attenzione rivolta al bambino se deve comunicare indicazioni di ordine organizzativo ai genitori. Gli stessi genitori erano sovente in dubbio su come comportarsi: dovevano starsene in disparte o interagire? Dovevano seguire suo bambino negli altri locali o restare in un luogo definito dell'asilo nido? Le aspettative nei confronti dei genitori cambiano secondo la fase del processo di ambientamento, ma vengono comunicate in modo poco strutturato e non vengono quasi mai motivate. Per il processo di transizione, l'accompagnamento dei genitori è molto importante (Hostettler Schärer, 2015) e potrebbe essere favorito con informazioni tradotte, pittogrammi o foto, nonché con colloqui regolari e mirati all'inizio e/o nel momento in cui essi vanno a riprendere il figlio.

Emerge quindi che l'ambientamento in asili nido di bambini e genitori con scarse conoscenze della lingua locale presenta sfide di ordine specifiche e generale. I fattori importanti per un buon ambientamento sono probabilmente più fondamentali per i bambini e genitori con scarse conoscenze della lingua locale. Pratiche linguistiche come il *translanguaging*, il coinvolgimento di interpreti e la disponibilità di informazioni in più lingue migliorano il processo. Altri aspetti che agevolano l'ambientamento sono importanti anche per i genitori con discrete conoscenze della lingua locale: durata dell'ambientamento commisurata alle esigenze individuali, focalizzazione e responsabilità della persona di riferimento per l'instaurazione di un rapporto con il bambino, comunicazione mirata e strutturata per l'accompagnamento dei genitori. Tanto per la ricerca quanto a livello pratico, sono opportuni altri passi verso un ambientamento sensibile alle questioni migratorie.

2 Introduzione

Risultati di ricerche condotte in ambito internazionale e svizzero mostrano che il promovimento linguistico precoce nel contesto di offerte di istruzione della prima infanzia influisce positivamente sui successivi risultati scolastici (Anders, 2013; Luijk *et al.*, 2015; Trösch *et al.*, 2025; Vogt *et al.*, 2022).

Il promovimento linguistico precoce ha trovato negli ultimi anni l'attenzione della politica (Vogt *et al.*, 2022), con diverse iniziative comunali e cantonali volte a motivare i genitori a iscrivere i figli a offerte di istruzione precoce (asili nido, gruppi di gioco) allo scopo di favorire l'apprendimento della lingua locale. È questo, per esempio, l'obiettivo dei programmi già consolidati nel Canton Basilea Città (Grob *et al.*, 2014) e nella Città di Zurigo (Vogt & Puenzieux, 2022). In altri cantoni e comuni è prevista l'introduzione di misure di promovimento linguistico precoce per bambini con scarse conoscenze della lingua locale.

Le esperienze acquisite con il promovimento del tedesco negli asili nido (PHSG, *s.d.*) nel quadro del programma "Gut vorbereitet in den Kindergarten (ben preparati per la scuola dell'infanzia)" della Città di Zurigo (Città di Zurigo, *s.d.*) dimostrano che la transizione può essere impegnativa. Chi lavora negli asili nido riferisce di difficoltà dovute all'impossibilità di capirsi con i genitori. Capita che i genitori interrompano l'ambientamento e tolgano i figli dall'asilo nido, benché uno dei motivi dell'iscrizione fosse proprio l'apprendimento della lingua locale prima dell'inizio della scuola dell'infanzia. Un'interruzione dovuta a un ambientamento difficoltoso impedisce quindi al

bambino di incominciare l'apprendimento naturale della lingua locale (apprendimento infantile precoce di una seconda lingua, Bryant & Rinker, 2021) già prima di entrare alla scuola dell'infanzia.

È necessaria una migliore comprensione del processo di ambientamento dei bambini che non sanno la lingua locale nell'ambito delle interazioni tra personale degli asili nido, bambino e genitori con scarse conoscenze della lingua locale. La ricerca nel campo della transizione all'asilo nido ha finora omesso di indagare queste sfide specifiche e non si dispone pertanto di dati sull'ambientamento di bambini e genitori con scarse conoscenze della lingua locale.

Il progetto di ricerca "Ambientamento negli asili nido con bambini e genitori con scarse conoscenze della lingua locale" intende colmare questa lacuna e produrre nuove conoscenze utili alla politica, all'amministrazione, all'istruzione e al lavoro pratico. Il progetto di ricerca è stato condotto dall'Istituto per l'educazione della prima infanzia 0 a 8 anni (Institut Frühe Bildung 0 bis 8) della Scuola universitaria professionale di San Gallo nell'ambito del programma di ricerca 2021-2024 del Centro scientifico di competenza per il plurilinguismo. L'Ufficio federale della cultura e la Segreteria di Stato della migrazione della Confederazione Svizzera hanno sostenuto finanziariamente il progetto di ricerca.

2.1 Domande

Considerate le scarse ricerche effettuate finora sull'argomento, il presente progetto mira a rispondere alle domande esplorative e descrittive seguenti:

1. Come viene organizzato il processo di ambientamento negli asili nido con bambini e genitori con scarse conoscenze della lingua locale?
2. Quali pratiche linguistiche e contesti pedagogici sostengono i bambini e i genitori nel processo di ambientamento?

3 Metodi

In considerazione della mancanza di dati sul tema dell'ambientamento di bambini e genitori con scarse conoscenze della lingua locale, è stata scelta una procedura esplorativa qualitativa, che consente di incentrare l'attenzione sulla pratica quotidiana e sulle interazioni tra le varie parti interessate.

3.1 Strategia di ricerca etnografica

Quale strategia di ricerca, si è optato per un approccio etnografico, con interviste con le direzioni degli asili nido, osservazioni partecipative e brevi colloqui liberi con il personale coinvolto, nonché con i genitori. Gli studi etnografici (Neumann, 2013; Panagiotopoulou, 2016) permettono di concentrarsi sull'interazione verbale e non verbale, e sul modo in cui viene affrontato il plurilinguismo. I brevi colloqui liberi durante le osservazioni partecipative consentono di cogliere le riflessioni compiute da chi lavora negli asili nido. Sono inoltre state svolte interviste incentrate sul problema (Witzel, 2000) concernenti il concetto di ambientamento, le esperienze acquisite e le riflessioni effettuate.

Al centro di ogni caso di studio vi è il processo di ambientamento di un bambino e dei suoi genitori con scarse conoscenze della lingua locale, e le persone di riferimento responsabile dell'ambientamento e dell'attuazione del concetto stabilito dall'asilo nido.

3.2 Selezione degli asili nido

Sono stati interpellati asili nido che si erano già occupati approfonditamente di ambientamenti, così da poter contare su una situazione di partenza di alto livello. Gli asili nido sono stati raccomandati dalla persona che ha sviluppato il modello di ambientamento della Città di Zurigo (Siegrist & Widmer, 2018) e che quindi sapeva come l'ambientamento viene svolto nei vari istituti.

Nel campione sono state inserite quali caratteristiche contrastanti le seguenti situazioni:

- professionista, nuovo bambino e genitori condividono una lingua che non è quella locale;
- nell'asilo nido vi sono bambini che parlano la prima lingua del nuovo bambino;
- nessuna persona nell'asilo nido parla la lingua del nuovo bambino e dei suoi genitori;
- nessun bambino nell'asilo nido parla la prima lingua del nuovo bambino;
- l'asilo nido fa capo a mediatori culturali;
- secondo le circostanze, l'asilo nido sfrutta il plurilinguismo del personale e/o dei bambini;
- l'asilo nido organizza l'ambientamento in base a un determinato concetto.

Per il campione sono stati selezionati quattro diversi casi di studio, in modo da

poter creare un contrasto tra le diverse configurazioni e procedure. Sono stati coinvolti asili nido che affrontano l'aspetto linguistico dell'ambientamento dal punto di vista concettuale e situazionale (migliori pratiche, *best practice study*).

Le direzioni degli asili nido sono state contattate dal gruppo di ricerca, informate sul progetto e invitate, in caso di imminente ambientamento di bambini che non parlano ancora tedesco e con genitori con scarse conoscenze di tedesco, a chiedere a quest'ultimi il consenso a partecipare al progetto di ricerca. Le dichiarazioni di consenso per i genitori sono state tradotte nella lingua della famiglia. Anche al personale e alle direzioni degli asili nido è stato chiesto per iscritto di fornire il loro consenso alla partecipazione al progetto di ricerca.

3.3 Rilevamento e analisi dei dati

L'approccio etnografico della ricerca si contraddistingue per l'integrazione di metodi e accessi differenti. La tabella 1 mostra la metodologia per il rilevamento e l'analisi dei dati. Per l'analisi ci si è avvalsi della prospettiva ecosistemica (Epp, 2018).

È stato possibile osservare attentamente i processi di ambientamento di quattro bambini. Ciascun processo di ambientamento di un bambino è stato assegnato a un membro del gruppo di ricerca. Se per altri impegni non poteva osservare una giornata di ambientamento, veniva sostituito da un altro membro del team. In totale, sono state svolte 39 visite. Tutti i membri del gruppo di lavoro conoscevano il contesto dell'asilo nido (Gelir, 2021), hanno preso appunti e scambiato regolarmente pareri sulle osservazioni e sulla metodologia.

| | Metodo di rilevamento dei dati | Metodo di analisi dei dati |
|--|--|--|
| Interviste con la direzione e il personale dell'asilo nido | Intervista incentrata sul problema (Witzel, 2000) | Analisi contenutistiche esplicative e strutturanti (Mayring, 1994, 2022) |
| Osservazione dell'ambientamento nell'asilo nido | Osservazione partecipativa etnografica, incl. breve colloquio con il personale ed eventualmente i genitori (Neumann, 2013) | Grounded Theory Method (Glaser et al., 2010) |
| Contatto di follow-up circa 2-3 mesi dopo | Breve intervista con il personale dell'asilo nido | Analisi contenutistiche esplicative e strutturanti (Mayring, 1994, 2022) |

Tabella 1: metodi per il rilevamento e l'analisi dei dati

Allo scopo di garantire l'anonimato, per i bambini sono stati scelti pseudonimi e le strutture sono state chiamate asilo nido 1 e asilo nido 2. Le caratteristiche del campione e il numero di osservazioni sono riportati nelle tabelle 2 e 3.

| Asilo nido | Bambino (pseudonimo) | Età, conoscenze linguistiche del bambino, della famiglia e della persona di riferimento nell'asilo nido | Numero di visite di ambientamento nell'asilo nido | Numero di osservazioni etnografiche |
|--------------|----------------------|--|---|-------------------------------------|
| Asilo nido 1 | Valeria | 3 anni La famiglia (bambino e genitori) parla spagnolo, i genitori hanno conoscenze di tedesco minime. La persona di riferimento parla spagnolo e lo usa. | 8 | 7 |
| Asilo nido 1 | Camila | 3 anni e mezzo La famiglia (bambino e genitori) parla spagnolo, i genitori hanno conoscenze di tedesco e inglese minime. La persona di riferimento parla tedesco e poco inglese. | 10 | 7 |
| Asilo nido 1 | Tesfay | 2 anni La famiglia (bambino e genitori) parla tigrino, la madre ha conoscenze limitate di tedesco. La persona di riferimento parla tedesco. | 11 | 10 |
| Asilo nido 2 | Luka | 2 anni Il bambino non parla ancora molto, la prima lingua è il serbo. La madre parla serbo e usa l'inglese, non sa il tedesco. Il padre parla tamil e tedesco. Le persone di riferimento parlano tedesco e in parte inglese. È stata coinvolta un'interprete per il primo colloquio (in serbo). | 18 | 15 |

Tabella 2: caratteristiche del campione e rilevamenti

| Asilo nido | Direzione | Interviste | Casi di studio nell'asilo nido |
|--------------|-------------|------------|--|
| Asilo nido 1 | Direzione 1 | 1 | Tre bambini: Valeria, Camila, Tesfay |
| Asilo nido 2 | Direzione 2 | 1 | Un bambino: Luka |
| Asilo nido 3 | Direzione 3 | 1 | Non abbiamo ottenuto il consenso per osservare gli ambientamenti |

Tabella 3: campione interviste con le direzioni degli asili nido

4 Risultati

Di seguito, si presentano i risultati suddivisi per argomento, partendo dai concetti di ambientamento, passando poi all'instaurazione di un rapporto e alla prima separazione, all'accompagnamento dei genitori e infine alle pratiche linguistiche come il *translanguaging*. I sottocapitoli dedicati ai risultati comprendono sempre la descrizione del contesto teorico dell'argomento in questione e, a seguire, gli esiti delle osservazioni partecipative, dei brevi colloqui liberi e delle interviste.

4.1 Concetti di ambientamento

La transizione all'asilo nido è al centro dell'attenzione da vent'anni. Sulla base di teorie dello sviluppo psicologico, in particolare la teoria della transizione (Griebel & Niesel, 2011), sono stati concepiti e attuati diversi modelli. Tutti i modelli di ambientamento fanno riferimento a teorie dello sviluppo psicologico della prima infanzia e si basano sull'esigenza di prevedere un lasso di tempo per l'ambientamento adeguato caso per caso. In un periodo tra le due e le quattro settimane, viene instaurata la relazione con una o due persone di riferimento all'interno dell'asilo nido, e vengono gestiti progressivamente elementi importanti della quotidianità (giocare ed esplorare, cambiare il pannolino, separarsi dai genitori, essere consolati, mangiare, dormire). In Svizzera, l'importanza dell'ambientamento è sancita anche dal quadro d'orientamento per la formazione, l'educazione e l'accoglienza della

prima infanzia (Wustmann Seiler & Simoni, 2016).

Il *modello di ambientamento berlinese*, parte del concetto *Infans*, fa riferimento soprattutto alla teoria dell'attaccamento (Laewen *et al.*, 2003). Nel concetto *Infans* per la pedagogia della prima infanzia, viene sottolineata l'importanza, oltre che di un buon ambientamento, dell'attenzione agli interessi del bambino, dell'osservazione e della documentazione dei processi di apprendimento, nonché della comprensione dello sviluppo in quanto autoformazione e dell'asilo nido in quanto luogo di formazione (Laewen & Andres, 2007). Il *modello di ambientamento di Monaco di Baviera* tiene ancora maggior conto della prospettiva ecostemica (Winner & Erndt-Doll, 2009).

Sulla scorta di questi modelli e di queste indicazioni, per gli asili nido della Città di Zurigo è stato sviluppato il *modello di transizione della città die Zurigo* (Siegrist & Widmer, 2018), il quale tiene conto delle condizioni parzialmente diverse in cui si svolge l'ambientamento in Svizzera. A causa del congedo di maternità più breve, per esempio, in Svizzera gli asili nido ospitano bambini più piccoli rispetto a quanto avviene in Germania. Molti bambini, inoltre, trascorrono solo pochi giorni la settimana nell'asilo nido, per cui il gruppo in cui avviene l'ambientamento non è sempre lo stesso. Il modello di transizione della città die Zurigo prevede quattro fasi: preparazione, conoscenza e acclimatazione, ambientamento individuale e conclusione. L'intero processo deve essere commisurato alle esigenze individuali del bambino e dei suoi genitori, pre-

vedendo un lasso di tempo di tre o quattro settimane (Siegrist & Widmer, 2018).

Quale studio preliminare al presente progetto di ricerca, Deiner (2024) ha indagato l'organizzazione della transizione istituzionale nell'ambientamento analizzando documenti e conducendo interviste semi strutturate con i genitori, con chi lavora negli asili nido e con le direzioni. Dall'analisi dei vari linee-guida di ambientamento degli asili nido partecipanti è emerso che essi non tengono conto delle barriere linguistiche tra il personale degli asili nido, i genitori e i bambini: non vi vengono formulate raccomandazioni concrete su come collaborare durante il periodo di ambientamento con genitori con scarse conoscenze della lingua locale.

4.1.1. Risultati concernenti i concetti di ambientamento

Nelle interviste, le direzioni degli asili nido sono state interpellate sulle loro procedure di ambientamento e sulle possibili particolarità dell'ambientamento con genitori con scarse conoscenze della lingua locale. Tutte le direzioni hanno dichiarato di orientarsi al modello di transizione della città di Zurigo, adattato secondo le loro esperienze e le possibilità, e hanno spiegato che la durata dell'ambientamento varia in funzione di come evolve la situazione del bambino e dei genitori. In occasione del colloquio di ammissione, ai genitori viene illustrato lo svolgimento dell'ambientamento:

Durante il colloquio di ammissione, spiego come si svolge l'ambientamento. Abbiamo uno schema nel quale abbiamo già programmato dieci giorni. L'ambientamento, spiego ai genitori, dura quat-

tro settimane, devono dunque riservarsi un mese (trascrizione dell'intervista con la direzione dell'asilo nido 2, libera traduzione dal tedesco).

Tutte le direzioni interpellate considerano una sfida supplementare il fatto che i genitori non parlino tedesco, visto che per l'ambientamento la comunicazione con loro è essenziale:

Gli ambientamenti sono molto impegnativi quando ci sono barriere linguistiche. Perché, in fin dei conti, la comunicazione è l'unico strumento che abbiamo (trascrizione dell'intervista con la direzione di un asilo nido 1, libera traduzione dal tedesco).

Sottolineano inoltre che i genitori con scarse conoscenze di tedesco hanno anche un retaggio culturale diverso, il quale va adeguatamente considerato:

Credo sia importante che i genitori capiscano perché organizziamo l'ambientamento in questo modo, perché serve questo e quest'altro, ma anche che cos'è e come funziona un asilo nido... Naturalmente è più difficile quando non si riesce a spiegarlo perché la famiglia proviene da un'altra cultura, dove magari gli asili nido vengono gestiti in tutt'altro modo, con un sistema completamente diverso (trascrizione dell'intervista con la direzione dell'asilo nido 2, libera traduzione dal tedesco).

Una direzione dichiara di sfruttare le risorse linguistiche del team, per esempio per aiutare il bambino:

Nel caso ideale, abbiamo qualcuno nel team che parla quella lingua. Se però prendiamo per esempio il tigrino, non abbiamo nessuno, e nell'asilo nido abbiamo tanti bambini che vengono dall'Eritrea (trascrizione dell'intervista con la direzione dell'asilo nido 1, libera traduzione dal tedesco).

Due direzioni affermano di aver già fatto ricorso a mediatrici o mediatori culturali al momento del colloquio di ammissione, e di voler farlo ancora:

Credo che comincia tutto già prima dell'inizio dell'ambientamento. Ho notato che vale la pena prendersi tanto tempo con la famiglia per chiarire diversi aspetti già prima dell'ambientamento. E ho iniziato a coinvolgere sempre più spesso un interprete per poter rispondere al meglio a tutte le domande della famiglia (trascrizione dell'intervista con la direzione dell'asilo nido 3, libera traduzione dal tedesco).

4.1.2 Discussione dei concetti di ambientamento

Riepilogando, si constata che gli asili nido si orientano al modello di transizione della città di Zurigo (Siegrist & Widmer, 2018) quale base per l'ambientamento e sono molto disponibili a considerare le esigenze individuali del bambino e dei genitori. Questo caso di studio è un esempio di buone pratiche, con asili nido che tengono molto a una buona qualità dell'ambientamento, la cui durata viene adattata alla situazione e alle necessità. Gli asili nido sfruttano il potenziale delle conoscenze lin-

guistiche in seno al team e in alcuni casi hanno coinvolto mediatrici e mediatori culturali. Considerano l'ambientamento impegnativo quando manca una lingua in comune tra il personale degli asili nido e i genitori.

4.2 Instaurazione di un rapporto e prima separazione

La transizione in un asilo nido e l'instaurazione di nuove relazioni possono essere intesi come una prova di sviluppo (Griebel & Niesel, 2011) da cui dipende il seguito della formazione dei bambini. Gli ambientamenti servono ad abituare i bambini al nuovo ambiente e alle nuove persone di riferimento, in modo da agevolare la transizione. Dreyer (2017) sottolinea tuttavia che i bambini possono avere esperienze di attaccamento molto diverse. Per un bambino cresciuto in una grande famiglia e abituato a essere custodito da varie persone, per esempio, l'ambientamento in un asilo nido sarà tutta un'altra esperienza che per un bambino il quale fino a quel momento stava soltanto con i genitori. Anche in questi casi è però necessaria e ragionevole una fase di ambientamento prolungata affinché la persona di riferimento conosca il bambino e la famiglia (spesso provenienti da altri contesti culturali), nonché le loro idee per quanto riguarda l'attaccamento, l'assistenza, l'alimentazione, il dormire e il cambiare i pannolini (Dreyer, 2017). L'instaurazione di un rapporto è la preparazione alla prima separazione, quando la persona di riferimento principale dovrà essere in grado di consolare il bambino che piange. Quando i bambini sono tristi perché sentono la mancanza dei genitori, possono essere di aiuto anche

gli oggetti transizionali (Norman, 2025), ossia oggetti che ricordano loro mamma e papà o la casa, e che possono portare all'asilo nido, per esempio un peluche o una foto della famiglia. Lo scopo è rassicurarli facendo capire loro che i genitori sono andati via solo momentaneamente, ma torneranno.

Uno studio condotto a Vienna ha dimostrato che l'ambientamento esige un elevato grado di flessibilità dell'asilo nido e di chi vi lavora affinché queste persone possano orientarsi alle esigenze del bambino e dei genitori (Fürstaller *et al.*, 2012) e capire il contesto che li caratterizza e i loro desideri (Dreyer, 2017).

I due asili nido considerati adottano il modello di transizione della città di Zurigo (Siegrist & Widmer, 2018), Questo modello enfatizza l'obiettivo di un concetto il più possibile su misura per le famiglie e i loro figli. L'ambientamento e il suo svolgimento vengono quindi pianificati nei dettagli e discussi con le famiglie. I genitori accompagnano il bambino all'asilo nido e durante le prime visite restano lì. La prima separazione, prevista quando il bambino ha acquisito fiducia nella nuova persona di riferimento, è breve. La durata viene poi aumentata progressivamente, finché il bambino può restare nell'asilo nido da solo (*ibid.*). La transizione è conclusa quando il bambino e i genitori si sentono a loro agio con l'assistenza nell'asilo nido e il bambino può trarre beneficio dal contesto pedagogico sotto forma di apprendimento e sviluppo (Griebel, 2012).

Per molti asili nido, è una sfida organizzativa decidere chi saranno le persone di riferimento principali e secondarie di un bambino. La presenza dei professionisti nel gruppo è limitata perché talvolta stanno se-

guendo una formazione o un perfezionamento, si stanno occupando di altre mansioni (p.es. formazione interna), lavorano a tempo parziale o sono in vacanza. Per questo è bene prevedere un ambientamento con due persone di riferimento (Hostettler Schärer, 2018). Dato che in Svizzera la maggior parte dei bambini passa solo qualche giorno all'asilo nido (Hostettler Schärer, 2024), occorre accertarsi che le persone in questione lavorino negli stessi giorni. Nei due asili nido in esame, l'ambientamento del bambino è quindi stato assegnato a due persone, con una delle due che ne ha assunto la conduzione.

4.2.1 Risultati concernenti l'instaurazione di un rapporto

I processi di transizione dei quattro bambini osservati sono stati molto diversi tra loro. Il numero di giorni di ambientamento variavano **tra sette e diciotto**, durante i quali i bambini erano presenti dapprima per alcune ore, poi per mezza giornata e infine per tutto il giorno. Le separazioni, in parte difficili, hanno richiesto **notevoli risorse in termini di personale**, dato che una persona doveva sempre dedicarsi quasi esclusivamente al bambino in questione.

Le persone di riferimento hanno instaurato un rapporto con il bambino **incentrando tutta la loro attenzione sul dialogo e sul gioco in comune**. Nel caso di Tesfay, per esempio, hanno giocato con lui in presenza della mamma:

Tesfay arriva al lavandino. La persona di riferimento principale canta "Puliamo bene le manine..." e gli sorride. Tesfay ride a sua volta. Se ne va un attimo,

poi torna verso la cucina. La persona di riferimento gioca con lui a preparare gli spaghetti. Il fratello di Tesfay è seduto lì vicino e guarda. La madre è seduta sulla sedia di fronte alla cucina. Tesfay interagisce con la persona di riferimento. Va all'altro angolo della cucina, guarda la persona di riferimento e sorride (osservazione di Tesfay, 15.7.2024, libera traduzione dal tedesco).

Sono importanti anche sequenze di gioco e dialoghi di lunga durata che rafforzano il bambino:

Camila, per esempio, gioca con un puzzle, mentre la persona di riferimento principale è seduta accanto a lei e la guarda. Ogni volta che Camila riesce a collocare un pezzo, urla "Yeee!". La persona di riferimento dice a sua volta "Yeee, brava!", e questo scambio si protrae abbastanza a lungo (osservazione di Camila, 17.09.2024, libera traduzione dal tedesco).

Un dialogo duraturo è stato osservato anche nella sequenza di gioco seguente, in cui ci si è avvalsi del *translanguaging*, ossia l'utilizzo del repertorio linguistico di tutte le persone coinvolte e una prospettiva orientata alle risorse del plurilinguismo (García & Wei, 2014):

Valeria ha un'automobilina in mano e la persona di riferimento principale dice: "Ti piace l'auto!". Prende la pedina di un cagnolino e la mette nella macchinina: "Può andare in auto anche lui". "Hai già sentito la sirena dell'auto dei pom-

pieri? Come fa?" "Carro, carro! (auto, auto! - spagnolo) " "Hai trovato un'altra auto?" Valeria mostra una piccola ferita sul ginocchio. "Oh, sei caduta?" Valeria tiene in mano un treno: "Carro! (auto - spagnolo)". "Credo sia un treno - el tren (il treno - spagnolo)." Sono vagoni dotati di magneti che possono essere attaccati l'uno all'altro. Valeria cerca di attaccarne due insieme, ma non funziona perché i magneti si respingono. Poi dice: "Ese! (questo! - spagnolo)", e indica un altro vagone. La persona di riferimento dice: "Hai ragione, quello va meglio". Valeria riprova. La persona di riferimento dice: "Devi girare il vagone". Valeria non reagisce. La persona di riferimento dice: "Voltarle así (giralo così - spagnolo)". Valeria gira i vagoni e i magneti si attraggono. La persona di riferimento prende una macchinina e la colloca sul vagone. "Puedes ponerlo ahí. Come nel Gottardo (Puoi metterlo lì spagnolo)" (osservazione di Valeria, 15.8.2024, libera traduzione dallo spagnolo e dal tedesco).

Durante l'instaurazione del rapporto tra professionista e bambino, nei casi in cui nessuno parlava la lingua della famiglia sono stati osservati diversi **colloqui con i genitori**, nei quali la persona di riferimento distoglieva l'attenzione dal bambino, come negli esempi seguenti:

Il bambino va alla sabbiera. La persona di riferimento si siede con lui e fa delle torte di sabbia. Giocano insieme. La persona di riferimento si volta e parla del tempo con la madre (seduta su una panchina a una decina di metri di

distanza). La persona di riferimento si rigira e canta una canzoncina sulla pioggia. Dice alla mamma che il bambino ha sorriso. La mamma si avvicina (osservazione di Luka, 21.8.2024, libera traduzione dal tedesco).

Il bambino e la persona di riferimento entrano in un nuovo locale. Il bambino si reca verso una porta che conduce a un altro gruppo. La persona di riferimento lo distrae dalla porta passando gli una macchinina cavalcabile (uno dei suoi giochi preferiti). La mamma domanda dove può lasciare gli oggetti che ha portato. Va al passeggino, li prende e li porta alla postazione del bambino nello spogliatoio. La persona di riferimento e la madre parlano degli oggetti mentre il bambino va verso la porta di ingresso seduto sulla sua macchinina (osservazione di Luka, 23.8.2024, libera traduzione dal tedesco).

Le persone di riferimento hanno spiegato che l'obiettivo era che pure i genitori si sentissero a loro agio e acquisissero fiducia nell'asilo nido. Queste transizioni, tuttavia, hanno causato continue interruzioni nel rapporto tra professionista e bambino, rendendo le loro interazioni più superficiali. I momenti di piena attenzione al gioco comune e i dialoghi che ne derivano rafforzano l'instaurazione del rapporto.

4.2.2 Risultati concernenti le separazioni

Durante le separazioni, si constata l'importanza del rapporto instaurato con la persona di riferimento. Tutti i bambini hanno cercato il contatto con la persona di riferi-

mento o per lo meno si sono fatti consolare e distrarre da lei, anche quando continuavano a piangere o andavano alla porta per cercare i genitori.

La separazione si è rivelata difficile quando la persona di riferimento non aveva potuto giocare adeguatamente con il bambino, ad esempio perché il genitore presente non era rimasto in disparte (ma aveva continuato a interagire con il figlio), oppure perché si è iniziata la separazione quando il bambino voleva farsi consolare dal genitore o il genitore stesso stentava a staccarsi dal figlio. Dato che i genitori di Luka avevano fatto brutte esperienze con un tentativo precedente di ambientamento in un altro asilo nido, la separazione è stata molto sofferta per la mamma. Alla settima visita osservata, i genitori di Luka hanno deciso che da lì in poi l'ambientamento sarebbe proseguito con il padre, perché per la mamma la separazione era troppo difficile. L'asilo nido ha sostenuto il cambiamento.

Particolare attenzione è stata posta affinché, prima della prima separazione, i bambini avessero stabilito un legame con il personale dell'asilo nido e affinché, giunto il momento, fosse presente la loro persona di riferimento principale. I genitori sono sempre stati invitati ad andare via subito dopo essersi congedati dal figlio. Le persone di riferimento principali hanno cercato di distrarre i bambini tristi per la partenza dei genitori. In questi casi, si è potuto constatare che le modalità di distrazione non erano sempre pianificate. Talvolta si è ricorso al giocattolo o alla postazione di gioco preferiti dal bambino, altre volte no. Solo dopo che si è constatato quanto la separazione fosse difficile si è ricorso a una pianificazione accurata e si sono tenuti

pronti i giocattoli del caso o ci si è diretti subito alla postazione di gioco.

Le separazioni sono state più semplici per i due bambini più grandi che per quelli piccoli. Ciò può essere dovuto all'età dei bambini, alle loro competenze di autoregolazione e gestione delle emozioni, a eventuali esperienze pregresse di separazione e di assistenza da parte di altre persone, come pure alla situazione linguistica. Nel caso di Valeria, la persona di riferimento principale parlava la lingua della famiglia, mentre in quello di Camila nell'asilo nido c'erano professionisti che parlavano la lingua della bambina. Poiché i bambini più grandi sono più avanti nell'apprendimento della lingua della famiglia, sarebbe possibile coinvolgere una persona con conoscenze di quella lingua per agevolare la comprensione.

4.2.3 Risultati concernenti gli oggetti transizionali

L'utilizzo di oggetti transizionali portati da casa è stato osservato una volta sola. Per Luka è stato portato un giocattolo a cui anche la madre era molto legata (apparteneva già a lei da bambina). Visto che è andato perso nell'asilo nido ed è stato ritrovato solo il giorno dopo, in questo caso concreto l'impiego di un oggetto transizionale non si è rivelato utile. Altri possibili oggetti come foto della famiglia o peluche non sono stati utilizzati. In entrambi gli asili nido i genitori sono stati esortati a portare una foto, ma in uno di essi la foto è stata appesa all'ingresso per presentare tutti i bambini, mentre nell'altro i genitori non hanno dato seguito all'invito. È lecito supporre che gli oggetti transizionali siano im-

portanti anche per bambini con conoscenze della lingua locale, ma probabilmente lo sono ancora di più per quelli che non la parlano, visto che rendono visibile il rapporto con la famiglia senza dover ricorrere a una spiegazione verbale.

L'utilizzo di oggetti e spazi transizionali si è invece rivelato prezioso al momento della separazione per tutti i quattro bambini osservati, che si sono recati rapidamente nel loro luogo preferito o hanno preso possesso del loro giocattolo preferito. Ciò era stato in parte previsto dalle persone di riferimento per agevolare l'ambientamento.

4.2.4 Discussione instaurazione di un rapporto e prima separazione

Riepilogando, è possibile affermare che gli asili nido si sono impegnati intensamente per agevolare l'ambientamento a famiglie con scarse conoscenze della lingua locale. Il personale ha dedicato molto tempo all'instaurazione di un rapporto con il bambino da ambientare prima della prima separazione dai genitori. In tutti i quattro casi osservati, è emersa l'importanza di prendersi il tempo necessario e di considerare le esigenze individuali dei bambini e dei loro genitori. Quando si è fatto ricorso a spazi o giocattoli preferiti per consolare il bambino, al momento della separazione questa è riuscita meglio che nelle situazioni in cui non era stato predisposto nulla. Potrebbe essere opportuno usare più spesso e fin dall'inizio oggetti e spazi transizionali per aiutare il bambino nelle separazioni. Si potrebbe inoltre ricorrere a oggetti portati da casa (p.es. foto della famiglia, peluche o un braccialetto speciale per l'asilo nido) per consolare i bambini in quei momenti

(Norman, 2025). Si tratta verosimilmente di aspetti importanti anche per l'ambientamento di bambini che conoscono la lingua locale, ma nell'ambito del progetto di ricerca non è stato operato un confronto tra queste situazioni e quelle dei bambini senza conoscenze della lingua. Possiamo solo supporre che per i bambini e i genitori senza conoscenze della lingua locale questi aspetti siano ancora più fondamentali. Analogamente all'instaurazione del rapporto tra professionista e bambino, anche quella del rapporto tra professionista e genitori richiede tempo, riscontri e uno sviluppo (Becker-Stoll *et al.*, 2020). Un numero eccessivo di piccoli passaggi di attenzione della persona di riferimento dal bambino ai genitori può complicare l'instaurazione del suo rapporto con il bambino.

4.3 Accompagnamento dei genitori

Le operatrici e gli operatori pedagogici possono percepire la collaborazione con famiglie che non parlano la lingua locale come un'incombenza complicata (Sulzer, 2013). Nella società, è ampiamente diffusa l'idea che le pratiche e le idee educative di genitori con passato migratorio siano inadeguate o scarsamente efficaci (Otyakmaz & Westphal, 2018). Ciò porta a presupporre una carenza di competenze educative e una mancanza di consapevolezza delle proprie responsabilità da parte di queste persone. Bischoff e Betz (2018) riferiscono per esempio di collaboratrici e collaboratori di asilo nido molto disponibili a instaurare un rapporto con i genitori, ma che non di rado definiscono queste persone "difficilmente

raggiungibili" o "poco partecipi". Di conseguenza, la situazione viene problematizzata e i genitori vengono visti come discenti che non soddisfano le (legittime) aspettative di formazione del personale (Bischoff & Betz, 2018, pag. 37, libera traduzione dal tedesco). In caso di divergenze, il personale dell'asilo nido li istruisce sugli obiettivi educativi e sui modi di procedere corretti, talvolta anche mettendoli sotto pressione (Gaitanides, 2007, pag. 33, citato in Otyakmaz & Westphal, 2018, pag. 170, libera traduzione dal tedesco).

Nelle relazioni tra asilo nido e famiglia con scarse conoscenze della lingua locale vi sono quindi rapporti di disparità sistemici. Otyakmaz (2021) parla di asimmetria del potere quando un motivo fondamentale per la collaborazione tra professionisti e genitori è il rafforzamento delle competenze educative di quest'ultimi. Panagiotopoulou (2017) conferma che rapporti di forza, norme e asimmetrie sociali emergono sul piano discorsivo. La collaborazione con i genitori in materia di istruzione ed educazione si rivela difficile quando chi lavora negli asili nido si attribuisce un ruolo di specialista invece che di partner (Hostettler Schärer, 2018) e viene meno alla sua professionalità, che dovrebbe tradursi in un approccio rispettoso e orientato alle risorse e al dialogo con la famiglia (Becker-Stoll *et al.*, 2020).

Come spiega Dreyer (2017), spesso i genitori provenienti da altre culture non conoscono il concetto di ambientamento e non hanno chiara l'importanza della loro collaborazione con il personale dell'asilo nido per l'istruzione e lo sviluppo dei loro figli. L'autrice raccomanda pertanto di tematizzare nel colloquio iniziale l'importanza dell'instaurazione di un rapporto con i bam-

bini della prima infanzia, di tenere presente la cultura dei genitori e di badare a che il modello di ambientamento dell'asilo nido sia adeguato alle condizioni di socializzazione della famiglia.

4.3.1 Risultati concernenti

l'accompagnamento dei genitori

Dalle osservazioni è emerso che il processo di ambientamento non è sempre compreso da tutti i genitori. Secondo le aspettative dell'asilo nido e il concetto di ambientamento, all'inizio i genitori dovrebbero restare nelle vicinanze del figlio quale base sicura, per poi ritirarsi progressivamente con l'avanzare del processo.

Il personale ha istruito i genitori affinché sapessero che cosa ci si aspettava da loro o che cosa avrebbero dovuto fare in una determinata situazione. Alcuni genitori avevano anche molte domande sul funzionamento dell'asilo nido, tanto che nella struttura 2 per comunicare con loro è stato utilizzato un libro illustrato sulla vita al nido.

Spesso la separazione è stata preceduta da una spiegazione su come procedere, come in questo esempio relativo alla fase avanzata dell'ambientamento, quando i genitori dovrebbero rimanere solo poco tempo dopo aver accompagnato il figlio all'asilo nido:

La persona di riferimento si rivolge al padre: "10 minutes and then bye bye. 10 minutes". Gli mostra le dieci dita (osservazione di Camila, 17.9.2024, libera traduzione dal tedesco).

Ci sono stati regolarmente momenti in cui i genitori non sembravano aver capito del

tutto ciò che ci si aspettava da loro. Per tutti i quattro bambini osservati, per esempio, i genitori parevano non essere consapevoli che all'inizio la loro presenza era ancora desiderata. Sono state osservate diverse situazioni come la seguente:

La persona di riferimento si rivolge alla madre e le spiega (in inglese) che dovrebbe restare nello stesso locale del figlio. È il suo base sicura (osservazione di Luka, 21.8.2024, libera traduzione dall'inglese e dal tedesco).

Queste istruzioni non sono sempre state capite, oppure i genitori si sono comportati in altro modo nonostante le istruzioni, come mostrano gli esempi seguenti:

La persona di riferimento indica alla madre una panchina al centro. La madre si siede. Poi va dal figlio a pulirgli il naso e resta con lui. In seguito, chiede se deve andare o rimanere (osservazione di Luka, 26.8.2024, libera traduzione dal tedesco).

La persona di riferimento gioca con il bambino e con le palline blu. La madre si mette a far rotolare le palline giù dallo scivolo. Il figlio la ignora, si diverte ad ascoltare il rumore provocato dalle palline premute con il pollice. La persona di riferimento e il bambino giocano sul tavolo piccolo, la madre è seduta vicina al tavolo grande e ride. Il bambino la guarda poi spinge verso di lei l'intera scatola delle palline. Il bambino lancia le palline, la madre le rimette nella scatola (osservazione di Tesfay, 15.7.2024, libera traduzione dal tedesco).

Nel primo caso la madre non sembra aver capito perché dovesse rimanere se in ogni caso non poteva stare vicino al figlio, mentre nel secondo alla madre sfugge l'importanza di non attirare l'attenzione su di sé e di lasciare che la persona di riferimento instauri un rapporto con il bambino.

4.3.2 Risultati concernenti le attribuzioni

Nelle interviste con le direzioni degli asili nido e nei brevi colloqui liberi si tende regolarmente a ricondurre un certo comportamento dei genitori alla "loro cultura".

Queste attribuzioni riguardano soprattutto aspetti come la puntualità e l'affidabilità. Una delle madri è stata definita "una mamma attenta": era sempre puntuale e portava sempre il materiale necessario. Si pone la domanda se queste qualità sarebbero state sottolineate anche per genitori senza passato migratorio o se in quel caso sarebbero state date per scontate.

Una delle direzioni presume che le famiglie immigrate percepiscano il personale degli asili nido come un'istanza gerarchicamente superiore che può decidere come procedere:

E poi c'è la difficoltà, quando i genitori non parlano tedesco, la difficoltà di farsi capire perché c'è anche tutta la questione culturale. Secondo la cultura, a volte non capiscono perché diamo così tante attenzioni al bambino. E poi c'è appunto la lingua, è difficile farsi capire. E allora devi spiegarglielo in modo semplice, e magari poi alla fine dici che da noi si fa così e basta. Ogni tanto serve dirlo chiaramente, così per loro è molto meglio. Credo ci vedano

come una sorta di istanza gerarchicamente superiore (trascrizione dell'intervista con la direzione dell'asilo nido 1, libera traduzione dal tedesco).

La riservatezza di alcuni genitori con scarse conoscenze della lingua locale è stata a sua volta ricondotta a inibizioni. Un asilo nido ha spiegato di aver fatto buone esperienze ambientando contemporaneamente i figli di due famiglie che non parlavano la lingua locale. L'ambientamento parallelo di genitori con e senza conoscenze di tedesco non funzionerebbe, perché quelli tedescofoni prenderebbero troppo spazio e porrebbero continuamente domande. Vi sarebbe quindi tanto da spiegare. L'asilo nido non ha però riflettuto sul fatto che ciò potrebbe essere riconducibile al fatto che le famiglie con meno conoscenze della lingua locale non hanno la possibilità di esprimersi in modo articolato, di porre domande in modo spontaneo e di chiarire le varie questioni.

4.3.3 Discussione dell'accompagnamento dei genitori e delle attribuzioni

In generale, si può affermare che il personale ha sempre cercato di spiegare ai genitori che cosa succede e che cosa si aspettava da loro nelle singole situazioni. Queste istruzioni sono spesso state formulate solo nel corso del processo di transizione e i malintesi sono sorti soprattutto in mancanza di una lingua comune tra persona di riferimento e genitore. Le aspettative possono anche essere implicite e i genitori possono non esserne consapevoli (Hostettler Schärer, 2015). Nel quadro della presente ricerca, il personale degli asili nido ha effettivamente espresso le proprie aspetta-

tive, ma queste non sono sempre state capite dai genitori. È necessario spiegare ai genitori l'importanza dell'ambientamento e del loro ruolo in tale processo durante i primi colloqui (Dreyer, 2017) ma non solo: anche parlando con loro quando portano o vanno a prendere i bambini in tutte le fasi del processo occorre esplicitare il loro ruolo e i cambiamenti necessari nel loro comportamento. L'impiego di immagini, pittogrammi e brevi spiegazioni nelle lingue della migrazione potrebbe essere di aiuto.

In molte dichiarazioni, le sfide incontrate durante l'ambientamento non sono necessariamente state imputate alle barriere linguistiche, bensì alla diversa cultura dei genitori. Discorsi di attribuzione relativa alla cultura o a lacune e al fabbisogno di sostegno dei genitori con passato migratorio sono presenti da tempo in ambito pedagogico e nella società in generale (Gomolla & Kollender, 2019; Otyakmaz & Westphal, 2018). È dunque a maggior ragione importante riservare più spazio per domande e spiegazioni ai genitori con scarse conoscenze del tedesco, idealmente ricorrendo a interpreti (Bohler & Vogt, 2024) o eventualmente ad app di traduzione. Questi genitori dovrebbero poter formulare le loro domande e spiegare che cosa è importante per loro nella loro lingua.

4.4 Translanguaging

García e Wei (2014) definiscono il *translanguaging* come un approccio pedagogico nel quale viene sfruttato l'intero repertorio linguistico di una persona. È un concetto volto a far sì che il plurilinguismo sia utilizzato in funzione delle risorse disponibili abbat-

tendo tutte le gerarchie linguistiche. Il fatto di ammettere e valorizzare ogni lingua nelle strutture per la prima infanzia può contribuire a decostruire le gerarchie sociali, per esempio tra inglese e tigrino (Montanari & Panagiotopoulou, 2025). Attraverso il *translanguaging*, in base alla situazione e all'interlocutore i bambini imparano a passare da una lingua all'altra o a utilizzarle tutte insieme (Panagiotopoulou & Zettl, 2021).

4.4.1 Risultati concernenti il *translanguaging*

Dall'analisi è emerso che le risorse plurilingui vengono impiegate in vari modi, evidentemente anche in base alla situazione linguistica. In un caso come quello di Valeria, in cui la famiglia e la persona di riferimento principale condividono lo spagnolo, questa lingua è stata molto parlata. Il primo colloquio si è tenuto completamente in spagnolo, mentre durante il processo di ambientamento la persona di riferimento vi ha fatto ricorso in modo mirato quando Valeria non capiva qualcosa nella lingua locale:

La persona di riferimento alla bambina: "Hast du einen Löffel?" (Hai un cucchiaino – tedesco). La bambina ha uno sguardo interrogativo. La persona di riferimento: "Una cuchara" (un cucchiaino – spagnolo). La bambina le passa il cucchiaino (osservazione di Valeria, 15.8.2024, libera traduzione dallo spagnolo e dal tedesco).

La persona di riferimento ha sfruttato la lingua comune anche per consolare la bambina, per esempio dopo il riposino pomeridiano. Ma l'alternanza di tedesco e spa-

gnolo ha contrassegnato tutta la giornata, senza che vi fosse una chiara separazione tra le lingue:

Persona di riferimento: "¿Dónde estás tus Finken, mi amor?" (Dove sono i tuoi – spagnolo; pantofole - tedesco, amore mio – spagnolo). La bambina prende le sue pantofole dalla cassa al suo posto. "Recuerdas tus Finken. Sehr gut." (Ricordi tuoi – spagnolo; pantofole, molto bene – tedesco) (osservazione di Valeria, 21.8.2024, libera traduzione dallo spagnolo e dal tedesco)

Nei contatti con la madre, la persona di riferimento ha parlato esclusivamente spagnolo. Si trattava di temi molto delicati, come le convulsioni febbrili della bambina, contro le quali, in caso di emergenza, l'asilo nido doveva somministrare un farmaco. Si è inoltre fatto ricorso ad altri bambini ispanofoni, a cui sono state presentate le due nuove arrivate di madrelingua spagnola.

Per la seconda famiglia di lingua spagnola (quella di Camila), le risorse presenti nell'asilo nido sono state utilizzate molto poco. Il primo colloquio è stato condotto con il padre in un inglese rudimentale. Il dialogo è stato superficiale, visto che né la persona di riferimento né il papà padroneggiano questa lingua. Le risorse linguistiche dell'altra persona di riferimento, che però era stata assegnata principalmente a un altro gruppo, sono state impiegate solo dopo alcuni giorni. Per diversi giorni, la bambina ha avuto difficoltà a dormire dopo pranzo. Si rifiutava di andare nel locale del riposo pomeridiano o piangeva durante quella fase della giornata. Dopo alcuni giorni, al momento in cui Camila stava per

andare a casa, la collaboratrice ispanofona dell'altro gruppo si trovava nelle vicinanze e le persone di riferimento della bambina hanno pregato la collega di parlare con la mamma. Ciò ha permesso di chiarire che la bambina aveva paura del buio ed era abituata a dormire in una stanza non completamente oscurata. Risolto il problema, Camila ha potuto rimanere tutto il giorno nell'asilo nido e l'ambientamento si è concluso. La persona di riferimento principale ha riconosciuto che questi aspetti vengono discussi già durante il primo colloquio, ma le barriere linguistiche avevano impedito di parlare di questo importante dettaglio.

Nel caso della famiglia di lingua tigrina (quella di Tesfay), non vi era né una lingua comune (p.es. l'inglese) né una persona dell'asilo nido in grado di parlare il tigrino. Benché lo potesse fare gratuitamente (Bohler & Vogt, 2024), l'asilo nido ha scelto di non coinvolgere una o un interprete, e anche i pittogrammi sono stati utilizzati di rado. Una persona di riferimento con un'altra prima lingua ha affermato che al momento dell'ambientamento del proprio figlio le erano stati chiesti vocaboli importanti nella lingua della sua famiglia, e che lo stesso viene fatto all'asilo nido in cui lavora. Queste parole chiave consentono di chiedere al bambino ciò di cui ha bisogno e di capire alcune cose che dice. Questa prassi è stata menzionata anche nell'intervista con la direzione dell'asilo nido.

In un colloquio, due persone in formazione plurilingui dell'asilo nido 1 hanno dichiarato di ricorrere alle loro lingue quando notano che un bambino non si sente a suo agio. Una delle due ha spiegato che, in questo modo, in situazioni difficili riusciva a costruire un migliore rapporto di fiducia con

il bambino. Anche con i genitori usa la loro lingua per creare fiducia, benché entrambi parlino tedesco. L'altra persona in formazione ha invece menzionato l'utilizzo di semplici gesti per farsi capire.

4.4.2 Risultati concernenti i colloqui con interpreti

Per il primo colloquio con la madre di lingua serba, è stata coinvolta un'interprete, il che ha consentito di parlare approfonditamente del bambino (Luka).

Gli adulti parlano di abitudini alimentari e di una possibile allergia alle fragole, e di come l'asilo nido deve gestirla (in caso di sfogo cutaneo non devono chiamare). Alla domanda se il bambino può mangiare carne di maiale, la traduttrice e la madre ridono: certo che può mangiarla. La mamma spiega che si alzano molto presto e mangiano solo qualcosina, per poi fare colazione alle 10. Quindi in pratica fanno due colazioni. Dalle 13 circa, il bambino dorme due-tre ore e talvolta fa pranzo solo dopo, il che potrebbe essere complicato con il programma giornaliero di un asilo nido. La persona di riferimento dice che i bambini vengono svegliati verso le 14:15, affinché abbiano tempo a sufficienza per giocare insieme. La madre risponde che è una bella cosa che abbiano tempo per giocare insieme, così il bambino si stanca e alla sera si addormenta prima. Lei e la traduttrice ridono. Riguardo al rituale per addormentarsi, la madre dice che di solito resta con il figlio, a cui piace accarezzarle i capelli (osservazione di Luka, 19.8.2024, libera traduzione dal tedesco).

Si è anche potuto parlare di un'esperienza di ambientamento non riuscito.

La persona di riferimento chiede del primo ambientamento non riuscito (in un altro asilo nido). Qual è stato il problema? La madre spiega che Luka non è riuscito ad adattarsi. Poi è nato il fratellino ed era il periodo natalizio, e a gennaio lui non è più voluto tornare all'asilo nido. Vedranno come va adesso. Anche lei era così da bambina, non voleva andare all'asilo ma ha dovuto andarci (osservazione di Luka, 19.8.2024, libera traduzione dal tedesco).

La persona di riferimento chiede come si senta adesso rispetto ad allora. La madre risponde che sta meglio e pensa che questa volta andrà meglio. Il figlio cerca il contatto e per lei è importante che stia con altri bambini e impari la lingua. Anche lei sta imparando il tedesco. E poi è importante affinché si prepari alla scuola dell'infanzia (osservazione di Luka, 19.8.2024, libera traduzione dal tedesco).

Grazie all'intervento dell'interprete, la madre ha potuto descrivere tutto con precisione e spiegare ciò che era importante per lei, e la persona di riferimento principale ha ottenuto preziose informazioni. Anche questo ambientamento si è rivelato difficile per Luka e ha richiesto tempo. All'inizio del processo, si è fatto affidamento sull'inglese quale lingua comune, ma le conoscenze dalla madre e dalle persone di riferimento erano limitate.

4.4.3 Discussione del *translanguaging*

Riassumendo, si constata che, quando possibile, il plurilinguismo del personale degli asili nido è una risorsa utilizzata, ma vi è ancora del potenziale. Gli asili nido adottano le migliori pratiche in materia, dimostrano apprezzamento per il plurilinguismo e sfruttano le risorse a disposizione. L'apprezzamento delle lingue delle famiglie non è scontato negli asili nido. Molti studi rivelano criticamente che queste strutture, come anche altre istituzioni di formazione, adottano un approccio monolingue che non corrisponde alla realtà vissuta e non riconoscono il plurilinguismo delle professioniste e dei professionisti (Akbaş *et al.*, 2022; Gogolin, 2008; Panagiotopoulou, 2016). Gli esempi di *translanguaging* osservati in questo studio ne rivelano il grande potenziale.

Anche il ricorso a interpreti per i colloqui (Bohler & Vogt, 2024) ha un enorme potenziale ancora troppo poco sfruttato. Eppure, l'esempio osservato dimostra che il coinvolgimento di interpreti è decisivo affinché le persone di riferimento e i genitori possano scambiarsi informazioni importanti e discutere esperienze passate, come un ambientamento interrotto in un altro asilo nido.

5 Discussione sulla rilevanza per la ricerca

5.1 Limiti e ulteriore ricerca

Se da un po' di tempo le transizioni nella prima infanzia vengono studiate e analizzate sulla scorta di modelli teorici (Griebel & Niesel, 2011), la ricerca è ancora lacunosa per quanto riguarda la transizione dalla lingua della famiglia alla lingua locale negli asili nido. Il presente progetto ha proposto una ricerca qualitativa esplorativa in tale ambito.

Dato che il tema è stato finora poco approfondito e anche la letteratura specializzata si è dedicata poco all'ambientamento di bambini e genitori con scarse conoscenze della lingua locale, attraverso una strategia di ricerca etnografica sono stati elaborati i primi aspetti. Nel quadro di questo progetto di ricerca esplorativo, tuttavia, non è stato possibile rilevare relazioni causa-effetto generalizzabili. Come è il caso per la ricerca etnografica nel suo complesso, si tratta di ricavare aspetti potenzialmente rilevanti che forniscono informazioni utili per ulteriori ricerche e per il lavoro pratico.

Visto l'attuale stato molto limitato della ricerca, per comporre il campione da studiare sono stati selezionati asili nido che applicano un concetto di ambientamento e che annettono grande importanza alla questione dell'ambientamento. I casi osservati si trovano pertanto in strutture con un'elevata qualità pedagogica in materia. Queste prevedono per esempio la possibilità di al-

lungare la durata dell'ambientamento se necessario e designano persone di riferimento che si concentrano esclusivamente su questo compito. È dunque importante sottolineare che il progetto si è mosso nell'ambito delle migliori pratiche e che i due asili nido in esame non sono rappresentativi delle pratiche di ambientamento di tutte le strutture in Svizzera.

La costituzione di un campione con caratteristiche contrastanti si è rivelata efficace. Altre ricerche etnografiche analoghe potrebbero approfondire ulteriormente l'ampiezza di questi processi. Nel presente progetto, l'ambientamento di bambini e genitori con scarse conoscenze della lingua locale non è stato posto a confronto con quello di bambini senza barriere linguistiche. Procedere in tal senso consentirebbe verosimilmente di scoprire in che misura gli aspetti emersi siano rilevanti per tutti i processi di ambientamento o lo siano particolarmente nel contesto del plurilinguismo.

Quale ulteriore limitazione, occorre menzionare che le ricercatrici e i ricercatori non conoscevano tutte le lingue parlate nelle diverse situazioni. Una ricercatrice, che parla spagnolo, è stata in grado di seguire le pratiche di *translanguaging*, ma questo non è stato possibile negli altri casi. Il gruppo di lavoro si è dunque spesso confrontato con le stesse barriere linguistiche del personale degli asili nido. Questo dato

di fatto ha consentito l'osservazione partecipativa, ma si è dovuto rinunciare ai colloqui che in un primo tempo si pensava di svolgere con i genitori, perché a quanto pare per loro avrebbero comportato un impegno eccessivo. Nel complesso, va interpretato come un limite il fatto che i genitori senza una lingua comune con il gruppo di ricerca non abbiano potuto condividere il loro punto di vista sull'ambientamento. Ciò è stato invece puntualmente possibile durante l'osservazione partecipativa quando c'era una lingua comune. Futuri studi potrebbero essere maggiormente incentrati sull'esperienza e la prospettiva dei genitori.

La questione di un ambientamento riuscito continuerà a essere importante nella ricerca e nella pratica. Per agevolare l'apprendimento plurilingue dei bambini nel quadro di un'offerta di istruzione precoce e sfruttare il potenziale dell'istruzione precoce ai fini delle pari opportunità, l'ambientamento deve essere organizzato in modo scrupoloso e sensibile alle questioni migratorie.

5.2 Ampliamento della ricerca in materia di transizione con prospettive sensibili alle questioni migratorie

Da un certo tempo a questa parte, è riconosciuta la grande importanza delle transizioni per lo sviluppo e la biografia formativi dei bambini. La teoria della transizione (Griebel & Niesel, 2011) e i diversi modelli di ambientamento costituiscono una risorsa in tale ambito. Sono inoltre stati ampliati modelli esistenti, per esempio tenendo conto dell'ambientamento nei gruppi, di un mag-

giore coinvolgimento dei pari, nonché dei diritti dell'infanzia e della responsabilità. I modelli di ambientamento esistenti sono stati adattati al contesto svizzero: lo studio dimostra che il modello di transizione della città di Zurigo (Siegrist & Widmer, 2018) è un'ottima base per la prassi negli asili nido.

Sorprende che la ricerca sul passaggio dalla famiglia all'asilo nido abbia praticamente trascurato la prospettiva delle famiglie con passato migratorio. Il presente studio ha contribuito a colmare questa lacuna dal punto di vista esplorativo, concentrandosi sul tipo di ambientamento potenzialmente più impegnativo: quando la mancanza di una lingua comune tra professionista e genitori complica lo scambio e la comprensione reciproca in merito alle aspettative per il processo di ambientamento. Sarebbe pertanto utile proseguire la ricerca sulle transizioni nel sistema educativo, in particolare nella prima infanzia, onde comprendere la realtà di famiglie con scarse conoscenze della lingua locale.

L'importanza di poter avvalersi di un'offerta di istruzione precoce per agevolare l'apprendimento linguistico è largamente riconosciuta in Svizzera e dimostrata da numerose ricerche (Vogt, Stern & Fillettaz, 2022). Affinché gli sforzi volti a facilitare l'inclusione dei bambini di famiglie con scarse conoscenze della lingua locale abbiano successo, è fondamentale che la prima fase dell'ambientamento sia efficace. La ricerca in materia di transizione per la prima infanzia deve quindi essere ampliata con prospettive sensibili alle questioni migratorie.

5.3 Creazione dell'apprezzamento per il plurilinguismo (*habitus plurilingue*)

Benché l'asilo nido, essendo il primo istituto di formazione frequentato, abbia un'influenza determinante nella vita di un bambino, i giovani utenti vi incontrano spesso una realtà monolingue che non valorizza la varietà linguistica di molte famiglie (Panagiotopoulou, 2016). La scuola prosegue poi nello stesso solco, presupponendo competenze nella lingua di insegnamento e le lingue previste dal piano di studio, ma senza apprezzare adeguatamente quelle in altre lingue. Di conseguenza, le realtà dei bambini e delle famiglie con passato migratorio vengono ignorate (Montanari & Panagiotopoulou, 2025). Ci si attende inoltre che per collaborare anche i genitori abbiano conoscenze della lingua locale. Bambini e genitori diventano così individui senza lingua, benché dispongano invece di un intero repertorio (o di più repertori) in lingue diverse da quella locale (Thomaske, 2017). Da un recente sondaggio condotto in Svizzera sul tema del crescere in un contesto plurilingue (Vogt *et al.*, 2025) emerge tuttavia che i genitori annettono grande importanza al plurilinguismo: molti di loro si impegnano in modo intenso e consapevole a mantenere le loro lingue con i figli, e al contempo tengono all'acquisizione di buone competenze nella lingua locale, per sé e per i figli.

Negli asili nido partecipanti al progetto di ricerca, l'*habitus monolingue* è stato in parte infranto dalla sensibilità e dalla consapevolezza per il fatto che sapere diverse lingue costituisce una risorsa. Il passaggio da un *habitus monolingue* a uno plurilingue

riesce tuttavia solo se il personale dell'asilo nido e i genitori possono far capo a una lingua comune. Quando ciò non si è verificato, non si è quasi mai fatto ricorso ad altre opzioni (p.es. informazioni tradotte, strumenti di traduzione, pittogrammi, foto) per capirsi, comunicare con i genitori ed esporre le proprie esigenze, e si è dunque rinunciato a una comunicazione approfondita, il che viene interpretato come espressione di un *habitus monolingue*. Secondo García e Wei (2014), un *habitus plurilingue* comporta l'utilizzo come risorsa dell'intero repertorio linguistico delle persone coinvolte e l'apprezzamento delle pratiche linguistiche di tutti, senza vedere la diversità delle lingue usate come un ostacolo.

Un obiettivo fondamentale a cui aspirare sarebbe quello di favorire l'apprezzamento per il plurilinguismo da parte di chi lavora nell'istruzione della prima infanzia e di sviluppare le competenze di queste persone per un utilizzo mirato del loro intero repertorio linguistico nelle interazioni con i genitori e i bambini. Potrebbe essere opportuno che ulteriori ricerche si interessino alle convinzioni del personale degli asili nido e al potenziale di un approccio più aperto al plurilinguismo nelle offerte di istruzione precoce.

6 Trasferimento nella pratica per un ambientamento sensibile alle questioni migratorie

Dai risultati di questo studio emerge del potenziale per un trasferimento delle conoscenze tecniche nella pratica, potenziale che andrà presentato in una pubblicazione separata. Di seguito, accenniamo brevemente ad alcuni campi di intervento.

6.1 Importanza di concetti di ambientamento con una prospettiva sensibile alle questioni migratorie

La ricerca etnografica ha dimostrato la complessità del processo di ambientamento. Gli asili nido partecipanti adottano un approccio articolato e sono consapevoli dell'importanza dell'ambientamento. Il chiaro orientamento alle esigenze dei bambini e dei genitori è un grande punto di forza di tutte le strutture coinvolte, il che non è scontato. Le risorse umane talvolta insufficienti e la pressione percepita dai genitori di concludere l'ambientamento per poter tornare all'attività lavorativa inducono a non rispettare sempre le necessità individuali. Gli ambientamenti osservati per questo studio sono durati dai sette ai diciotto giorni. Che ciò sia stato possibile e che il processo sia riuscito per tutti i quattro bambini è da ricondurre all'adozione delle migliori pratiche da parte di questi asili nido.

Un concetto di ambientamento scrupoloso giova a tutti i bambini e i genitori. Le ricercatrici e i ricercatori suppongono che un ambientamento di qualità elevata sia ancora più importante per le famiglie plurilingui.

6.2 Instaurazione di un rapporto con il bambino

La designazione di due persone di riferimento, di cui una principale, che assumano la responsabilità dell'ambientamento si è rivelata molto importante in tutti i processi osservati. Questo aspetto dei concetti di ambientamento degli asili nido partecipanti secondo i principi definiti da Siegrist e Widmer (2018) ha assicurato continuità per il bambino e i genitori, e favorito la riflessione in seno al team. La priorità data al ruolo dell'asilo nido nell'ambientamento è fondamentale e segnale di elevata qualità.

Nei momenti di interazione nella quotidianità degli asili nido, è emersa la difficoltà di concentrarsi contemporaneamente sui genitori e sui bambini. Per i bambini che imparano la lingua locale nello stesso momento in cui incominciano a orientarsi nella nuova struttura e si separano dai genitori, l'ambientamento è una sfida molto impegnativa. La ricerca sull'ambientamento ha dimostrato l'importanza di un accompagnamento attento e responsivo del bambino al fine di instaurare un legame con la persona di rife-

rimento (Laewen *et al.*, 2003), mentre studi sull'apprendimento naturale tardivo della lingua locale rilevano che imparare questa seconda lingua richiede processi simili a quelli per l'apprendimento della prima lingua. Dal punto di vista del promovimento linguistico, al centro vi è il dialogo, che può essere verbale o non verbale (Vogt & Zwmwald, 2025). Fattori importanti sono il contatto visivo tra professionista e bambino, come pure la triangolazione, ossia lo sguardo rivolto dalla persona adulta e dal bambino a un oggetto o a una situazione, con accompagnamento vocale da parte della persona adulta. In tale ottica, si raccomanda di rivolgere il più possibile il dialogo e l'attenzione esclusivamente al bambino, e di ridurre al minimo le interruzioni. Gli stessi genitori – che sono presenti ma si tengono in disparte – accolgono verosimilmente in modo positivo il fatto che la persona di riferimento si concentri sul loro figlio.

6.3 Accompagnamento dei genitori attraverso le fasi dell'ambientamento

Il personale delle strutture in questione ha fatto di tutto per instaurare un rapporto anche con i genitori, affinché si sentissero a loro agio e in buone mani nell'asilo nido. Ciò è d'altronde raccomandato nei modelli, che sottolineano l'importanza della transizione per tutte le parti in causa. I bambini imparano a sentirsi a proprio agio nella struttura, ma anche i genitori compiono il passo di fidarsi ad affidare il proprio figlio all'asilo nido (Griebel, 2012).

Le osservazioni hanno rilevato la necessità di adattare il concetto di ambianta-

mento all'evoluzione del processo e alle possibilità linguistiche. Passare in rassegna una lista di punti da trattare durante il primo colloquio, per esempio, si è rivelato poco utile quando le barriere linguistiche tra professionista e genitori erano eccessive: la quantità di domande e la scarsa contestualizzazione complicavano la comprensione. Un primo colloquio condotto nella lingua della famiglia da parte di un educatore o di una educatrice della stessa madrelingua e che lavora nella stessa struttura ha invece consentito uno scambio approfondito di informazioni e ha agevolato l'instaurazione di un rapporto di fiducia. La presenza di un'interprete stata coinvolta per il primo colloquio, ha contribuito, come da concetto di ambientamento, a un buono scambio di informazioni e chiarimenti.

In vari casi, tuttavia, sarebbe stato importante fornire gradualmente informazioni mirate e discutere dell'argomento rilevante per un preciso momento del processo di ambientamento, riprendendo magari le indicazioni del primo colloquio.

Sono state osservate frequenti insicurezze da parte dei genitori, alle quali sono seguite istruzioni da parte delle persone di riferimento. Queste istruzioni su come comportarsi in un dato momento generano un'asimmetria di potere (Otyakmaz, 2021). È lecito supporre che tale asimmetria di potere non favorisca l'instaurazione di una collaborazione con i genitori in materia di istruzione ed educazione così come auspicato dal personale degli asili nido. Sarebbe quindi utile spiegare l'ambientamento e ciò che ci si aspetta dai genitori prima ancora dell'inizio del processo, nel caso ideale avvalendosi di traduzioni o di interpreti. Il processo e il comportamento atteso dai ge-

nitore nel corso dell'ambientamento potrebbero essere illustrati man mano con l'ausilio di immagini e/o di traduzioni. In questo modo, la famiglia saprebbe sempre in quale fase del processo si trova e potrebbe essere coinvolta quando si tratta di passare a una fase successiva.

Nel processo di ambientamento si possono per esempio distinguere le fasi seguenti:

- Viene svolto un primo colloquio approfondito.
- Professionista, genitore e bambino giocano insieme.
- Il genitore osserva restando passivamente nelle vicinanze del bambino.
- Il genitore resta in un locale, mentre il bambino esplora gli altri locali da solo o con la persona di riferimento.
- Il genitore lascia l'asilo nido, ma resta raggiungibile telefonicamente e, all'occorrenza, torna a prendere il bambino.
- Genitore e professionista discutono delle questioni relative all'asilo nido, mentre il bambino può restare accanto al genitore o esplorare gli spazi.

Distinguere chiaramente le diverse fasi agevolerebbe la gestione del processo di ambientamento per i genitori. La persona di riferimento potrebbe accompagnarli senza dover impartire istruzioni all'ultimo momento.

Dalle osservazioni è anche emersa l'insicurezza dei genitori quando non avevano niente da fare e dovevano stare in disparte, senza però lasciare l'asilo nido. In questo caso, potrebbe aiutare una comunicazione

più trasparente (immagini/spiegazioni tradotte). In questa fase i genitori potrebbero essere coinvolti con altre attività, per esempio tagliare delle mele, ritagliare delle figure o mettere in ordine degli oggetti. Potrebbero ricevere informazioni scritte sull'asilo nido nella loro lingua ed eventualmente rispondere a domande standardizzate sulle abitudini del figlio, indicazioni sulle quali la persona di riferimento e il genitore possono poi discutere prima di andare a casa. Per evitare di interrompere il processo di instaurazione di un rapporto tra professionista e bambino, le questioni relative all'ambientamento andrebbero discusse all'inizio o alla fine del periodo in cui il bambino sta all'asilo nido.

6.4 Apprezzamento del plurilinguismo e impiego del repertorio linguistico di tutti (*translanguaging*)

I processi di ambientamento in cui si è fatto ricorso al repertorio linguistico di tutte le parti interessate si sono svolti in modo più soddisfacente. Da qui la raccomandazione agli asili nido di utilizzare in modo mirato le conoscenze linguistiche di tutte le collaboratrici e di tutti i collaboratori.

Questo è anche molto importante per segnalare a tutti – famiglie, bambini, professioniste e professionisti – l'apprezzamento del plurilinguismo in quanto opportunità. Questo approccio professionale deve essere costruito insieme in seno al team, per esempio con una formazione specifica.

Non è tuttavia sempre possibile assegnare persone di riferimento che parlino la lingua dei genitori. Diventa pertanto deci-

sivo il ricorso a traduzioni, strumenti di traduzione e interpreti.

6.5 Interpreti e persone chiave

Il colloquio tra professionista e genitori è fondamentale per l'ambientamento. Lo studio ha rilevato che i colloqui svolti con il coinvolgimento di interpreti forniscono ai genitori più possibilità di porre domande e di spiegare ciò che è importante per loro, e aiutano il personale degli asili nido a ottenere preziose informazioni sul bambino.

Alcune delle domande nei primi colloqui riguardano il funzionamento dell'asilo nido e il processo di ambientamento in generale, informazioni per le quali si potrebbero preparare materiali illustrati, spiegazioni tradotte o brevi video. All'occorrenza, può essere utile coinvolgere persone chiave (ad es. altri genitori, volontari del centro per le famiglie, responsabili dell'integrazione) che parlino la lingua dei genitori e conoscano il funzionamento dell'asilo nido e i processi di ambientamento.

7 Conclusione

Mediante osservazione partecipativa, colloqui liberi e interviste, sono stati indagati dal punto di vista etnografico quattro processi di ambientamento in due asili nido.

Per quanto riguarda la prima domanda (come viene organizzato il processo di ambientamento negli asili nido con bambini e genitori con scarse conoscenze della lingua locale?), è emerso chiaramente che il personale segue i concetti di ambientamento dell'asilo nido orientandosi fortemente alle esigenze individuali dei bambini e dei genitori. La procedura non cambia rispetto a quella prevista per i genitori che comunicano nella lingua locale. Per ogni ambientamento si designano una o un responsabile principale e una seconda persona di riferimento. Gli ambientamenti osservati hanno richiesto tra i sette e i diciotto giorni. In due dei quattro casi, il personale ha condotto i colloqui nella prima lingua dei genitori: in un caso la responsabilità principale dell'ambientamento è stata assunta da una persona che parlava la stessa lingua del bambino e dei genitori, mentre in un altro caso per il primo colloquio l'asilo nido ha coinvolto un'interprete. Le osservazioni nel prosieguo del processo di ambientamento hanno confermato l'importanza di questo approccio linguistico nei primi colloqui. Nei due casi in cui vi si è rinunciato, non è stato possibile discutere di alcuni dettagli importanti.

Per quanto riguarda la seconda domanda (quali pratiche linguistiche e contesti pedagogici sostengono i bambini e i genitori nel processo di ambientamento?), le osservazioni hanno permesso di constata-

re l'elevato potenziale del *translanguaging* (Garcia & Wei, 2014). Se tutte le parti in causa utilizzano l'intero repertorio linguistico disponibile per capirsi, il processo di transizione risulta più facile per tutte le parti in causa. Il *translanguaging* dimostra inoltre che l'asilo nido valorizza tutte le lingue e considera il plurilinguismo un'opportunità. Questo metodo è stato impiegato in modo molto mirato: la o il professionista utilizza la lingua della famiglia qualora il bambino ne abbia bisogno e al contempo la lingua locale per sostenerlo nell'apprendimento precoce di questa seconda lingua. Per il processo di ambientamento, l'instaurazione di un rapporto tra specialista e bambino è fondamentale. Nel contesto pedagogico, ciò è reso possibile dando alla persona di riferimento la possibilità di concentrarsi completamente sul bambino da ambientare. Prestando attenzione alle esigenze del bimbo, sostenendone l'esplorazione degli spazi e dei giochi, e giocando con lui, la o il professionista getta le basi per questa relazione. Le osservazioni hanno permesso di constatare che il personale interrompe immediatamente questa attenzione rivolta al bambino se deve comunicare indicazioni di ordine organizzativo ai genitori. Gli stessi genitori erano sovente in dubbio su come comportarsi: dovevano starsene in disparte o integrare? Dovevano seguire il figlio negli altri locali o restare in un luogo definito dell'asilo nido? Le aspettative nei confronti dei genitori cambiano secondo la fase del processo di ambientamento, ma vengono comunicate in modo poco strutturato e non ven-

gono quasi mai motivate. Per il processo di transizione, l'accompagnamento dei genitori è molto importante e potrebbe essere favorito con informazioni tradotte, pittogrammi o foto, nonché con colloqui regolari e mirati all'inizio e/o nel momento in cui vanno a prendere il figlio.

Emerge quindi che l'ambientamento in asili nido di bambini e genitori con scarse conoscenze della lingua locale presenta sfide specifiche. Pratiche linguistiche come il *translanguaging* (García & Wei, 2014), il coinvolgimento di interpreti (Bohler & Vogt, 2024) e la disponibilità di informazioni in più lingue migliorano il processo. Altri aspetti che agevolano l'ambientamento sono importanti anche per i genitori con discrete conoscenze della lingua locale: durata dell'ambientamento commisurata alle esigenze individuali, focalizzazione e responsabilità della persona di riferimento per l'instaurazione di un rapporto con il bambino, comunicazione mirata e strutturata per l'accompagnamento dei genitori. Tanto per la ricerca quanto a livello pratico, sono opportuni altri passi verso un ambientamento sensibile alle questioni migratorie.

Transition to centre-based childcare for children and parents with limited local language skills

Research report

Franziska Vogt, Janine Hostettler Schärer, Fabienne Bohler, Carolin Deiner

1 Executive summary

Studies in Switzerland and abroad have shown that early language promotion in the context of early education programmes has a positive impact on a child's later educational success (Anders, 2013; Luijk et al., 2015; Trösch et al. 2025; Vogt et al., 2022). Consequently, Switzerland's communes and cantons have launched numerous initiatives encouraging parents to help their children learn the local language before kindergarten by sending them to centre-based childcare. However, experience in the field of practice has shown that the transition can prove difficult for families and educators alike when there is no common language with which to communicate. Although there are models for transitioning to centre-based childcare based on transition theory, attachment theory, and research from developmental psychology and education, there is no research on the specific challenges children and parents face when they have limited knowledge of the local language (Deiner, 2024).

This exploratory and descriptive study addresses this research gap by examining the following research questions: (1) How do educators at childcare centres organise the transition to childcare for children and parents with limited local language skills? and (2) What language practices and educational settings support children and parents during the transition process?

Using methods of participant observation, informal conversations, and interviews, an ethnographic approach was adopted to investigate four transitions at two childcare centres. The researchers were present during these transitions. The number of ses-

sions visiting the childcare centres as part of settling-in (and thus the number of observations) varied greatly. The research team observed between 7 and 18 sessions per child and family and were at the childcare centres for a total of 39 visits. Semi-structured interviews were conducted with managers of three childcare centres. These ethnographic case studies enabled the researchers to record both verbal and non-verbal communication, and thereby also consider the role of multilingualism in the transition process (Neumann, 2013; Panagiotopoulou, 2016). Field notes and interview transcripts were analysed using the methodologies of content analysis (Mayring, 2022) and grounded theory (Glaser et al., 2010).

With regard to research question 1 – how do educators at childcare centres organise the transition to childcare for children and parents with limited local language skills? – it became apparent that educators adhere to the transition concepts of their childcare centre by very much focusing on the individual needs of children and parents (Siegrist & Widmer, 2018). During all transitions, it was clear that the educators attach great value to attending to children's and parents' individual needs. The child is assigned a key educator, who is responsible for organising the transition. The key educator is supported by a further key educator. The four observed transitions required between 7 and 18 days. In two of the four cases, educators held preliminary meetings with parents in the parents' first language: in one case, an educator speaking the same

language as the child and parents was chosen as the key educator in charge of the transition, and the preliminary meeting was conducted in their common migrant language; in another case, the childcare centre hired an interpreter for this preliminary parent meeting (Bohler & Vogt, 2024). The observations made during the ensuing transition phases revealed how important it is to be able to understand each other in these preliminary conversations. In contrast to the two situations described above, crucial details could not be discussed in these two other cases where neither a common language was spoken nor an interpreter arranged.

With regards to research question 2 – What language practices and educational settings support children and parents during the transition? – the observations were able to establish the great potential of *translanguaging* (Garcia & Wei, 2014). When educators, children and parents all employ their entire linguistic repertoire to help understanding, this can ease the process of transition. Moreover, *translanguaging* conveys that the childcare centre values all languages and recognises multilingualism as an asset. The linguistic practice of *translanguaging* was deployed in a very specific way: the educator used a child's family language when the child would otherwise not have understood, whilst also speaking the local language to support the child in early second language acquisition. Another crucial requirement for a successful transition is to build up a strong relationship between educator and child. In a pedagogical setting, this occurs when the educator can focus exclusively on the new child. By being sensitive to a child's needs, helping them

explore the rooms and toys at the centre, and by engaging the child in play, the educator lays the foundation for a positive relationship. During the study, it was observed that educators would abruptly interrupt their focus on the child in order to share practical information with a parent. It was also observed that parents were often unsure as to what the educator expected them to do. Should they interact with their child or remain in the background? Should they follow their child into another room or stay in a pre-defined area at the centre? During the various phases of the transition process, parents are faced with different expectations, however these were rarely communicated in a structured way nor explained. Supporting the parents is vital for a smooth transition process (Hostettler Schärer, 2015). A potential development of practice could focus on supporting parents by providing them with translated information, pictograms, or photos and making targeted use of regular discussions at the beginning and/or when parents are picking up their children from the centre.

Finally, it is clear that the transition to childcare centres for children and parents with limited local language skills presents specific and general challenges. Essential elements of a careful transition are most likely even more relevant for these children and parents than they are for other families. Linguistic practices such as *translanguaging*, deploying interpreters and providing multilingual information can improve this process. Other aspects, which support the transition process, are equally useful for families who have sufficient knowledge of the local language such as: adjusting the duration of the transition to the individual

needs, ensuring that educators can give their undivided attention and respond to the child to build up a relationship, as well as providing structured, targeted information to support parents during the transition process. Lastly, further steps are needed in both research and practice to make the transition to childcare centres more migration-sensitive.

2 Introduction

The research findings of both international and Swiss studies prove that early language promotion in the context of early education programmes has a positive impact on a child's later educational success (Anders, 2013; Luijk et al., 2015; Trösch et al., 2025; Vogt et al., 2022).

In recent years, early language education has increasingly been the subject of political debate (Vogt et al., 2022), resulting in various communal and cantonal initiatives geared towards encouraging parents to register their children for an early educational setting (e.g. childcare centre, playgroup) with the aim of promoting early language acquisition in the local language. These are the objectives of the existing programmes in the Canton of Basel Stadt (Grob et al., 2014) and the City of Zurich (Vogt & Puenzieux, 2022); other communes and cantons are currently planning measures to promote early language education for children with limited local language skills.

Experiences from the project to promote German language acquisition integrated in childcare centres ("Kita-integrierte Deutschförderung", PHSg, n.d.) as part of a City of Zurich programme to prepare children for kindergarten ("Gut vorbereitet in den Kindergarten" (well prepared for kindergarten), City of Zurich, n.d.) show that the transition to a childcare centre can be demanding. Educators report facing particular challenges when they cannot make themselves understood to the parents due to language barriers. Time and again parents discontinue the transition phase and withdraw their child from attending the childcare

centre – this, despite the fact that the parents registered their child at the childcare centre precisely because they wanted to give their child the opportunity to start learning the local language before kindergarten. A discontinuation due to a challenging transition consequently means that the child is unable to learn the local language naturally (early childhood second language acquisition, see Bryant & Rinker, 2021) before entering kindergarten.

There is a need to better understand the transition to a childcare centre of children with limited local language skills in the interactions between educators, child and parents with limited local language skills. Existing research on the transition to childcare centres has not yet considered these specific challenges and there are no research findings related to the transition of children and parents with limited local language skills.

This research project 'transition to centre-based child-care for children and parents with limited local language skills' seeks addressing this research gap in order to generate new knowledge for stakeholders in politics, administration, education and practice. The research project was conducted by the Institute for Early Childhood Education 0 to 8 years of the St. Gallen University of Teacher Education as part of the 2021-2024 research programme of the Research Centre on Multilingualism (RCM). The Federal Office of Culture and the State Secretariat for Migration of the Swiss Confederation provided financial support for the research project.

2.1 Research questions

As this topic has until now been hardly investigated, the following exploratory and descriptive research questions are at the fore of this research project:

1. How do educators organise the transition to childcare centres for children and parents with limited local language skills?
2. What language practices and educational settings support children and parents during the transition process?

3 Methods

As there is hardly any research on the transition of children and parents with limited local language skills, an exploratory, qualitative approach was chosen to enable a focus on daily practices and the interactions between all those involved in the process.

3.1 Ethnographic research strategy

An ethnographic approach was chosen as the research strategy to include interviews with managers of childcare centres, participant observation at the childcare centres and short informal conversations with the participating educators and parents. Ethnographic case studies (Neumann, 2013; Panagiotopoulou, 2016) enable to focus on verbal and non-verbal interactions and how multilingualism is dealt with in practice. Brief, informal conversations during participant observation allowed insights into the considerations which inform educators' actions. Furthermore, problem-centred interviews (Witzel, 2000) on the transition concept, as well as on experiences and reflections of the process were conducted.

The focus of each case study is the transition to childcare of a child and his/her parents, who have limited local language skills, as well as the accompanying key educators, who are responsible for the transition process and the implementation of the childcare centre's established concept.

3.2 Selection of case studies

For the case studies, childcare centres were approached who had already worked intensively on the process of transition to ensure high-quality insights and settings for this research project. The childcare centres selected were recommended by a City of Zurich policy maker who was responsible for developing the Zurich transition model (Siegrist & Widmer, 2018) and was thus familiar with the transition practices of various childcare centres.

The following contrasting features were included in the sample:

- Educator, new child and parents share a common language that is not the local language.
- Other children at the childcare centre speak the first language of the new child.
- No staff at the childcare centre speak the language of the new child and their parents.
- No children at the childcare centre speak the first language of the new child.
- The childcare centre organises an intercultural interpreter.
- The childcare centre draws on the multilingual skills of its staff and/or the children present as and when required.
- The childcare centre structures the transition phase according to a defined concept.

Four different case studies were selected for the sample in order to contrast the various constellations and approaches. Childcare centres were chosen that address the linguistic situation of the transition process both conceptually and as the situation requires (best-practice study).

Researchers contacted childcare centre managers and informed them about the project. The manager of the childcare centre was asked to seek parental consent for participation in the research project when upcoming transitions involved new children with no knowledge of German and parents with limited German language skills. Consent forms for parents were translated into their family languages. Educators and managers were also asked to provide their written consent for participation in the research project.

3.3 Data collection and analysis

The ethnographic research design integrates different methods and approaches. Table 1 provides an overview of the methodology used to collect and analyse data. The analysis drew on the ecosystemic perspective (Epp, 2018).

The transitions of four children were closely observed and documented as case studies. For each transition, one researcher took the lead in the field research; if this person was unable to visit the centre on the designated day, another researcher from the team observed the setting. A total of 39 field visits were carried out. All researchers were familiar with childcare centres (Gelir, 2021). Researchers took field notes and regularly discussed their observations and the methodological approach with each other.

| | Method of data collection | Method of data analysis |
|---|--|--|
| Interviews with educators and childcare management | Problem-centred interview (Witzel, 2000) | Explicating and structuring content analysis (Mayring, 1994, 2022) |
| Observation of the transition at the childcare centre | Ethnographic participant observation including brief interviews with childcare professionals and, if applicable, parents (Neumann, 2013) | Grounded theory method (Glaser et al., 2010) |
| Follow-up contact approx. 2–3 months afterwards | Brief interview with educators | Explicating and structuring content analysis (Mayring, 1994, 2022) |

Table 1: Methods of data collection and analysis

To maintain privacy, children were assigned pseudonyms, and centres were numbered: childcare centre 1 and childcare centre 2. The characteristics of the sample and the number of observations are detailed in Table 2 and Table 3.

| Childcare centre | Child (pseudonym) | Age, languages spoken by the child and family, and languages spoken by the key educators at the childcare centre | Number of visits of transition | Number of ethnographic observations |
|--------------------|-------------------|---|--------------------------------|-------------------------------------|
| Childcare centre 1 | Valeria | 3 years old Family language Spanish (child and parents), parents speak very little German. Key educator at the centre speaks Spanish and also uses the language in interactions | 8 | 7 |
| Childcare centre 1 | Camila | 3.5 years old Family language Spanish (child and parents), parents speak very little German or English. Key educators at the centre speak German and a little English | 10 | 7 |
| Childcare centre 1 | Tesfay | 2 years old Family language Tigrinya (child and parents), mother speaks very little German. Key educator at the centre speaks German. | 11 | 10 |
| Childcare centre 2 | Luka | 2 years old Child not yet very verbal, first language is Serbian, mother speaks Serbian and uses English, no German skills, father speaks Tamil and German. Key educators at the centre speak German and in part English. An interpreter in the first language (Serbian) is hired for the preliminary meeting. | 18 | 15 |

Table 2: Characteristics of the sample and surveys

| Childcare centre | Centre manager | Interviews | Case studies at the centre |
|--------------------|---------------------|------------|--|
| Childcare centre 1 | Centre management 1 | 1 | Child Valeria, Child Camila, Child Tesfay |
| Childcare centre 2 | Centre management 2 | 1 | Child Luka |
| Childcare centre 3 | Centre management 3 | 1 | No parental consent was given to observe transitions |

Table 3: Sampling interviews with childcare centre managers

4 Findings

The following sections present the findings according to themes. To begin with the focus is placed on transition concepts, then on relationship-building and the first separation, the support given to parents and linguistic practices such as *translanguaging*. Each section encompasses a theoretical underpinning, followed by the results from the participant observations, the brief, informal conversations and the interviews.

4.1 Transition concepts

The transition to centre-based childcare has been the focus of research for two decades with various models being developed on the basis of developmental psychology, in particular transition theory (Griebel & Niesel, 2011), and subsequently implemented in practice. All transition models draw on theories of early childhood from developmental psychology calling for an individual timeframe for the transition adjustable to a child's needs. During a period lasting between two and four weeks, children develop a relationship with one or two educators at the childcare centre, and they are gradually familiarised with the most important everyday activities at the centre (playing and exploring, having nappies changed, saying goodbye to parents, being comforted, eating, sleeping). In Switzerland, the significance of the transition is also defined in the orientation framework for early childhood education and care (Wustmann Seiler & Simoni, 2016).

The *Berlin transition model*, part of the *infans* concept of early education, draws

largely on attachment theory (Laewen et al., 2003). In addition to a carefully planned transition, the *infans* concept emphasises the orientation towards a child's interests, observation and documentation of learning processes as well as an understanding of development as self-education and the childcare centre as a place of learning (Laewen & Andres, 2007). The *Munich transition model* incorporates the ecosystemic perspective even more (Winner & Erndt-Doll, 2009).

These models and findings served as the basis for developing the *City of Zurich transition model* (Siegrist & Widmer, 2018) for the city's childcare centres. To a certain degree, the situation in Switzerland requires a different approach than in Germany, which is reflected in the City of Zurich transition model. For instance, the relatively short maternity leave in Switzerland means that children entering childcare centres tend to be younger than in Germany. Furthermore, many children in Switzerland visit the centre for only a few days per week. Therefore, the children making up the group into which the child is transitioning can vary from day to day. The City of Zurich transition model is made up of four phases: the preparatory phase; the familiarisation and adjustment phase; the individual settling-in phase; and the concluding phase. The entire transition process should be tailored to the needs of the individual children and their parents; the timeframe for the transition is generally three to four weeks (Siegrist & Widmer, 2018).

In a preliminary study to this research project, Deiner (2024) examined the institu-

tionalised transition using the methods of document analysis and semi-structured interviews with parents, educators and childcare centre managers. The analysis of the various concepts of the participating childcare centres revealed that centres made no accommodation for situations in which language barriers exist between the educators and parents and children. Moreover, no specific recommendations were proposed for structuring communications with parents with limited local language skills.

4.2 Results on transition concepts

The childcare centre managers were interviewed about their approach to the transition to centre-based childcare as well as any particular aspects of transition involving parents with limited local language skills. All managers stated that they work with the City of Zurich transition model, which they adapt according to their experiences and the circumstances at hand. All managers emphasised that the duration of a transition varies from child to child and parent to parent. During the preliminary meeting, centre managers explain to parents how the transition process will proceed:

During the preliminary meeting, I explain how the transition process works. We have a chart where we've already planned ten days. ... The transition, I say to the parents, lasts four weeks. They need to reserve a month for the transition (interview transcript, manager of childcare centre 2).

All the managers interviewed see it as an additional challenge when parents cannot speak German. They all recognise the central role the communication with the parents plays within the transition process:

So, transitions are especially intensive when you have language barriers - ... because, well, communication is the only instrument we have in the transition process (interview transcript, manager of childcare centre 1).

They point out that parents with limited German language skills also come from a different cultural background, which must also be taken into consideration:

So, I think it's important, actually, ... that parents have an understanding of why we work the way we do, why something is necessary now, but also that they understand what a childcare centre is and how a childcare centre functions ... That is, of course, more difficult when you can explain less well, when the family has a different cultural background, where childcare centres in other countries are maybe run very differently and it is a completely different system (interview transcript, manager of childcare centre 2).

One manager emphasised the practice of incorporating the language resources of the childcare centre's team to support a child:

Ideally, there is someone who can speak this language, but when now, ... nobody can cover Tigrinya, so at the moment I have no one in the team who can speak

this language, and we have many children from Eritrea, then well - (interview transcript, manager centre 1).

there is no common language between educators and parents.

Two childcare centre managers reported that they had worked before with intercultural interpreters for the preliminary meeting and that they would like to do this more often in future:

So, I think that is where it already starts, at the beginning, before the transition process begins. There I have noticed that it is worthwhile, that it pays off if you take a lot of time at the beginning for the family. Before the transition starts, that you can already address a lot of questions ... And I have begun to often include an interpreter at this stage, so that they can simply, that really all their questions can be sorted out (interview transcript, manager childcare centre 3).

4.1.2 Discussion of transition concepts

To summarize, the childcare centres use the City of Zurich model (Siegrist & Widmer, 2018) as the basis for their transition practices. They are very open to accommodating the individual needs of children and parents. This underlines the fact that this study is a best practice *study*: the childcare centres have a high expectation of the quality of the transition. The duration of the transition is adjusted according to the individual situation and needs. Centres recognise and make use of the potential of the various language skills of their staff, as well as deploying intercultural interpreters. They regard transitions with parents as challenging when

4.2 Relationship-building and first separation from parent

The transition to centre-based childcare and thus building new relationships can be understood as a developmental task (Griebel & Niesel, 2011), the success of which impacts a child's further educational trajectory. Transition processes are used at childcare centres to enable children to settle into the new environment and to get used to their new educators, as well to ease the process of transition. Nevertheless, Dreyer (2017) points out that children's experience of attachment can vary - for instance, when they grow up in collectivist contexts (e.g. large families) in which different people look after them in multiple care arrangements. For such children, settling in at a childcare centre presents a very different situation compared to children who have until now been exclusively looked after by their parents. However, even in the former case, reserving enough time for the transition is necessary and appropriate, so that the educator can get to know the child and their family (who are usually from a different cultural context) and understand their views on attachment, caregiving, eating, sleeping and changing nappies (Dreyer, 2017). Developing an emotional bond between the key educator and the child forms the basis for successfully mastering the first separation from parents, as the key educator will then be able to comfort the crying child if necessary.

A transitional object can be of help to children who are distressed when their parents leave (Norman, 2025). A transitional object is an object which reminds a child of their parents and home, which is brought from home to the childcare centre, such as a soft toy or a photo of the family, which reassures the child that their parents have only gone away and will return again.

The Vienna childcare centre study showed that transitions require a great deal of flexibility on the part of the childcare centre and educators in order to fully engage with the needs of children and their parents (Fürstaller et al., 2012) and understand their backgrounds and wishes (Dreyer, 2017).

Both childcare centres participating in the study work with the City of Zurich transition model (Siegrist & Widmer, 2018), which emphasises that the transition process should be adapted as far as possible to meet the needs of families and their children. The transition process and phases are planned and discussed with each family in detail. Parents accompany their child to the childcare centre and remain with them during the first few visits. The first separation takes place once the child has developed a bond with the educator. This first experience of separation should only last a short time. The length of the separations is gradually increased until the child is able to stay alone at the centre (Siegrist & Widmer, 2018). The transition phase is complete when child and parents feel comfortable with the care provided at the centre and the child benefits from the educational setting, which is evident in learning and development (Griebel, 2012).

For many childcare centres it is an organisational challenge to assign the primary and secondary key educators to a child. The presence of individual educators in the group can be restricted, as some are still in training or attending professional development courses, and others have additional responsibilities at the centre (i.e. as mentors); still others may work part time or be on vacation. It therefore makes sense to assign two educators to the transition process (Hostettler Schärer, 2018). As the majority of children in Switzerland only attend a childcare centre part time (Hostettler Schärer, 2024), it is important to ensure that the designated key educators are present when the child is. That is why in both childcare centres, two educators were made responsible for supporting the child during the transition, with one acting as the lead.

4.2.1 Results on relationship-building

The transition processes of the four children observed were all very different. The number of days needed to settle in ranged from **7 to 18 days**, with the children being present at the childcare centre from an hour at a time, building up to half days and then full days. Difficult separations could at times require **substantial personnel resources** of the childcare centre with one educator being almost entirely responsible for the one child.

Educators developed an emotional bond with the child by **focusing their undivided attention on speaking and playing with the child**, as seen in the case of Tesfay, when one of his parents was present:

Tesfay comes to the sink. The key educator sings: “Wash your hands until they’re clean...” and smiles at Tesfay. Tesfay smiles back. He leaves for a moment, returns to the kitchenette. The educator pretends to cook spaghetti with him. Tesfay’s brother sits next to them and watches. His mother sits on the chair opposite the kitchenette. Tesfay interacts with the educator. He goes to the other corner of the kitchen, looks at the educator and smiles (observation Tesfay, 15.07.2024).

Long play sequences and conversations which strengthen the child are also important, as in this example with Camila:

Camila plays with a puzzle, the educator sits next to her at the small table and watches. Every time she puts a piece correctly, Camila shouts, “Yee!” The educator also says “Yeee, bravo!” This continues over a longer period of time (observation Camila, 17.09.2024).

In the following play sequence, a longer verbal interaction takes place in which *translanguaging* is deployed – i.e. a resource-oriented approach to multilingualism in which all people involved use their entire language repertoire (García & Wei, 2014):

Valeria holds a toy car and her key educator says: “You like that car!” The educator takes the dog figure and puts it in the car: “He can come along for the ride.” “Have you ever heard a fire engine’s alarm? How loud are they?” “Carro, carro! (car, car! - Spanish)” “Have you found another car?” Valeria points

to a small wound on her knee. “Oh, did you fall down?” Valeria holds a railway wagon in her hand: “Carro! (Car! - Spanish)” “I think that’s a train – el tren (the train - Spanish).” The toy trains have magnets so they can be attached to each other. Valeria tries to connect two carriages. It doesn’t work because the magnets repel each other. Then she says: “Ese! (This one! - Spanish)” and points to another railway carriage. The educator says: “You’re right, that fits better.” Valeria tries again. The educator says: “You have to turn the carriage around.” Valeria doesn’t react. The childcare professional says: “Voltarle así (turn it around like this - Spanish)” Valeria turns the carriage around and the magnets connect together. The educator takes a car and places it on the railway carriage. “Puedes ponerlo ahí. Like in the Gotthard (you can put it here, - Spanish)” (observation Valeria, 15.08.2024).

In cases where no one at the childcare centre spoke parents’ language, **conversations with parents** were repeatedly observed whilst the educator was building up a relationship with the child. These conversations noticeably drew the educator’s attention away from the child towards the parents, and at times interrupted the educator’s connection to the child, as seen in the following examples:

The child goes to the sandbox. The educator sits down too and makes sand pies for the child. The two play together. The educator turns around and talks with the mother (who is sitting on a

bench some 10 metres away) about the weather. The educator turns back and sings, “Rain, rain, drops”, then turns to the mother and tells her that the child smiled. The mother comes closer (observation Luka, 21.08.2024).

The child and educator enter a new room. The child heads for a door that leads to another group. The educator distracts him from the door by giving him a Bobby Car (one of his favourite toys). The mother asks where she can put the items she has brought. She goes to the pram, collects the items and takes them to her child’s place in the cloakroom. The educator and the mother discuss the child’s items in the cloakroom whilst the child rides the Bobby Car to the entrance (observation Luka, 23.08.2024).

The educators explained that they want to ensure that parents also feel comfortable and are able to build up trust to them and the childcare centre. However, these micro-transitions interrupted the connection between child and educator, and fewer in-depth interactions between key educator and child could unfold. By contrast, it is moments of undivided attention given to playing together and the resulting ensuing dialogues which strengthen the building up of the relationship.

4.2.2 Results on separation from parents

Having a strong relationship with the educator pays off, as seen when the children said goodbye to their parents. During the separation situations, all four children

sought a connection with their key educator or at least allowed their educator to comfort and distract them, even if they continued to cry or went to the door to look for their parent.

Separations were difficult when the educator had not yet engaged the child in play because the parent had failed to step back and instead continued to interact intensively with the child. Other problems arose when the separation was initiated while a child was seeking comfort from a parent, or when it was the parent who found it difficult to leave their child. The separation was especially hard on Luka’s mother due to a bad experience in an earlier attempt to transition Luka to a different childcare centre. During the seventh observed visit, Luka’s mother said she and Luka’s father had decided that from now on he (the father) would accompany the child through the transition, as she found the separation too difficult. The childcare centre supported their decision.

Care was taken to ensure that children had already established a good relationship with educator and that the key educator at the centre was present when the first separation from the parents took place. In all cases, parents were asked to say goodbye to their child and then leave quickly. If children were sad when their parents left, the key educator sought to distract them. However, it became apparent that a plan as to how best to distract a child or what with had often not been made in advance. While in some cases, educators drew on a child’s favourite toy or play area, there were other cases where this strategy was not used to distract the child. Only when the separation proved to be difficult was the separation a

planned more carefully and favourite toys were explicitly laid out, or the educator took the child to one of their favourite play areas.

Separations were easier for the two older children compare to the two younger children in the study. This is possibly related to the children’s age, their more developed abilities to self-regulate and deal with their emotions, or due to previous experience with leaving their parents or care through others. The linguistic situation may have also played a role. In Valeria’s case, the key educator was able to speak the child’s family language; in Camila’s case, there were educators at the childcare centre who spoke her first language. Because the older children are more advanced in the acquisition of their family language, an educator familiar with this family language could be deployed to support communication.

4.2.3 Results on transitional objects

The use of transitional objects from a child’s home was only observed in one situation. In the case of Luka, the transitional object was a toy brought from home. Unfortunately, in this particular case the use of a transitional object proved unsuccessful as the toy was of great sentimental value to Luka’s mother (it was from her own childhood), and it temporarily went missing at the centre and was only found the following day. Other potential transitional objects such as family photos or a child’s favourite cuddly toy were not utilised. Staff in both centres asked parents to bring a family photo; however, the photos were displayed in the entrance area (lower level) of one centre, with the aim of showing who was at the childcare centre; at the other centre, the parents never brought a

photo. While it is fair to assume that transitional objects are also useful for supporting children who speak the local language, they may be even more significant for children with limited local language skills, as the object creates a non-verbal link to their family.

By contrast, educators made use of transitional objects and spaces in the centre when separation situations arose. In the case of all four children, who were observed, this approach turned out to be significant. The children quickly developed favourite play areas and toys, which childcare staff drew on to ease the transition to the childcare centre.

4.2.4 Discussion of relationship-building and first separation from parent

In summary, it was observed that childcare centres made a great effort to support families with limited local language skills with the transition to centre-based childcare. Educators took a substantial amount of time in establishing an emotional bond with new children before beginning the process of the first separation from the parents. All four case studies highlighted the great importance of reserving ample time for relationship-building and accommodating the individual needs of the children and parents. Separations were more successful when educators used favoured toys or play areas to comfort a child during the separation than when nothing had been prepared for the situation. Transitional objects - such as favourite play areas and toys - could be used more often and from the beginning to support the child going through the separation process. Furthermore, transitional objects from home (e.g. family photos, cuddly

toys or a special bracelet for staying at the childcare centre) could be used to comfort a child during separation (Norman, 2025). It can be assumed that these approaches are just as important for supporting children who have skills in the local language. The research project did not compare transition processes of children with and without local language skills. It is assumed, however, that the quality of these practices, which are important for all transitions, are even more important for children and parents with limited local language skills.

Just as relationship-building between educator and child requires time, input and attention, so it also with the relationship between educators and parents (Becker-Stoll et al., 2020). Where an educator too often swaps their attention from child to parent (micro-transitions), this can be detrimental to relationship-building between educator and child.

4.2 Supporting parents

Educators might find it challenging to work with families who speak a non-local language at home (Sulzer, 2013). In society as a whole, there is a widespread assumption that parents from a migration background lack an awareness, or possess only an inadequate understanding, of good educational principles and practices (Otyakmaz & Westphal, 2018). Such assumptions can lead to the interpretation that these parents have poor parenting skills and lack a sense parental responsibility for education. For instance, Bischoff and Betz (2018) report on educators who demonstrate a readiness to engage with parents, but in practice often

experience these parents as “difficult to reach” or “uninterested”. These parents are then seen as a “problem” and treated “as, for example, learners who fail to meet the (legitimate) educational standards of the educators” (Bischoff & Betz, 2018, p. 37). When differences arise, educators often “inform, lecture or place [parents] under pressure” about the “correct” educational aims or procedure (Gaitanides, 2007, p. 33, cited in Otyakmaz & Westphal, 2018, p. 170).

Such systematic inequalities are embedded at the intersection where childcare centres and families with limited local language skills meet. Otyakmaz (2021) speaks of a power imbalance if the major reason behind the cooperation of educators with parents is to strengthen their parenting skills. Panagiotopoulou (2017) confirms that these types of power relations and social asymmetries as well as norms are constructed discursively. Difficulties arise in the educational and parenting partnership with parents when the educators assign themselves the role of expert, not partner (Hostettler Schärer, 2018) and fail to adopt a professional attitude which would be reflected in a respectful, resource-oriented and communicative approach towards the families (Becker-Stoll et al., 2020).

As Dreyer (2017) explains, parents from other cultures are often unfamiliar with the concept of a transition to the childcare centre, and they do not realise how vital a good cooperation with the educator is for their child’s education and development. The author therefore recommends that educators explain to parents the significance of attachment behaviours in young children during the preliminary meeting. Furthermore,

she recommends the importance of being culturally sensitive, as well as being attentive to whether the transition model used at the childcare centre is a good fit with the circumstances of the family’s socialisation.

4.3.1 Results on supporting parents

The observations made during this study revealed that the transition process was not inherently clear to all parents. In accordance with the transition model, educators expected parents to remain close to their child in the beginning to provide a secure base, and then to increasingly step back as the child settled in.

Educators instructed parents as to what was expected of them, or what they should do in the situation at hand. It was observed that some parents also had numerous questions about the everyday routines at the childcare centre. At centre 2, the picture book “daily life in a childcare centre” was deployed to communicate these aspects. Instruction was frequently given to parents as to how the timing of the separation would be structured. The following is an example from an advanced stage of the process in which parents are expected to only remain a short time after bringing their child to the centre:

The educator tells the father in English: “10 minutes and then bye-bye. 10 minutes.” The educator holds up 10 fingers (observation Camila, 17 September 2024).

Again and again, there were moments where parents appeared unsure of the expectations being placed on them. For instance,

the parents of all four children observed transitioning in the study were evidently unaware that they should remain with their child at the start of the process. Thus, several situations like the following were observed:

The educator goes and finds the mother and explains (in English) that she should be in the same room as her child. She is her child’s “safe space” (observation Luka, 21 August 2024).

It is possible that these instructions were not clear in all cases, or that parents acted, nonetheless, contrary to the instructions they had received, as seen in the following two examples:

The educator signals that the mother should sit on a bench in the middle of the room. The mother sits down ... The mother goes to her child and blows his nose. She stays with him. Then she asks whether she should stay or go (observation Luka, 26 August 2024).

The educator plays with the child and the small blue balls. The mother starts rolling balls down the big slide. The child ignores her, presses the balls with his thumbs and enjoys the noise this makes. The educator and the child play at the small board, the mother sits next to the large board. She laughs. Child looks at her. Child pushes the whole box of balls to the mother. Child throws balls, mother throws them back into the box (observation Tesfay, 15 July 2024).

While the mother in the first example seemed not to know why she should stay if she is not allowed to be close to her child, the mother in the second example apparently did not realise that she should not draw her child's attention to herself or play with her child but instead leave this to the educator, enabling the educator to build-up a relationship to the child.

4.3.2 Results on attributions

In the interviews with the centre managers as well as in informal brief discussions, assumptions about why parents behaved as they did were common, as were statements ascribing certain actions to a “cultural background”.

Assumptions were mainly observed regarding punctuality and reliability. One mother was described as an attentive “mummy” who keeps appointments and brings the necessary items to the centre. Here, the question arises as to whether these qualities would be noted in non-migrant parents or whether they would simply be taken for granted.

One centre manager voiced the belief that families with a migration background view the educators as a hierarchical authority that can dictate how processes unfold:

Then it's, then it's something of a challenge when parents can't speak German (the) challenge is to make this clear, because the culture of course also plays a role. And depending on the culture, ... that we engage so strongly with a child and in general, there's no understanding, and then you have the language issue, where you can't

communicate very well, then you have to explain it very simply and sometimes the last thing ... is like, listen, this is just how we do it. Sometimes we have to clearly say, okay, they can deal with it much better, ... I think they see it also partly as hierarchical, or an authority (interview transcript with management of centre 1).

The hesitancy of certain parents with limited local language skills was sometimes legitimised by saying these parents would be self-conscious. At one centre, it was said the staff had had good experience of taking two families with non-local family languages together into the transition process. By contrast, simultaneous transitions combining parents with and without German skills were reported to be unsuccessful, as the German-speaking parents would take up too much space and ask a lot of questions, which required many explanations. However, the educators failed to consider that the difficulties could be related to the fact that families with limited local language skills were simply unable to express themselves in a nuanced manner nor ask spontaneous questions and voice their concerns.

4.3.3 Discussion of supporting parents and attributions

To summarise, it is clear that educators made an effort in each case to explain to the parents what was currently happening and what they expected of them during specific situations. These instructions were often formulated during the transition process, and misunderstandings mainly occurred when no common language was available

between educators and parents. Expectations placed on parents could also be implicit, and as a result parents may be unaware of them (Hostettler Schärer, 2015). In the study, it was observed that educators did formulate such expectations, but parents did not always understand them. It is therefore important that parents are explicitly made aware of the significance of the transition, and their own changing role within the process, not only during the preliminary meeting (Dreyer, 2017) but also during the conversations which arise when parents drop off and collect their children. The use of pictures, pictograms and brief explanations in migration languages to convey this information are likely to be helpful.

Various statements made by educators reveal that they consider language barriers to be less problematic than perceived differences in cultural background. Corresponding discourses attributing difficulties to cultural differences as well as attributing deficits or the need for support of “parents from a migration background” have been the subject of debate in education and society at large for quite some time (Gomolla & Kollender, 2019; Otyakmaz & Westphal, 2018). Thus, it is all the more important to give parents with limited skills in German more opportunity to ask questions and express their concerns, where possible with the help of interpreters (Bohler & Vogt, 2024) or translation apps. In order to meet the needs of these parents they must be given the opportunity to ask questions, voice concerns and express what is important for them in their own language

4.4 Translanguaging

García and Wei (2014) define *translanguaging* as a pedagogical approach in which individuals draw on their entire language repertoire to communicate. The concept promotes a resource-oriented view of multilingualism and is designed to help break down language hierarchies. It is believed that making room for and valuing all languages in an early years educational setting can help deconstruct the social hierarchies that exist between languages, such as for example between English and Tigrinya (Montanari & Panagiotopoulou, 2025). Through *translanguaging*, children learn how to switch flexibly between mono-, multi- and translingual language use, depending on the situation and the people involved (Panagiotopoulou & Zetl, 2021).

4.4.1 Results on *translanguaging*

The analysis revealed that the use of multilingual resources varied widely according to the combination of languages in the various cases. In Valeria's case, where the key educator and the family shared a common language, this language (Spanish) was used extensively: the preliminary meeting was conducted entirely in Spanish, and during the transition, the educator often used Spanish in a targeted way when Valeria did not immediately understand a word in the local language:

Educator to child: “Hast du einen Löffel? (Do you have a spoon? – German)
Child looks uncertain – educator: “Una cuchara.” (A spoon – Spanish)
Child gives her a spoon (observation Valeria, 15 August 2024).

This educator also used the common language to comfort the child, for instance after the midday nap. Throughout the day it was observed that the educator very naturally used Spanish and German translangually, without making a clear distinction between the languages:

Educator: “¿Dónde están tus Finken, mi amor?” (Where are your – Spanish; slippers – German, darling – Spanish) Child removes her slippers from a box and takes them to her place. “Recuerdas tus Finken. Sehr gut.” (Remember your – Spanish, slippers. Very good – German) (Observation Valeria, 21 August 2024).

The educator spoke only Spanish with the mother. In these discussions, the topics were often more complex, such as febrile convulsions, for which the childcare centre needed emergency medication. Moreover, other Spanish-speaking children at the centre were drawn in as support and were introduced to the two Spanish-speaking children.

In the case of the second Spanish-speaking family in the study (Camila), very little use was made of the existing resources at the childcare centre. Thus, the preliminary meeting with the father was conducted in rudimentary English, which prevented an in-depth discussion, as both the educator and the father had only a very basic knowledge of English. Only after several days did the centre make use of the linguistic resources of another educator, who was not the key educator and who worked in a different group to the one Camila had been assigned. For several days,

Camila had difficulty taking a midday nap: she refused to go into the bedroom or she cried during nap time. After a few days, the Spanish-speaking colleague from the other group was present when Camila’s mother came to collect her. The key educator asked his colleague to speak to the mother. It quickly became clear that Camila was afraid of the dark and unused to sleeping in a completely dark room. Only once this problem was addressed was Camila able to remain for whole days at a time at the centre and the transition phase could be completed. The key educator reflected on the situation that such issues would normally be addressed in the preliminary meeting with the parents; due to the language barrier, however, this important detail was neither communicated nor asked about.

In the case of the family who speak Tigrinya (Tesfay), no educators at the childcare centre spoke the language, nor could a common language such as English be found. In addition, the centre chose not to hire an interpreter, although these services are offered to childcare centres free of charge (Bohler & Vogt, 2024). Pictograms were used only very rarely. Interestingly, an educator whose first language is a non-local language said that when their own child started childcare, the centre asked about key words in the family language; the educators said they now adopt the same practice. This way the educators could use these words to ask a child about his or her needs and to understand a few words spoken by the child. This practice was also mentioned in the interview with the childcare centre management.

In a discussion with two multilingual trainees at childcare centre 1, both reported

that they used their family languages when they realised that a child did not feel comfortable. One trainee said he was thus able to build up more trust to the child in difficult situations because the child understood him. He also uses the first language with the child’s parents, even though both also spoke German. This built trust with the parents. The trainees also pointed out a simple form of sign language which they use. The trainee also pointed out a simple form of sign language which they use.

4.4.2 Results on dialogues with interpreters

An interpreter was hired for the preliminary meeting with the Serbian-speaking mother, which enabled a detailed discussion about Luka.

The adults discuss eating habits, including a possible allergy to strawberries and how the childcare centre staff should respond (if he gets a rash, there is no need to contact the mother). When asked whether the child is allowed to eat pork, the interpreter and the mother both laugh. Of course he can. The mother says that they get up very early and then have something small to eat. They then eat breakfast at 10 a.m.. So, they actually eat breakfast twice, he then sleeps for 2 to 3 hours from 1.00 p.m. and sometimes only has lunch afterwards (this could prove difficult to integrate into the centre’s regular schedule). The educator explains that they wake the children at 2.15 p.m. so that they have enough time to play together. The mother says it is good that

there is enough time to play. Then he would get tired and go to bed earlier in the evening. She and the interpreter laugh. The mother says she stays with Luka when he falls asleep and that he likes to stroke her hair (observation Luka, 19 August 2025).

It was also possible during this meeting to raise the issue of a previous transition to centre-based childcare which had been unsuccessful.

Now the educator asks about the first transition (at a different childcare centre) which had failed. What was the problem? The mother explains that Luka was unable to adjust. Her baby was born then, too, and it was Christmas time. In January, Luka no longer wanted to go to the childcare centre. They would see how it goes now. The mother had been the same when she was a child, she didn’t want to go to kindergarten either, but she had to (observation Luka, 19 August 2024).

Because the first transition was difficult, the childcare professional asks how the mother is doing now. ... The mother says she is doing better than she was then. She thinks it will go more smoothly. The child shows signs trying to make friends and she thinks it’s important that he spends time with other children and learns the language. She’s learning German, too. And she says it’s an important preparation for kindergarten (observation Luka 19 August 2024).

Thanks to the interpreter's services, the mother was able to give a precise account and voice her concerns, and the key educator obtained important information. Also, this transition with Luka's proved difficult and took time. At the beginning of the transition process English was used as the common language, although the mother and the educators had only limited skills.

4.4.3 Discussion *translanguaging*

To summarise, it was observed that the multilingual competences of the educators were utilised as a resource wherever possible, but more needs to be done to build on this potential. By tapping into these resources, the childcare centres demonstrate "best practice", they value multilingualism and utilise the resources. That all family languages at childcare centres are equally valued cannot be taken for granted. Several studies criticise the fact that childcare centres, like other educational institutions, retain a monolingual habitus that is at odds with lived reality and fail to recognise the multilingualism of educators (Akbaş et al. 2022, Gogolin 2008; Panagiotopoulou, 2016). The examples of *translanguaging* observed in this study reveal the great potential to be had.

The deployment of interpreters for dialogues (Bohler & Vogt, 2024) reveal huge potential even though not enough use is made of them at present. However, in the case of the interpreter observed during this study it became abundantly clear how significant their deployment can be in enabling educators and parents to exchange important information as well as addressing past experiences, such as the unsuccessful at-

tempt at transition in another childcare centre.

5 Discussion of relevance for research

5.1 Limitations and further research

Whilst transitions in early childhood have been the subject of research for quite some time and theoretical models developed (Griebel & Niesel, 2011), very little research has been conducted on the specific challenge of transition to centre-based childcare being simultaneously a transition from the family language to the local language. This project addressed this research gap by means of an exploratory, qualitative study.

As the topic has been so little researched and the specialist literature for practitioners on transition didn't as yet discuss the topic of transition of children and parents with limited local language skills, an ethnographic research strategy was adopted to address preliminary aspects. It was not, however, possible within the scope of this exploratory research project, to capture general causal relations. As with ethnographic research in general, potentially relevant aspects could be identified which can inform further research and shape practice in the field.

Due to the lack of previous research, the selection criteria for the sample were focussed on finding childcare centres that work with a transition model and attach great importance to the transition process. The case studies were therefore located at childcare centres that had already imple-

mented excellent pedagogical standards for transition. For instance, the selected childcare centres ensure that, as and when necessary, a transition may take longer than planned and that the key educator can focus on helping a child settle in. Thus, it must be said that the practices described in this study can be seen as examples of *best practice*. It is important to mention as a limitation that the two childcare centres observed are not representative of the entire spectrum of transition practices at childcare centres in Switzerland.

The theoretical, contrasting sampling used in the study proved effective. In future, similar ethnographic research projects could focus more strongly on the variety of these processes. In particular, this project did not compare and contrast the transitions of children and parents with limited local language skills to transitions where no language barriers existed. Taking such comparisons and contrasting further could draw out more clearly the extent to which the aspects identified in these transitions are relevant for all transitions and which aspects are particularly relevant to transitions in multilingual contexts.

A further limitation is the fact that not in every situation did the researchers understand the different languages being used. While one researcher was Spanish-speaking and could thus understand the *translanguaging* practices, this was not possible in

other cases. As a result, researchers often faced the same language barriers as the educators at the childcare centres. Only participant observation was possible. It was decided that the interviews, which had been originally planned with parents could not be conducted, as this additional effort for the parents seemed not to be possible to organise. As a constraint it should be mentioned that parents were unable to share their perspective on the transition process when parents and researchers had no common language. In cases where a common language was spoken such exchanges between parent and researcher were possible from time to time during the participant observation sessions. Future research could place a stronger focus on the experience and perspectives of parents.

What makes transitions successful will continue to be an important topic in research and practice. A careful and migration-sensitive form of transition is needed if children are to be supported early on in their multilingual language acquisition through early childhood education programmes and the potential for equal opportunities are to be realised.

5.2 Adding a migration-sensitive dimension to transition research

The considerable significance of transitions on a child's development and later educational trajectory has been recognised for some time. Transition theory (Griebel & Niesel, 2011), as well as the various transition models, provide resources for supporting these processes. Moreover, models have

been expanded to include transitions into groups, an increased involvement of peers, and children's rights as well as responsibility. Existing transition models have been adapted for the Swiss context: the study has shown that the City of Zurich Transition Model (Siegrist & Widmer, 2018) provides a very good basis for practice in childcare centre.

It is therefore all the more surprising that research into the transition to centre-based childcare has rarely considered the perspectives of families with a migration background. This study adopted an exploratory approach to help fill this research gap by focussing on transitions that are potentially very challenging, such as settings in which educators and parents have no common language, making exchanges and building a joint understanding regarding the expectations on how the transition should unfold difficult. Further research is called for into transitions within the education system, especially in early childhood, in order to understand the reality facing families with only a limited knowledge of the local language.

The great importance of access to early childhood education in promoting early language development is widely recognised in Switzerland and has been confirmed by numerous research findings (Vogt et al., 2022). If efforts to ensure the participation of children from families who speak a different family language to the local language are to succeed, it is very important that the first phase of a transition is successful. For this reason, transition research pertaining to early childhood must be expanded to include a migration-sensitive dimension.

5.3 Valuing multilingualism (developing a plurilingual habitus)

As a child's first experience of an educational setting and non-family care, childcare centres play a particularly formative role in a child's life. In these settings, however, children often encounter a monolingual reality that fails to acknowledge the linguistic diversity of many families (Panagiotopoulou, 2016). This tendency continues at schools, where skills in the language of schooling are a prerequisite. Conversely, skills in languages other than the foreign languages traditionally taught at school are often undervalued. This leads to the everyday reality of children and families in a migrant society being ignored (Montanari & Panagiotopoulou, 2025). Parents, too, are expected to have basic skills in the local language to work together with the school. As a result, children and their parents are reduced to individuals without a voice, even though they possess a whole repertoire (or several repertoires) in languages other than the local language (Thomauske, 2017). A recent survey of parents on multilingualism in the context of projects on growing up multilingually in Switzerland (Vogt et al., 2025), showed that parents place high value on multilingualism: indeed, many parents consciously and intensively cultivate the use of their family language at home while also expressing the desire that both they and their children speak the local language well.

In the current study, the monolingual habitus was partially broken down at the participating childcare centres. There was awareness and understanding that various languages are a resource. However, the

breaking down of a monolingual habitus in favour of a plurilingual habitus of the childcare centre only occurred when parents and educators shared a common language. Where this was not the case, it was noted that other forms of communication, such as translated information, translation tools, pictograms or photos, for example, were rarely used to communicate with parents and discuss concerns. In these cases, the childcare centres refrained from in-depth communication with parents, which can be taken as an expression of a monolingual habitus. According to García and Wei (2014), the defining characteristic of a plurilingual environment is that the entire language repertoire of the persons involved can be utilised as a valuable resource, without regarding different language skills in the various languages as an obstacle, and instead valuing the language practices of everyone.

An overarching aim would be to support educators in developing a greater professional appreciation of multilingualism and multilingual practices, and in enabling them to expand their skills in the situational use of their entire language repertoire when interacting with parents and children. The beliefs of educators and the potential benefits of a constructive attitude towards multilingualism in early education programmes represent important topics for further research.

6 Practice transfer for a migration-sensitive transition

The findings of this study point to various possibilities for a transfer into practice. This will be the focus of a separate publication; the following section briefly outlines several areas of action.

6.1 Importance of migration-sensitive transition concepts

This ethnographic study reveals how challenging the transition to centre-based childcare can be. The participating childcare centres all had a detailed transition concept in place and were well aware of the significance of the transition process. **The clear focus on the needs of the children and their parents** during the transition is a great strength in all participating childcare centres – and cannot be taken for granted. Many childcare centres are unable to accommodate individual needs due to insufficient staffing as well as the pressure felt by parents, who are relying on centre-based childcare in order to return to work. The transitions included in the study lasted between 7 and 18 days – that this flexibility was possible and that the processes led to a long-term, positive outcome in all four cases distinguishes the participating childcare centres as institutions that exemplify *best practice*.

While a **nuanced, individualised transition concept** is ideal for all children and parents, the researchers believe a

high-quality transition to centre-based childcare is of even greater importance for multilingual families.

6.2 Relationship-building with a child

The practice of assigning **two educators as the key educators** to take responsibility for each transition proved to be very important in all cases observed. This aspect of the transition at the participating childcare centres, which corresponds to the concept developed by Sigrist and Widmer (2018), ensured a seamless process for the child and the parents as well as giving educators the chance to reflect together on the process. The priority given by the childcare centres to the transition process is essential and testifies to high-quality.

Situations in which an educator had to simultaneously focus on a parent and a child proved to be particularly demanding amongst the daily interactions of the childcare centres. A particular challenge faces children who are learning the local language whilst at the same time also adapting to the childcare centre and coping with the separation from their parents. Research on the transition to centre-based childcare shows that educators must be very attentive and responsive to a child's needs in order to form an emotional bond (Laewen et al., 2003). Research on late natural second language acquisition of the local language has shown that lan-

guage promotion measures effective for first language acquisition are equally beneficial for learning the second language. Central to language promotion is dialogue, whether verbal or non-verbal (Vogt & Zumwald, 2025). This includes eye contact between educator and child as well as triangulation, i.e. situations in which an adult and a child look at the same object or event, which the adult then describes in words. Consequently, a key recommendation for practice at childcare centres is for educators to focus on the **dialogue** with the child and to give **their undivided attention to the child as far as possible**. Parents who are still present at the centre, albeit in the background, will likely appreciate the fact that the educators are responsive and attentive to their child.

6.3 Supporting parents through the phases of transition

At the same time as forging an emotional bond with the child, educators put a lot of effort into establishing a **relationship with the parents** to ensure that they feel comfortable and at ease in the childcare centre. This practice is in line with transition models that emphasise the significance of the transition for all involved. Indeed, not only children need to find their bearings at the childcare centre, parents, too, must learn to trust their child to manage well in the context of the childcare centre and entrust their child to the childcare centre (Griebel, 2012).

The observations also revealed that the transition concept must continually be

adapted to the ongoing process and the linguistic means available. For instance, working through a standard list of questions during the **preliminary meeting** with parents proved to be of little value in some cases due to the language barrier between parents and educators. The scope of the questions to work through and the lack of context further complicated communication. **A preliminary meeting held in the family language** – as one of the educators had as a first language the same first language as that of the child – enabled an in-depth exchange of information and could be used to build up trust. Hiring an **interpreter** for the preliminary meeting led to a highly productive exchange of information and clarification of concerns, as foreseen in the transition concept.

In several cases, however, a **targeted communication of selected information and a discussion of the issues arising** during the transition would have been important. In such cases, information shared in the preliminary meeting could have been revisited later in the process.

During the participant observations, it became apparent that parents were often unsure of what they were supposed to do during the transition, which then required the educators to intervene and give instructions. Such forms of communication telling parents what they should be doing at a given moment can lead to a power imbalance, as described by Otyakmaz (2021). It is to be assumed that such power imbalances are detrimental to **establishing an educational partnership with parents**, which is what the educators intend to achieve. One recommendation would therefore be to explain the transition process and inform

parents what is expected of them before the transition begins. Ideally, translations or the services of an interpreter would be used to support such communication. Furthermore, it is conceivable that the use of pictures and/or translations could be used to depict the transition process, as well as **making clear the behaviour expected of the parents during the process**. Such tools would promote clarity about which transition phase a child is currently in; parents could be involved in the process, and they would more readily understand which actions might be appropriate.

Phases in the transition to centre-based childcare can be identified as follows:

- Detailed preliminary meeting
- Educator, parent and child playing together
- Parent observing and staying passive whilst staying near the child
- Parent stays in one room whilst the child explores other rooms alone or with the educator, without the parent coming along
- Parent says goodbye to the child, leaves the childcare centre but can be reached by phone and can pick up the child if necessary
- Parent and educator discuss information and questions relating to the daily routines in the childcare centre whilst the child remains with the parent or can explore within the childcare centre.

A clear differentiation of the various phases would make it easier for parents to shape the transition process for their child to-

gether with the educator. This approach would enable the educator to accompany the parents through the process without having to directly instruct them.

During the observations, it was noticeable that parents were especially unsure in situations where they had nothing to do and were supposed to keep hold back but nevertheless remain at the childcare centre. This uncertainty could be reduced by being more transparent in communication (through pictures/translated information). Potentially this phase could also be used to ask parents to undertake some small tasks at the centre, such as slicing apples, cutting out or sorting toys. Furthermore, parents could be provided with written information about the childcare centre in their own language and, if required, answer standardised questions about their child's preferences, which could then be **discussed** by the parent and educator before going home. To avoid interrupting the relationship-building process between educator and child, it would be advantageous to discuss issues arising during the transition process either at the start or the end of a childcare session.

6.4 Valuing multilingualism, using the language repertoires of everyone (*translanguaging*)

Where the language repertoires of everyone involved were utilised, the transition process was much better. It is therefore a clear recommendation to childcare centres to deliberately draw on **the full language repertoire of all educators for each transition**.

An especially important aspect here is that these practices send a signal to parents, children and educators alike that multilingualism is valued and seen as an asset. Consequently, it is essential to develop this kind of professional attitude within the team – for example, through **professional development**.

However, it is not realistic to be able to assign educators to all languages spoken by parents, who do not speak the local language. It is therefore crucial that the use of translations, translation tools and interpreters are introduced as common practices at childcare centres.

6.5 Interpreters and key persons

The preliminary meeting between educator and parents is of utmost importance for a successful transition. The study showed that parents had more opportunities to ask questions and voice their concerns in meetings where **an interpreter was present**. Through the interpreter, the educators also received important information about the child.

Some of the questions in the preliminary meetings concern the daily life at the childcare centre as well as the transition process in general. **Pictures, translated explanations or short videos could be prepared to convey this information**. Moreover, it may be useful to involve key people (e.g. other parents, family centre volunteers, integration officers) who speak the same language as the parents and who are already familiar with the childcare centre system and the transition process.

7 Conclusions

This ethnographic study investigated four transitions at two childcare centres deploying participant observation, informal conversations, and interviews.

With regards to research question 1 – How do educators at childcare centres organise the transition to centre-based childcare for children and parents with limited local language skills? – it was clear that educators adhere to the transition concepts of their childcare centres and focus on the individual needs of children and parents, as they would for parents with whom they can communicate in the local language. A key educator, as well as a secondary key educator, were responsible for organising the transition; the four observed transitions required between 7 and 18 days. In two of the four cases, the educators held preliminary meetings with parents in the parents' first language: in the first case, an educator who spoke the same language as the child and parents was put in charge of the transition, and the preliminary meeting was conducted in their common migrant language. In another case, the childcare centre hired an interpreter for the preliminary parent meeting. The observations made during the ensuing transition phases revealed the great importance of successful verbal communication in these preliminary meetings. In contrast crucial details could not be discussed in the two other cases where neither a common language was spoken nor an interpreter arranged.

With regard to research question 2 – What language practices and educational settings support children and parents dur-

ing the transition process? – the observations identified the high potential of *translanguaging* (Garcia & Wei, 2014). Indeed, educators, children and parents all benefit from using their entire linguistic repertoire during the transition to centre-based childcare. Moreover, *translanguaging* conveys the message that all languages are equally valued at a childcare centre, and that multilingualism is seen as an asset. The *translanguaging* practices observed in the study were highly specific: an educator used a child's family language when the child otherwise would not have understood, whilst at the same time speaking the local language to support the child in early second language acquisition. Another crucial requirement for a successful transition is establishing a strong relationship between educator and child. In a pedagogical setting, this occurs when the educator can focus exclusively on the new child. By being responsive to a child's needs, helping them explore the rooms and toys at the centre, and by engaging the child in play, the educator lays the foundation for a positive relationship. During the study, it was observed that an educator would often abruptly interrupt their focus on the child in order to share a piece of practical information with a parent. It was also observed that parents were often unsure as to what the educator expected them to do. Should they interact with their child or remain in the background? Should they follow their child into another room or stay in a pre-defined area at the centre? Although parents are expected to act differently during different phases of

the transition process, these expectations were generally neither explained nor communicated in a structured way. There would be potential to support parents in providing them with translated information, pictograms or photographs, as well as taking advantage of the regular exchanges when parents drop off or collect their child.

In conclusion, it must be acknowledged that transition at childcare centres for children and parents with limited local language skills bring specific challenges. Linguistic practices such as *translanguaging* (Garcia & Wei, 2014), working with interpreters (Bohler & Vogt, 2024), and providing multilingual information can improve the process. Other aspects promoting a positive transition are naturally also useful in situations where parents have good command of the local language; these include adjusting the duration of the transition to individual needs, ensuring that educators can give their undivided attention and respond to the child when building a relationship, and providing structured, targeted information to support parents during the transition. Finally, further steps are needed in both research and practice to make the transition to centre-based childcare more migration-sensitive.

Bibliografie
Bibliographie
Bibliografia
Bibliography

Akbaş, B. & Polat, A. (2022). Von „Sprachdefiziten“ und anderen Mythen – Praxen der Herstellung von Differenz in Einrichtungen der Elementarpädagogik. In Y. Akbaba, B. Bello, & K. Fereidooni (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse* (S. 149–166). Springer VS.

→ https://doi.org/10.1007/978-3-658-29043-6_9

Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 237–275.

Becker-Stoll, F., Niesel, R., & Wertfein, M. (2020). *Handbuch Kinder in den ersten drei Jahren. So gelingt Qualität in Krippe, Kita und Tagespflege*. Herder.

Bischoff, St. & Betz, T. (2018). Zusammenarbeit aus Sicht von Eltern und Fachkräften. In Ch. Thon, M. Menz, M. Mai & L. Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (S. 25–46). Springer.

Bohler, F. & Vogt, F. (2024). *Elterngespräche mit Unterstützung von interkulturellen Dolmetschenden in Kindertagesstätten: Innovations- und Forschungsprojekt*. Beitrag präsentiert am 5. Internationalen Bodensee-Symposium Frühe Kindheit, 25.05.2024, Kreuzlingen.

Bryant, D. & Rinker, T. (2021). *Der Erwerb des Deutschen im Kontext von Mehrsprachigkeit*. Narr Francke Attempto Verlag.

Deiner, C. (2024). *Wie gestalten Stadtzürcher Kitas im Kontext institutioneller Transition die Eingewöhnung fremdsprachiger Kinder und welche Erkenntnisse lassen sich daraus für den konzeptionellen Rahmen und die praktische Umsetzung dieses Prozesses ableiten?* (unveröffentlichte Masterarbeit, Soziale Arbeit). ZHAW Zürich.

Dreyer, R. (2017). *Eingewöhnung und Beziehungsaufbau in Krippe und Kita – Modelle und Rahmenbedingungen für einen gelungenen Start*. Herder.

Epp, A. (2018). Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsraaster für empirische Phänomene. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 19(1), 1–21.

→ <https://doi.org/10.17169/fqs-19.1.2725>

Fürstaller M., Funder A., & Datler W. (2012). *Wie Eingewöhnung an Qualität gewinnen kann. Zur Weiterqualifizierung pädagogischer Teams für den Bereich der Eingewöhnung von Kleinkindern in Kinderkrippen und Kindergärten*.

→ www.oevip.at/fileadmin/user_upload/Downloads/Berichte_Kataloge/WiKo-Endbericht_2012.pdf

García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.

Gelir, I. (2021). Can insider be outsider? Doing ethnographic research in a familiar setting. *Ethnography and Education*, 16(2), 226–242.

→ <https://doi.org/10.1080/17457823.2021.1905535>

Glaser, B. G., Strauss, A. L., Paul, A. T., Kaufmann, S., & Hildenbrand, B. (2010). *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung*. Verlag Hans Huber.

Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.

Gomolla, M. & Kollender, E. (2019). Schulsicher Wandel durch Elternbeteiligung? Kontinuitäten und Neuverhandlungen der Bilder von ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ im politischen Diskurs der BRD. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 4(1+ 2), 28–41.

→ <https://doi.org/10.3224/zdfm.v4i1-2.03>

Griebel, W. (2012). Übergänge zwischen Familie und Bildungssystem im Lichte des Transitionsansatzes – Übergänge I – III und die Rolle der Eltern. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel, & Ch. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 360–364). Springer.

Griebel, W. & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Cornelsen Scriptor.

Grob, A., Keller, K., & Trösch, L. (2014). *ZWEITSPRACHE – Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten. Wissenschaftlicher Abschlussbericht*. Universität Basel.

Hostettler Schärer, J. (2015). *Parent And Educator Perspectives And Experiences Of Infants' Transition To Childcare*. Dissertation. Simon Fraser University.

→ <https://summit.sfu.ca/item/15296>

Hostettler Schärer, J. (2018). How Educators define their Role: Building ‚professional‘ Relationships with Children and Parents during Transition to Childcare: A Case Study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(2), 246–257.

→ <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1442041>

Hostettler Schärer, J. (2024). Schweiz – Fröhpädagogisches Personal. In I. Schreyer & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Fröhpädagogische Personalprofile in Europa. 33 Länderberichte mit kontextuellen Schlüsseldaten*. Staatsinstitut für Fröhpädagogik und Medienkompetenz.

→ http://www.seeepro.eu/Seiten_Deutsch/Texte_Deutsch/Schweiz_Personal.pdf

Laewen, H. J., Andres, B., & Hédervári, E. (2003). *Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege*. Beltz.

Laewen, H. J. & Andres, B. (2007). Das Infanzkonzept der Frühpädagogik. In N. Neuss (Hrsg.) *Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten: Konzepte, Methoden, Beispiele* (S. 7-99). Cornelsen Scriptor.

Luijk, M. P., Linting, M., Henrichs, J., Herba, C. M., Verhage, M. L., Schenk, J. J., Arends, LR, Raat, H., Jaddow, V.W., Hofman, A., Verhulst, F.C., Tiemeier, H., & Van IJzendoorn, M. H. (2015). Hours in non-parental child care are related to language development in a longitudinal cohort study. *Child: care, health and development*, 41(6), 1188-1198.
→ <https://doi.org/10.1111/cch.12238>.

Mayring, P. (1994, 2022). *Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken*. Beltz.

Montanari, E. G. & Panagiotopoulou, J. A. (2025). *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen*. utb.

Neumann, S. (2013). Kindheit und soziale Ungleichheit. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung. In S. Siebholz, E. Schneider, S. Busse, S. Aandring, & A. Schippling (Hrsg.), *Prozesse sozialer Ungleichheit: Bildung im Diskurs* (S. 141-151). Springer VS.

Norman, A. (2025). Transitional Objects in Early Years and Infant-Toddler Wellbeing. In G. Quinones & A. Delaune (Hrsg.), *Wellbeing for Infants and Toddlers in Education and Care. Policy and Pedagogy with Under-three Year Olds: Cross-disciplinary Insights and Innovations* (S. 55-70). Springer.

→ https://doi.org/10.1007/978-3-031-89376-6_4

Otyakmaz, B. Ö. (2021). Migrationsspezifische Perspektiven auf Bildung und Erziehung in der Frühen Kindheit. In V. B. Georgi & Y. Karakaşoğlu (Hrsg.), *Bildung in früher Kindheit: Diversitäts- und migrationssensible Perspektiven auf Familie und Kita* (S. 65-79). Kohlhammer.

Otyakmaz, B. Ö. & Westphal, M. (2018). Zusammenarbeit aus Sicht von Eltern und Fachkräften. In Ch. Thon, M. Menz, M. Mai & L. Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (S. 169-186). Springer.

Panagiotopoulou, A. (2016). *Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), Expertise Band 46.

Panagiotopoulou, A. (2017). Mehrsprachigkeit und Differenzherstellung in Einrichtungen frühkindlicher Erziehung und Bildung. In I. Diehm, M. Kuhn, & C. Machold (Hrsg.), *Differenz - Ungleichheit – Erziehungswissenschaft* (S. 257-274). Springer VS.

Panagiotopoulou, A. & Zettl, E. (2021). Sprachpolitik in zugewanderten Familien und Einrichtungen frühpädagogischer Erziehung und Bildung. In V. Georgi & Y. Karakaşoğlu (Hrsg.), *Bildung in früher Kindheit: Diversitäts- und migrationssensible Perspektiven auf Familie und Kita* (S. 49-64). Kohlhammer.

PHSG, (o.J.) *Kita-integrierte Deutschförderung*, Institut Frühe Bildung 0 bis 8, Pädagogische Hochschule St.Gallen.

→ <https://www.phsg.ch/de/forschung-entwicklung/projekte/kita-integrierte-deutschfoerderung-kid>

Siegrist, S. & Widmer, F. (2018). Das „Städtzürcher Transitionsmodell“: ein modulares Modell für die Gestaltung des Übergangs von der Familie in Institutionen der Frühpädagogik. In K. Fasseing Heim, R. Lehner, T. Dütsch, U. Arnaldo, E. Hildebrandt, M. WeyHuber, & B. Zumsteg (Hrsg.), *Übergänge in der frühen Kindheit* (S. 237-258). Waxmann.

Sulzer, A. (2013). *Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), Expertise Band 34.

→ <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/kulturelle-heterogenitaet-in-kitas-anforderungen-an-fachkraefte>

Stadt Zürich (o.J.) *Gut vorbereitet in den Kindergarten*. Zürich: Frühe Förderung, Sozialdepartement und Schul- und Sportdepartement.

→ <https://www.stadt-zuerich.ch/de/lebenslagen/jugend-und-familie/fruehe-kindheit/gut-vorbereitet-kindergarten.html>

Thomasuske, N. (2017). *Sprachlos gemacht in Kita und Familie. Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitiken und -praktiken*. Springer VS.

Troesch, L. M., Torchetti, L., Hasler, S., & Grob, A. (2025). Second Language Trajectories in Immigrant Children: Latent Class Growth Analysis. *Education Sciences*, 15(2), 163.

→ <https://doi.org/10.3390/educsci15020163>

Vogt, F., & Puenzieux, D. (2022). Multiprofessionelle Kooperation für frühe Sprachförderung: «Gut vorbereitet in den Kindergarten» in der Stadt Zürich. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28(10), 22-27.

→ <https://ojs.szh.ch/zeitschrift/article/view/1037>

Vogt, F., Hostettler Schärer, J., Bohler, F., & Deiner, C. (2026). Praxisbroschüre Eingewöhnung in Kitas. Fokus: Bei der Zusammenarbeit mit Eltern Sprachbarrieren überwinden. Pädagogische Hochschule St.Gallen.

→ <https://proforis.phsg.ch/handle/20.500.14111/6525>

Vogt, F., Ray, M., Kolovou, D., Robin, C., & Negrinelli, S. (2025). Mehrsprachig Aufwachsen: Wissenschaftliche Begleitstudie zu den Freiwilligenprojekten im Rahmen des Programms «ici.gemeinsam hier.». Pädagogische Hochschule St. Gallen.

→ <https://doi.org/10.18747/phsg-proforis/1539>

Vogt, F., Stern, S., & Fillietaz, L. (Hrsg.) (2022). *Frühe Sprachförderung: Internationale Forschungsbefunde und Bestandesaufnahme zur frühen Sprachförderung in der Schweiz. Studie im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation*. St. Gallen, Zürich, Genève: Pädagogische Hochschule St. Gallen, Infrac, Université de Genève. DOI:

→ <https://doi.org/10.18747/phsg-coll3/id/1659>

Vogt, F., Stern, S., & Fillietaz, L. (Eds.). (2022). Encouragement précoce du langage: Résultats de la recherche internationale et état des lieux de la situation en Suisse. St.Gallen, Zürich, Genève: Pädagogische Hochschule St.Gallen, Infrac, Université de Genève.

→ <https://doi.org/10.18747/phsg-coll3/id/1660>

Vogt, F., Stern, S., & Fillietaz, L. (Eds.). (2022) La promozione linguistica precoce – management summary (p. 32-40). St.Gallen, Zürich, Genève: Pädagogische Hochschule St.Gallen, Infrac, Université de Genève.

→ <https://doi.org/10.18747/phsg-coll3/id/1661>

Vogt, F., Stern, S., & Fillietaz, L. (Eds.). (2022). Fostering early language development: International research findings and a review of fostering early language development in Switzerland (Management summary) (p. 4-12). St.Gallen, Zürich, Genève: Pädagogische Hochschule St.Gallen, Infrac, Université de Genève.

→ <https://doi.org/10.18747/phsg-coll3/id/1661>

Vogt, F. & Zumwald, B. (2025). Erste Strategie: Im Dialog mit Kindern. In C. Löffler & F. Vogt (Hrsg.), *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag* (S. 42-49). Reinhardt.

Winner, A. & Erndt-Doll, E. (2009). *Anfang gut? Alles besser!: ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kinder*. verlag das netz.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum qualitative social research*, 1(1),

→ <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132>

Wustmann Seiler, C. & Simoni, H. (2016). *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Nationales Referenzdokument für Qualität in der frühen Kindheit* (3. erweiterte Auflage). Zürich: Schweizerische UNESCO-Kommission und Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz.

