

# ÉTUDES ET CONFÉRENCES

Zusammenarbeit mit  
Zusammenarbeit mit Eltern und  
Literacy im mehrsprachigen Kontext  
mehrsprachigen Kontext

Collaboration avec  
Collaboration avec les parents  
et littératies plurilingues  
littératies plurilingues

Sammlung der Beiträge der Online-Konferenz des Projektes „COMPARE“

Recueil des contributions de la vidéo-conférence du projet « COMPARE »

Die Zusammenarbeit mit Eltern und frühe *Literacy*-Erfahrungen der Kinder sind zwei wichtige Elemente der non-formalen Bildung als auch ein zentraler Bestandteil der frühen mehrsprachigen Bildung in den Luxemburger Bildungs- und Betreuungseinrichtungen.

Im Rahmen des Forschungsprojektes „*Collaboration with Parents and Multiliteracy in Early Childhood Education*“ (COMPARE) der Universität Luxemburg, das vom Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE), dem Service National de la Jeunesse (SNJ) und dem Fonds National de la Recherche (FNR) kofinanziert wird, fand am 9. Oktober 2020 die Online-Konferenz „**Zusammenarbeit mit Eltern und Literacy im mehrsprachigen Kontext**“ statt. Diese hatte zum Ziel, beide Themen weiter zu vertiefen. Organisiert wurde die Konferenz in enger Zusammenarbeit zwischen der Universität Luxemburg und dem Service National de la Jeunesse (SNJ). Circa 220 Teilnehmerinnen und Teilnehmer verfolgten die Vorträge der Expertinnen am Morgen und nahmen an den Arbeitsgruppen am Nachmittag teil.

*La collaboration avec les parents et les expériences précoces de literacy des enfants sont deux éléments importants de l'éducation non formelle ainsi qu'une composante centrale de l'éducation plurilingue dans les services d'éducation et d'accueil pour enfants aux Luxembourg.*

*Dans le cadre du projet de recherche « Collaboration with Parents and Multiliteracy in Early Childhood Education » (COMPARE) de l'Université du Luxembourg, co-financé par le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE), le Service National de la Jeunesse (SNJ) et le Fonds National de la Recherche (FNR), la conférence en ligne « **Collaboration avec les parents et littératies plurilingues** » a eu lieu le 9 octobre 2020. L'objectif était d'approfondir ces deux sujets. La conférence a été organisée en étroite collaboration entre l'Université du Luxembourg et le Service National de la jeunesse (SNJ). Environ 220 participants et participantes ont assisté aux interventions des expertes le matin ainsi qu'aux ateliers l'après-midi.*

# Inhaltsverzeichnis | Index

<b>Vorwort</b>	<b>4</b>
<b>Préface</b>	<b>5</b>
<b>1 Vorträge   Présentations</b>	<b>7</b>
1.1 Bildungspartnerschaften und <i>Literacy</i> : erste Ergebnisse aus dem Projekt COMPARE – <b>Claudine Kirsch</b>	8
<i>Partenariats éducatifs et literacy: premiers résultats du projet COMPARE</i> – <b>Claudine Kirsch</b>	17
1.2 Für das Baby ist das Bild eine Sprache – <b>Jeanne Ashbé</b>	29
<i>Pour le bébé, l'image est une langue</i> – <b>Jeanne Ashbé</b>	39
1.3 Zusammenarbeit zwischen Kita und Elternhaus aus interkultureller Perspektive – Implikationen und Beispiele aus der Praxis – <b>Drorit Lengyel</b>	49
<i>Collaboration entre la crèche et le domicile parental dans une perspective interculturelle – Implications et exemples pratiques</i> – <b>Drorit Lengyel</b>	55
<b>2 Arbeitsgruppen   Ateliers</b>	<b>65</b>
2.1 Die Partizipation der Eltern   <i>La participation des parents</i> – <b>Annick Nagel</b>	67
2.2 Die Zusammenarbeit mit Eltern inklusiv gestalten   <i>Façonner une collaboration inclusive avec les parents</i> – <b>Nicole Hekel</b>	68
2.3 <i>Griffbereit &amp; Rucksack</i> – zwei Sprach- und Familienbildungsprogramme zur Förderung von Mehrsprachigkeit in Deutschland und ihre Anregungen für den luxemburgischen Kontext   «Griffbereit» et «Rucksack» – <i>deux programmes d'éducation linguistique et familiale visant à promouvoir le multilinguisme en Allemagne et leurs suggestions pour le contexte luxembourgeois</i> – <b>Claudia Seele</b>	69
2.4 Jede Familie ist willkommen! Zusammenarbeit mit Familien im mehrsprachigen und interkulturellen Kontext   <i>Toutes les familles sont les bienvenues! Collaborer avec les familles dans un contexte multilingue et interculturel</i> – <b>Amna Janne Akeela</b>	70
2.5 Mehrsprachige <i>Literacy</i> -Erfahrungen von Kindern im familiären Kontext   <i>Les expériences de littératies plurilingues des enfants en famille</i> – <b>Valérie Kemp</b>	71
2.6 Zwei- und Mehrsprachigkeit in Kinderbüchern   <i>Le bilinguisme et le multilinguisme dans les albums de jeunesse</i> – <b>Christine Hélot</b>	72
2.7 Bitte lies mir vor – Gemeinsam mit Mama und Papa Bücher anschauen und vorlesen   <i>S'il te plaît, lis-moi une histoire – Regarder des livres avec maman et papa</i> – <b>Martina Pfohl</b>	73
2.8 „Psst! Viens écouter le monde“: ein mehrsprachiges Audio-Bibliothekprojekt – für kleine und große Ohren!   «Psst! Viens écouter le monde»: <i>un projet de bibliothèque audio multilingue – pour petites et grandes oreilles!</i> – <b>Sandra Hennay</b>	74
2.9 <i>Translanguaging</i> und <i>Literacy</i> in mehrsprachigen Kitas in Deutschland   <i>Translanguaging et literacy dans des crèches multilingues en Allemagne</i> – <b>Julie A. Panagiotopoulou &amp; Maria J. Hammel</b>	75
2.10 Vom ersten Atemzug an   <i>Dès le premier souffle</i> – <b>Heinz Günnewig</b>	76
2.11 Alte und neue Klassiker des Bilderbuchs   <i>Anciens et nouveaux classiques du livre d'images</i> – <b>Romain Sahr</b>	77
<b>3 Letzte Veröffentlichungen   Dernières publications</b>	<b>79</b>

## Impressum

**Editor | Éditeur** Service National de la Jeunesse  
**Layout und Realisation | Layout et réalisation** reperes.lu  
**Erscheinungsjahr | Année de parution** 2021

# Vorwort

„Von seinen Eltern lernt man lieben, lachen und laufen. Doch erst wenn man mit Büchern in Berührung kommt, entdeckt man, dass man Flügel hat.“

## Helen Hayes

Kleine Kinder sind von Bilderbüchern fasziniert – bereits im Alter von nur wenigen Monaten schmökern sie gerne in Büchern, lieben es Geschichten vorgelesen zu bekommen oder sie gemeinsam zu erzählen, mit Mama, Papa, Oma, Opa, Bruder oder Schwester. Geschichten beflügeln die Fantasie, helfen, die Welt zu entdecken und zu verstehen, und dienen der Identitätsentwicklung und der Bewältigung von Gefühlen. Der frühe Umgang mit Büchern, Geschichten und Schriftkultur – auf Englisch „*Literacy*“ – ist für Kleinkinder von entscheidender Bedeutung, da er die Sprachentwicklung und den Prozess des Lesen- und Schreibenlernens nachhaltig fördert.

Kinderreime, einfache Finger- und Sprachspiele, erste Kritzeleien, Gute-Nacht-Geschichten und das Entdecken von Büchern und Symbolen in verschiedenen Sprachen und Schriften sollten nicht nur zu Hause, sondern auch in der Kindertagesstätte zum Alltag gehören. Im Sinne einer mehrsprachigen und interkulturellen Erziehung, sollten die Bilderbücher die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Kinder widerspiegeln und wertschätzen. Zudem kann eine Bildungspartnerschaft zwischen den Familien und der Kindertagesstätte den Kindern ermöglichen, eine Brücke zwischen den verschiedenen Lebenswelten und Sprachen zu schlagen. Familienmitglieder können, zum Beispiel, Bücher in den Familiensprachen vorlesen kommen oder die Gruppe bei einem Besuch in die lokale Bibliothek begleiten und den Kindern somit wertvolle *Literacy*-Erfahrungen schenken.

Das Forschungsprojekt „*Collaboration with Parents and Multiliteracy in Early Childhood Education*“ (COMPARE), das von Professorin Dr. Claudine Kirsch geleitet und vom Fonds National de la Recherche (FNR), dem Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend (MENJE) und dem Service National de la Jeunesse (SNJ) kofinanziert wird, hat das Ziel, Licht auf mehrsprachige Literacy-Praktiken und die Bildungspartnerschaft mit den Eltern in luxemburgischen Kindertagesstätten zu werfen, diese zu analysieren und weiterzuentwickeln. Im Rahmen dieses Projektes, organisierte der SNJ in Zusammenarbeit mit der Universität Luxemburg eine Konferenz, dessen Beiträge in diesem Konferenzband gebündelt sind.

Wir wünschen Ihnen viel Spaß beim Lesen und später bei der Umsetzung!

Pit Lutgen & Simone Mortini  
Service National de la Jeunesse, Division Innovation

# Préface

«De nos parents, nous apprenons à aimer, à rire et à mettre un pied devant l'autre. Mais ce n'est qu'en ouvrant un livre, que l'on se découvre des ailes.»

**Helen Hayes**

*Les jeunes enfants sont fascinés par les livres d'images. Même à l'âge de quelques mois, ils aiment feuilleter les livres, se faire lire des histoires ou les raconter ensemble, avec maman, papa, mamie, papi, frère ou sœur. Les histoires inspirent l'imagination, aident à découvrir et à comprendre le monde, et servent à développer l'identité et à gérer les sentiments. L'exposition précoce aux livres, aux histoires et à la culture écrite – «literacy» en anglais – est cruciale pour les jeunes enfants, car elle favorise durablement le développement du langage et le processus d'acquisition de la lecture et de l'écriture.*

*Les comptines, les jeux de doigts et de langage simples, les premiers gribouillages, les histoires à l'heure du coucher et la découverte des livres et symboles dans différentes langues et écritures doivent faire partie de la vie quotidienne, non seulement à la maison, mais aussi à la crèche. En guise d'éducation plurilingue et interculturelle, les livres d'images doivent refléter et valoriser la diversité linguistique et culturelle des enfants. En outre, un partenariat éducatif entre les familles et la crèche peut permettre aux enfants d'établir une passerelle entre les différents univers de vie et les différentes langues. Les membres de famille peuvent, par exemple, venir lire des livres dans les langues familiales ou accompagner le groupe à la bibliothèque locale, offrant ainsi aux enfants des expériences précieuses de literacy.*

*Le projet de recherche «Collaboration with Parents and Multiliteracy in Early Childhood Education» (COMPARE), mené par la professeure Dr. Claudine Kirsch et co-financé par le Fonds National de la Recherche (FNR), le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) et le Service National de la Jeunesse (SNJ), vise à éclairer, analyser et développer les pratiques de literacy plurilingues et le partenariat éducatif avec les parents dans des crèches au Luxembourg. Dans le cadre de ce projet, le SNJ, en collaboration avec l'Université du Luxembourg, a organisé une conférence dont les contributions sont regroupées dans ce recueil.*

*Nous espérons que vous prendrez plaisir à le lire et à le mettre en pratique par la suite !*

Pit Lutgen & Simone Mortini  
Service National de la Jeunesse, Division Innovation



# 1 Vorträge

## *Présentations*

## 1.1 Bildungspartnerschaften und *Literacy*: erste Ergebnisse aus dem Projekt COMPARE

Claudine Kirsch

### 1. Einleitung

In diesem Beitrag stellen wir die ersten Ergebnisse des von der Universität Luxemburg geleiteten Forschungsprojekts *Collaboration with Parents and Multiliteracy in Early Childhood Education* (COMPARE) vor, das vom *Fonds National de la Recherche* (FNR), dem *Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend* (MENJE) und dem *Service National de la Jeunesse* (SNJ) finanziert und unterstützt wird. Ziel des Projekts ist die Entwicklung und Analyse, einerseits, der Zusammenarbeit zwischen Eltern/Beziehungsberechtigten und Erzieher\*innen in non-formalen Bildungseinrichtungen, und andererseits der *Literacy*-Praktiken. Nach der Klärung der Begriffe *Literacy* und *Multiliteracies* werde ich die Bedeutung von *Literacy* und Bildungspartnerschaften begründen und erste Ergebnisse des Forschungsprojekts vorstellen.

### 2. Die Relevanz von *Literacy* und *Multiliteracies*

#### 2.1 *Literacy*

*Literacy* könnte man mit „Literalität“ übersetzen, allerdings bedeuten diese Begriffe nicht genau dasselbe. „Literalität“, ähnlich der „engen“ Definition von *Literacy*, bezieht sich unter anderem auf die Fähigkeit des Lesens und Schreibens (z.B. der Alphabetisierung), des Text- und Sinnverständnisses und des kritischen Überdenkens von Texten. Diese Fähigkeiten werden oft in Teilkompetenzen aufgeteilt (z.B. Kenntnis der Buchstaben, phonemisches Bewusstsein, Textverständnis) und in Studien wie z.B. PISA oder den *Épreuves standardisées* (EPSTAN) gemessen.

*Literacy* im weiteren Sinn umfasst alle Erfahrungen im Umgang mit Buch-, Erzähl- und Schriftkultur (Hartmann et al., 2009). Dazu gehören die Erfahrungen, Geschichten zu hören und nachzuerzählen, einfache Sprachspiele, Fingerspiele, das Kennenlernen von Symbolen und erste Kritzeleien. In seinem Buch *Reading with Alice* beschreibt Campbell (1999) den ersten Zugang seiner Tochter zur Schriftsprache. Alice sah sich mit ihren Eltern Bilderbücher an, hörte sie vorlesen und betrachtete selbst Bücher, die sie „las“, d.h. sie erzählte sich die Geschichten der Bilder. Sie sagte kurze Reime auf, sang Kinderlieder und entdeckte Schrift im Fernsehen sowie in ihrer Umgebung, z.B. auf Straßenschildern und Verpackungen. Außerdem spielte sie mit Buchstabenfiguren des Alphabets und machte erste Schreibversuche. Viele dieser kulturspezifischen Aktivitäten machen Kinder heute auch. Das Entdecken von Schriftsprache auf und mit dem Handy kam in den letzten Jahren hinzu. Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, können zudem Kontakt mit mehreren Schriftsprachen haben. (Nach Angaben des MENJE (2020), sprechen in Luxemburg 65,5% der Vierjährigen kein Luxemburgisch zu Hause). *Literacy* als soziokulturelle Praxis variiert je nach Person, Situation und Kontext.

Um Sprache und *Literacy* zu entwickeln, brauchen Kinder ab der frühen Kindheit reiche, bedeutungsvolle und unterschiedliche Erfahrungen. Solche Erfahrungen können sie zu Hause und in frühkindlichen Bildungseinrichtungen machen. Die Bedeutung einer frühen Begegnung mit sprachlicher und kultureller Vielfalt und *Literacy* wird deshalb auch im nationalen Rahmenplan (MENJE & SNJ, 2018) hervorgehoben und Aktivitäten mit Büchern werden vorgeschlagen.

*„Besonders der regelmäßige und pädagogisch begleitete Zugang zu unterschiedlichsten (Bilder-)Büchern in mehreren Sprachen eröffnet bereits jungen Kindern unverzichtbare Bildungschancen.“ (S:44).*

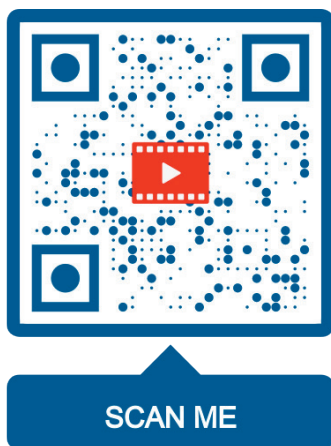
#### 2.2 *Multiliteracies*

*Multiliteracies* (New London Group, 1996) betont die Multimodalität und Vielfalt in der Ausdrucksweise und Sinnggebung der Kinder. Kleine Kinder entdecken ihre Welt ganzheitlich und mit allen Sinnen. Wenn sie sich ausdrücken, tun sie dies nicht nur mit Wörtern, sondern auch mit Mimik, Gestik, Körperhaltung und Bewegungen. In Bildungseinrichtungen begegnen Kinder oft Schriftsprache auf Papier (monomodal), die sich auf eine Sprache (monolingual) und eine bestimmte Gruppe von Menschen (monokulturell) bezieht. Die *New London Group* prangert diese Pädagogik an und fordert mehrsprachige und multimodale Erfahrungen.



Die Bilder 1-3 veranschaulichen die Bedeutung von *Multiliteracies*. Zum Vatertag wollten die Erzieher\*innen in einer Crèche in Luxemburg mit den Kindern ein Poster für ihren Vater gestalten. Es sollte ein Bild des Vaters, von den Erzieher\*innen verschriftlichte Erzählungen der Kinder, sowie Bilder der Kinder zeigen. Die Erzieher\*innen baten die Mütter, ein Bild des Vaters zu schicken, das sie den Kindern auf dem Tablet zeigten. Sie ermutigten die Kinder, ihre Eindrücke zu formulieren und schrieben diese auf (Bild 1). Wie man auf den Bildern 2 und 3 sieht, malten die Kinder für ihren Vater, klebten Buchstaben auf und machten erste Kritzeleien. Sie drückten sich also in unterschiedlichen Modi aus. Wenn sie in ihrer Familiensprache erzählten, schrieben die Erzieher\*innen in beiden Sprachen, sofern sie diese schreiben konnten.

Im „*Beobachtungsschnipsel 2 – Zesumme schreiwien*“ sind Momentaufnahmen von Kindern und ihren Erzählungen zu sehen, so wie auch die jeweilige Herangehensweise der Erzieher\*innen. Die einzelne Filmausschnitte können online angeschaut werden. (siehe QR-CODE)<sup>1</sup>



*Bild 1 : Was möchtest du dem Vater erzählen?  
Texte formulieren und aufschreiben.*

©COMPARE

<sup>1</sup> Alle Filme zum Forschungsprojekt COMPARE können hier eingesehen werden :  
[https://www.enfancejeunesse.lu/de/archives/best\\_practice/compare-projekt-videos](https://www.enfancejeunesse.lu/de/archives/best_practice/compare-projekt-videos)

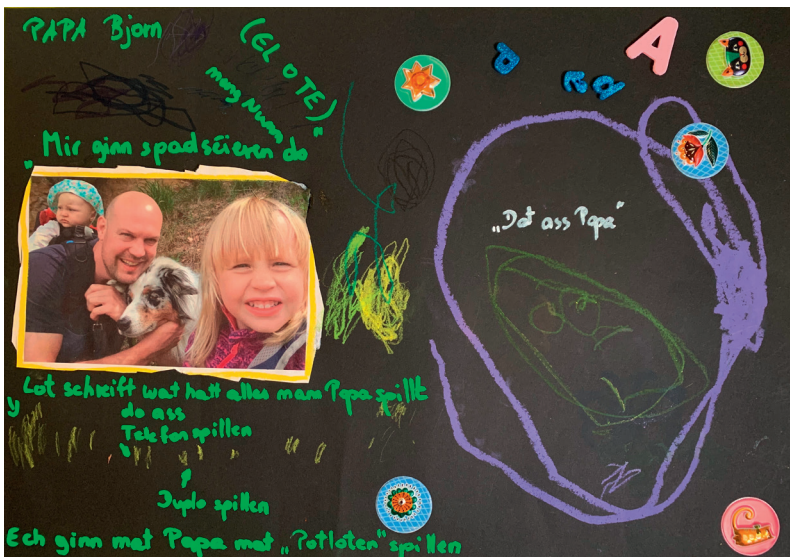


Bild 2: Ein Geschenk zum Vatertag

©COMPARE



Bild 3: Zweisprachiges Poster für den Vater

©COMPARE

### 2.3 Die Bedeutung von *Literacy* für die kindliche Entwicklung

Frühe Erfahrungen mit *Literacy* sind wichtige Prädiktoren für die Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeiten der Kinder und ihre Schulleistungen (z.B. Skibbe et al., 2011). Studien zeigen, dass Kinder mit Migrationshintergrund und niedrigem sozioökonomischen Status mit höherer Wahrscheinlichkeit weniger gute Lese- und Schreibfähigkeiten, und niedrigere Schulleistungen, als Kinder aus bildungsnahen Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status haben (Farver et al., 2013). Frühkindliche Bildungseinrichtungen können zur Chancengleichheit beitragen, indem sie allen Kindern die Gelegenheit geben, einen (ersten und) regelmäßigen Kontakt mit Schriftsprache und Erzählkultur zu haben. In der Tat beeinflusst die Qualität des häuslichen Umfelds und der pädagogischen Einrichtung die Sprach- und Lesefähigkeiten der Kinder und bestimmt den Schulerfolg voraus (z.B. Bradley et al., 2011; NICHD, 2005).

*Literacy*-Aktivitäten in Familien (*family literacies*) werden aufgrund ihrer unterschiedlichen Auswirkungen in zwei Dimensionen unterteilt. Die formale Dimension umfasst Aktivitäten, wie z.B. das Lehren von Buchstaben oder das Zuhören des Kindes beim Lesen. Diese Aktivitäten helfen den Kindern bei der Entwicklung ihrer Lese- und Schreibfähigkeiten. Die nicht-formale Dimension, wie z.B. das dialogische Vorlesen, Singen und Reimen, verbessert die mündliche Sprache und das Leseverständnis des Kindes (Farver et al., 2013; Liu et al., 2018; Scheele, 2010; Sénéchal & LeFevre, 2002, 2014; Wood et al., 2018). Vorlesen, Bilderbuchbetrachtungen und das Erzählen von Geschichten sind typische Aktivitäten in pädagogischen Einrichtungen der frühen Kindheit. Die Menge der *Literacy*-Erfahrungen zu Hause hängt vom sozioökonomischen Status, dem schulischen Hintergrund und den Sprachen der Eltern ab (Scheele, 2010). Folglich ist es schwierig, diese Erfahrungen zu beeinflussen. Die Art der *Literacy*-Aktivitäten (z.B. Vorlesen) hängt allerdings mit der Haltung und den Erwartungen der Eltern zusammen (Liu et al., 2018) und kann dank einer Bildungspartnerschaft mit den Eltern beeinflusst werden.

Befunde zu *Multiliteracies* wie z.B. des Projekts FLY (*Family Literacies*) zeigen, dass Projekte in denen pädagogische Fachkräfte gemeinsam mit den Eltern mehrsprachige Literacies von Kindern fördern, in vielerlei Hinsicht erfolgreich sind. Sie fördern die Lese- und Schreibfähigkeiten der Kinder, beeinflussen die Einstellung der Eltern und Fachkräfte zur Schriftsprache positiv und zeigen Eltern wertvolle Aktivitäten auf. Außerdem können sie die aktive Beteiligung der Eltern sowie die Aufgeschlossenheit und Toleranz der pädagogischen Fachkräfte erhöhen (Naqvi et al., 2012; Hélot & Young, 2005; Pietsch & Heckt, 2016; Salem et al., 2020).

#### Beispiele von *Literacy*-Aktivitäten im Projekt MuLiPEC können hier eingesehen werden :

- Universität Luxemburg :  
<https://humanities.uni.lu/playlist/multilingual-storytelling?autoplay=1>
- Service National de la Jeunesse :  
[https://www.enfancejeunesse.lu/de/archives/best\\_practice/mulipek-projekt-videos](https://www.enfancejeunesse.lu/de/archives/best_practice/mulipek-projekt-videos)

### Informationen zum Projekt FLY sind hier zu finden:

- *Family Literacy* in Hamburg :  
<https://li.hamburg.de/family-literacy/4552940/artikel-family-literacy/>

### 3. Bildungspartnerschaft mit Eltern

Da Bildungspartnerschaften mit Eltern neben der sprachlichen und kulturellen Vielfalt ein Pfeiler der *éducation plurilingue* sind, hat der SNJ dieses Thema in mehreren Konferenzen aufgegriffen und dokumentiert. Im Folgenden werde ich daher nur ein paar wichtige Elemente hervorheben.

#### Konferenzbroschüren können hier heruntergeladen werden:

- Service National de la Jeunesse :  
<https://www.enfancejeunesse.lu/de/publications#studien-und-konferenzen>
  - Die Bildungspartnerschaft mit Familien in der frühen mehrsprachigen Bildung
  - Eltern als Partner in der non-formalen Bildung

Eine Bildungspartnerschaft mit Eltern verfolgt mehrere Ziele, u.a. eine bessere Kommunikation, die Unterstützung von Bildung und Erziehung, das Ermöglichen von Kontinuität zwischen unterschiedlichen Bildungseinrichtungen, und das Ermitteln und Erreichen von gemeinsamen Bildungszielen und -methoden (Betz, 2015; Betz et al., 2017; Lengyel & Salem, 2016). Auch wenn die Bedeutung von Bildungspartnerschaften nicht angezweifelt wird, so gibt es doch nur wenige empirische Befunde hierzu. Einige Ergebnisse zeigen, dass Bildungspartnerschaften einen positiven Einfluss auf die Einstellungen, Erwartungen und Partizipation der Eltern sowie auf die Lese- und Schreibfähigkeiten und schulischen Leistungen der Kinder haben können (Arnold et al., 2008; Kirsch, 2019; Reynolds et al., 2017). Allgemein gibt es einen Bedarf an mehr empirischen Untersuchungen zu den Einstellungen, Erwartungen, Orientierungen und Perspektiven von Eltern und Erzieher\*innen (Betz, 2015; Lengyel & Salem, 2016).

Unter der Teilnahme der Eltern versteht man meistens (tägliche) Tür- und Angelgespräche, (regelmäßige) Gespräche über die Entwicklung des Kindes, sowie Elterncafés, Elternabende und Feiern (z.B. Sommerfest). Bei einer Bildungspartnerschaft sind Eltern verstärkt und tiefer eingebunden, sie treffen Entscheidungen mit oder sind Mitglied eines Elternkomitees (Arnold et al., 2008; Lengyel & Salem, 2016; Thiersch, 2006).

Der nationale Rahmenplan der frühkindlichen Bildung im non-formalen Sektor (MENJE & SNJ 2018) hebt die wertschätzende Kooperation der Pädagog\*innen hervor.

*„Über die Wertschätzung hinaus leisten eine enge Einbeziehung der Eltern und die konsequente Entwicklung einer Erziehungspartnerschaft einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der Erstsprachen. Die sprachliche Bildung in der Kinderbetreuungsstruktur soll und kann die Spracherziehung in der Familie nicht ersetzen; vielmehr ergänzt und bereichert sie die Bildungsarbeit der Familien durch eine wertschätzende Haltung, durch einen kontinuierlichen Austausch sowie durch gezielte Angebote, die Eltern aktiv in die Gestaltung des Alltags der Einrichtungen miteinbinden.“ (S:111)*

Laut Rahmenplan kann der Spracherwerb der Erstsprachen dank der Beteiligung der Eltern in den Strukturen angespornt werden, z.B. wenn Eltern an kleinen Aktivitäten teilnehmen. Eltern können, müssen oder dürfen vielleicht nicht präsent sein (aktuell aufgrund der sanitären Situation), aber trotzdem kann eine gemeinsame Aktivität geplant werden. Eltern können zum Beispiel ein Lied oder eine Geschichte auf dem Handy oder einem Tablet aufnehmen und den Erzieher\*innen geben, die sich diese Aufnahmen mit den Kindern anhören. Die Freude der Kinder, die eine bekannte Stimme und einen bekannten Text hören, sowie das Gefühl der Wertschätzung können sehr hoch sein, wie ein kleiner Film im Rahmen des Projekts MuLiPEC zeigt.

#### Beispiel einer *Multiliteracy*-Aktivität mit Eltern des Projekts MuLiPEC:

- Universität Luxemburg :  
<https://humanities.uni.lu/playlist/listening-to-the-parents-recordings-on-iteo?autoplay=1>

#### 4. Fragebögen zu Bildungspartnerschaften und *Literacy* für Erzieher\*innen im Forschungsprojekt COMPARE

Das Forschungsprojekt COMPARE unterstützt, entwickelt und untersucht Bildungspartnerschaften und *Literacy*-Praktiken. Das von mir geleitete Forschungsteam bestehend aus Dr. Gabrijela Aleksić, Dr. Džoen Dominique Bebić-Crestany, Valérie Kemp und Laura Colucci, versucht diese beiden Aspekte durch Weiterbildungen, Konferenzen und die Produktion von Filmen zu entwickeln. Um Bildungspartnerschaften und *Literacy*-Aktivitäten zu untersuchen, entwickelten wir Fragebögen, die Erzieher\*innen und Eltern im Winter und Frühling 2020 ausgefüllt haben. Außerdem haben wir im Zeitraum von März bis Mai 2020 Gruppeninterviews mit Erzieher\*innen und regionalen Agenten durchgeführt. Von September 2020 bis Juli 2021 haben wir in drei Einrichtungen die Arbeit mit Kindern und Eltern beobachtet, dokumentiert und anschließend analysiert. Zusätzlich wurden die Direktorinnen und Erzieher\*innen dieser Einrichtungen zu ihren Einstellungen und Methoden befragt.

Im vorliegenden Bericht stellen wir die Ergebnisse von zwei Online-Fragebögen zu Bildungspartnerschaften und *Literacy*-Aktivitäten vor. Der Fragebogen zu den Bildungspartnerschaften wurde für dieses Projekt entwickelt und basiert u.a. auf den Arbeiten von Betz und Kollegen (2017), Lengyel und Salem (2016) und Reynolds und Kollegen (2017). Der Fragebogen enthält 118 Fragen und existiert in drei Sprachen. In den ersten beiden Teilen wird nach der beruflichen und persönlichen Situation der Teilnehmer gefragt. Zwei Fragen lauten z.B. „Welche Sprache(n) wird/ werden von den Erwachsenen in Ihrer Einrichtung am häufigsten gesprochen?“ und „Welche Sprache(n) sprechen Sie am liebsten?“. Im dritten Teil werden die Teilnehmer\*innen gebeten, Gründe für eine Zusammenarbeit mit den Eltern zu nennen, sowie Ziele, Erwartungen und die Bedeutung der Zusammenarbeit zu bewerten. Hierzu müssen sie Aussagen auf einer Skala von 1 bis 6 bewerten. Eine der Aussagen lautet z.B. „Zusammenarbeit ist wichtig, weil Eltern Experten und gleichberechtigte Partner sind.“ Im vierten Teil geht es um die aktuelle Zusammenarbeit und im fünften Teil um die angestrebte Zusammenarbeit in der Zukunft. Die Teilnehmer\*innen müssen auf einer Skala von 1 bis 6 die Häufigkeit von Aktivitäten, wie z.B. Tür- und Angelgespräche, Entwicklungsgespräche, Elterncafés oder Aktivitäten, die sie zusammen mit Eltern organisieren, angeben. Die Fragen lauten z.B. „In welcher(n) Sprache(n) singen/tanzen die Eltern in der Regel mit den Kindern in der Kindertagesstätte?“ und „Wie oft wünschen Sie sich, dass Sie sich in Zukunft im Vorbeigehen mit Eltern austauschen?“. Darüber hinaus gewichten die Teilnehmer\*innen die Bedeutung von Faktoren, die aktuell die Zusammenarbeit zwischen Erzieher\*innen und Eltern beeinflussen und diese in Zukunft beeinflussen könnten.

Der von Aleksić entwickelte Online-Fragebogen zu den *Literacy*-Aktivitäten wurde für das COMPARE-Projekt angepasst. Der Fragebogen baut u.a. auf den Arbeiten von Burghess und Kollegen (2002) und Farver und Kollegen (2013) auf. Er hat 58 Fragen, besteht aus vier Teilen und existiert in unserem Projekt in drei Sprachen. Der erste Teil greift typische Lese- und Schreibaktivitäten in den Bildungseinrichtungen auf, z.B. das Vorlesen und Erzählen von Geschichten, das Singen von Liedern, das Aufsagen von Reimen sowie das Durchführen von Alphabetisierungsspielen. Die Teilnehmer\*innen geben auf einer Skala von 1 bis 7 die Häufigkeit dieser Aktivitäten an. Im zweiten Teil werden die Teilnehmer\*innen zu ihren Vorstellungen über Spracherwerb, im dritten Teil zu Leseaktivitäten zu Hause befragt. Eine Frage des zweiten Teils lautet z.B. „Die Kommunikation in mehr als einer Sprache in der Einrichtung behindert die Sprachentwicklung der Kinder.“ Der letzte Teil handelt von der beruflichen und persönlichen Situation.

Der erste Fragebogen war online von Januar bis März, der zweite von Mai bis Juni 2020. Insgesamt konnten im ersten Fragebogen 289 Antworten, im zweiten Fragebogen 452 Antworten ausgewertet werden. In beiden Fragebögen war Französisch die am häufigsten von den Teilnehmer\*innen zu Hause gesprochene Sprache, gefolgt von Luxemburgisch und Portugiesisch. Englisch, Deutsch und Italienisch wurden weniger oft gesprochen. Die Teilnehmer\*innen erwähnten eine große Bandbreite an Sprachen, die die Kinder zu Hause sprechen. Tabelle 1 zeigt die Sprachen, von denen mehr als 25% der Teilnehmer\*innen angaben, dass sie von den Kindern zu Hause gesprochen werden.



**Tabelle 1:** Von den Teilnehmer\*innen angegebene Familiensprachen der Kinder

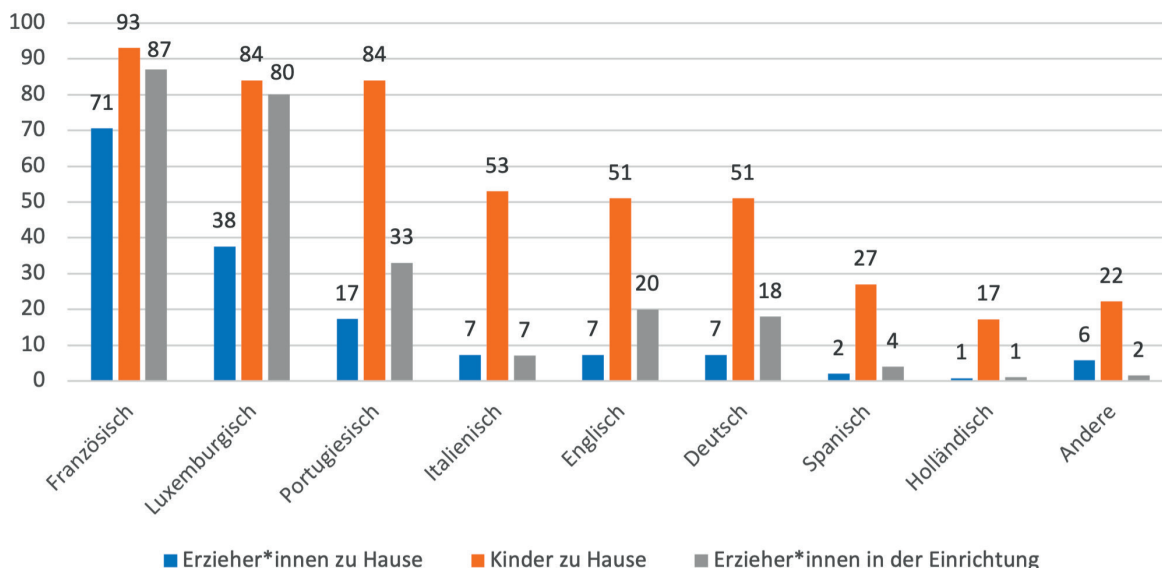
	Bildungspartnerschaft N=289	Literacy N=452
Französisch	97%	93%
Luxemburgisch	94%	85%
Portugiesisch	90%	84%
Englisch	57%	52%
Deutsch	52%	51%
Italienisch	57%	53%
Serbisch / Kroatisch / Bosnisch	40%	36%
Arabisch	36%	31%
Spanisch	31%	27%
Polnisch	28%	21%
Kapverdisches Créole	24%	26%

Andere Familiensprachen der Kinder, die 10% bis 20% der Teilnehmer\*innen angaben, waren Russisch, Chinesisch, Niederländisch, Albanisch, Bulgarisch und Tschechisch.

## 5. Erste Ergebnisse des Forschungsprojekts COMPARE

In diesem Teil werden die wichtigsten Ergebnisse der beiden Fragebögen vorgestellt.

Die Teilnehmer\*innen äußerten eine positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit. Mehr als 80% glauben nicht, dass die Sprachentwicklung der Kinder aufgrund der Kommunikation in mehreren Sprachen zu Hause oder in der Einrichtung behindert wird. Das Lesen oder Erzählen von Geschichten in mehreren Sprachen wurde ebenfalls als positiv für die Sprachentwicklung der Kinder eingestuft. Diese positive Einstellung könnte die mehrsprachige Kommunikation erklären. Die Teilnehmer\*innen sagten aus, dass sie in Französisch, Luxemburgisch, Portugiesisch, Italienisch, Englisch und Deutsch kommunizieren (Abbildung 1, graue Säulen). Abbildung 1 zeigt die Vielzahl an Sprachen nach Angaben der Teilnehmer\*innen. Die Prozentzahlen geben an, welche Sprachen die Kinder zu Hause sprechen (orangefarbene Balken), sowie welche Sprachen die Teilnehmer\*innen zu Hause (blau) und in den Einrichtungen (grau) sprechen. Nach Angaben der Teilnehmer\*innen sprechen z.B. 71% von ihnen Französisch zu Hause aber 87% Französisch in der Einrichtung, während 93% der Kinder Französisch zu Hause sprechen.



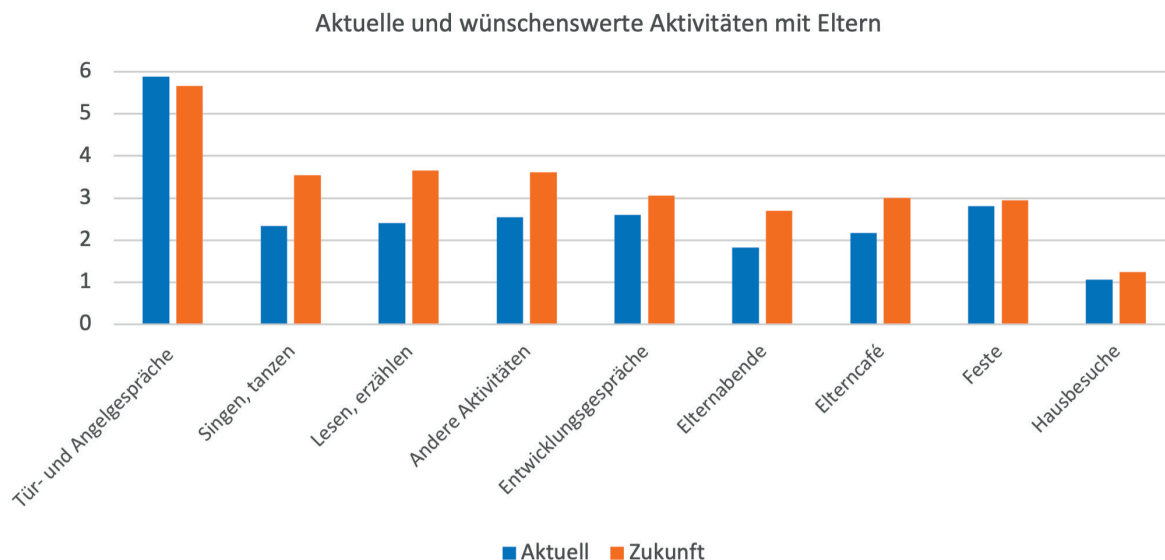
**Abbildung 1:** Sprachgebrauch der Kinder und Erzieher\*innen (nach Angaben der Erzieher\*innen)

Die Mehrheit der Teilnehmer\*innen bietet den Kindern täglich *Literacy*-Aktivitäten wie Singen (86%), Vorlesen (66%) und Erzählen von Geschichten (62%) an. Bei diesen Aktivitäten benutzen sie am häufigsten Französisch, gefolgt von Luxemburgisch, Deutsch und Englisch (siehe auch Abbildung 3). Bemerkenswert ist die Rolle des Deutschen, das an Gewicht gewinnt. Einige Teilnehmer\*innen äußerten den Wunsch nach mehr Lehrmaterialien. In der Tat gaben 58% der Teilnehmer\*innen an, dass sie etwa 50 Bücher in ihrer Einrichtung haben. Ausflüge in Bibliotheken sind selten: 62% der Teilnehmer\*innen gaben an, dass sie „nie“ oder „selten“ mit den Kindern eine Bibliothek besuchen.

Die Kommunikation mit den Eltern wird als wesentlich angesehen. Fast alle Teilnehmer\*innen stimmten zu, dass die Eltern Dialogpartner sind, dass „Kooperation die Entwicklung des Kindes beeinflusst“ und dass die Erzieher\*innen dank der Kooperation mit den Eltern die Entwicklung des Kindes zu Hause unterstützen. Während 95% der Teilnehmer\*innen zustimmten oder völlig zustimmten, dass das Ziel der Zusammenarbeit ein Informationsaustausch mit den Eltern ist, stimmten nur 86% zu oder völlig zu, dass es wichtig ist, den kulturellen, sozialen und religiösen Hintergrund des Kindes zu kennen und nur 81% gaben an, dass es wichtig ist, die Eltern in die Arbeit der Einrichtung einzubeziehen.

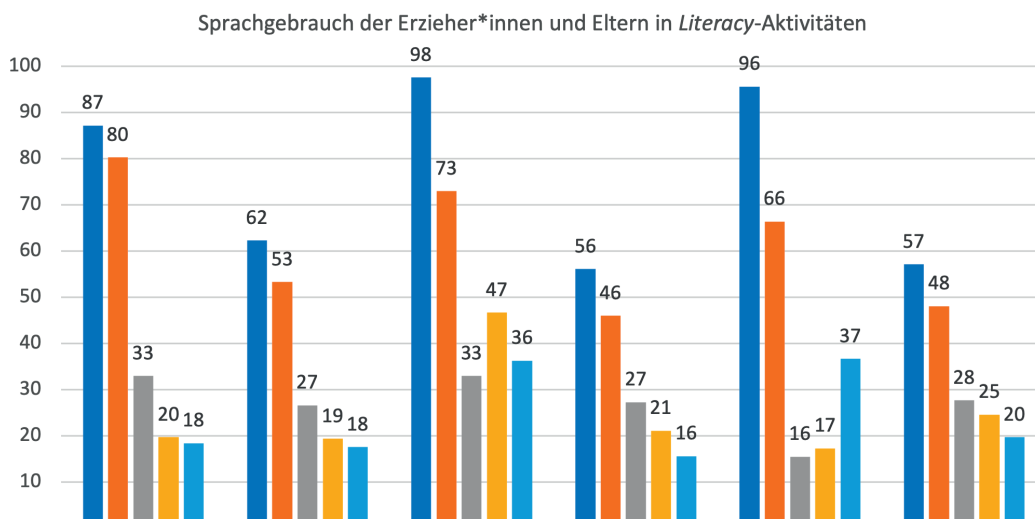
Fast 90% der Teilnehmer\*innen gaben an, dass sie täglich Kontakt zu den Eltern haben. Dies geht deutlich aus den blauen Balken in Abbildung 2 hervor. Fast alle führen täglich Tür- und Angelgespräche. Auch in Zukunft (orangefarbene Balken) möchten sie diesen Informationsaustausch mit den Eltern weiterführen. Gemeinsam mit den Eltern organisierte *Literacy*-Aktivitäten sind jedoch selten (siehe die blauen Balken in Abbildung 2 unter „Singen, tanzen“ und „Lesen, erzählen“). Die deskriptiven Statistiken zeigen, dass fast die meisten Eltern, laut den Teilnehmer\*innen, „fast nie“ oder „einmal im Jahr“ in Einrichtungen kamen, um mit den Kindern zu singen (53%), zu lesen (54%) oder andere Aktivitäten zu unternehmen, wie z.B. Basteln oder Spazieren gehen (46%). Die Teilnehmer\*innen wünschen sich eine stärkere Teilnahme der Eltern an *Literacy*-Aktivitäten in den Einrichtungen. So gaben 76% der Teilnehmer\*innen an, dass sie, gemeinsam mit den Eltern, mehr singen möchten und 74% gaben an, dass sie mehr lesen möchten. Die Mittelwerte stiegen, wie die orangefarbenen Balken in Abbildung 2 zeigen.

Die Mehrheit der Teilnehmer\*innen gab an, dass sie für die Förderung der Zusammenarbeit mit den Eltern mehr Zeit benötigen. Sie gaben ebenfalls an, dass die Eltern offener und flexibler sein und mehr Interesse zeigen könnten. Die persönliche Situation und die Sprachsituation der Eltern schienen keine Barriere darzustellen.



**Abbildung 2:** Aktuelle und in der Zukunft gewünschte Aktivitäten mit Eltern

Während gemeinsamer Aktivitäten sprachen die Eltern hauptsächlich Französisch (62%) und Luxemburgisch (53%), seltener Portugiesisch (27%), Englisch (19%) und Deutsch (18%). Abbildung 3 vergleicht den Sprachgebrauch der Erzieher\*innen und Eltern und zeigt viele Parallelen auf (Kirsch & Aleksic, 2021). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Eltern mit den Kindern die Sprachen (hauptsächlich Französisch und Luxemburgisch) in den Einrichtungen sprechen, die dort bereits gesprochen werden. Sie sprechen also Sprachen, die nicht unbedingt ihre Familiensprachen sind. Dieser Sprachgebrauch der Eltern könnte darauf hinweisen, dass die Eltern eine Sprache wählen (oder vielleicht aufgefordert wurden, diese zu verwenden), die in der pädagogischen Einrichtung vorherrscht. Nach Angaben der Teilnehmer\*innen kommunizierten Eltern in gemeinsamen *Literacy*-Aktivitäten in der Tat nur selten in den in Luxemburg weniger verbreiteten Sprachen.



**Abbildung 3:** Angegebener Sprachgebrauch (ausgedrückt in Prozent) von Erziehern (N=452, Fragebogen *Literacy*) und Eltern (N=289, Fragebogen zur Zusammenarbeit)

## 6. Abschließende Kommentare

Die ersten Ergebnisse des Projekts COMPARE zeigen, dass der nicht-formale Bildungssektor mehrsprachig ist: Erzieher\*innen, Eltern und Kinder kommunizieren in mehreren Sprachen, sowohl im Alltag als auch während gemeinsamen Aktivitäten. Diese Ergebnisse erinnern an die ethnographischen Studien von Neumann (2015) und Seele (2016) und müssen auch im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit der Bevölkerung (MENJE, 2020, STATEC, 2020) verstanden werden. Dennoch können sie wohl auch als erste Früchte der frühkindlichen mehrsprachigen Bildung angesehen werden (Kirsch & Aleksić, 2021; Simoes & Neumann 2020).

Während Erzieher\*innen und Eltern in den pädagogischen Einrichtungen in mehreren Sprachen mit den Kindern kommunizieren, bauen sie gleichzeitig eine Sprachhierarchie auf (Kirsch & Aleksić, 2021; Kirsch et al., 2021). Die meisten Erwachsenen geben an, Französisch und Luxemburgisch zu verwenden, so wie dies im Programm der mehrsprachigen Bildung vorgesehen ist. Bemerkenswert ist die Stellung der deutschen Sprache, die besonders beim Vorlesen zum Einsatz kommt. Obwohl Deutsch nicht wirklich im Programm der mehrsprachigen Bildung verankert ist, hat die deutsche Sprache einen Platz in der non-formalen Bildung eingenommen. Auch die Weltsprache Englisch spielt eine große Rolle, vor allem für Aktivitäten, die man sich für die Zukunft wünscht. Portugiesisch und Italienisch haben ebenfalls einen Platz in den Einrichtungen. Dies gilt jedoch nicht für viele andere Familiensprachen. Kommen Eltern in die Einrichtung, um mit Kindern Aktivitäten zu unternehmen, neigen sie dazu, auf Französisch, Luxemburgisch oder auf andere Sprachen mit hohem Status zurückzugreifen. Es ist daher wichtig, auf diese Hierarchie zu achten, sie zu hinterfragen und die Marginalisierung von bestimmten Sprachen zu vermeiden. Ansonsten kann die mehrsprachige Bildung nicht ihr Potenzial für Chancengleichheit erfüllen.

*Literacy*-Aktivitäten sind wesentliche und „klassische“ Aktivitäten (Torr, 2019; Wasik et al., 2019), aber es gibt noch immer 21% der Teilnehmer\*innen, die diese „nie“ oder „fast nie“ anbieten. Man kann sich fragen, ob die Gründe in einem mangelnden Verständnis der Bedeutung von *Literacy* liegen oder mit einem Mangel an Kinderbüchern und Lehrmaterialien zusammenhängen. Immerhin hatten nur 58% der Teilnehmer\*innen mehr als 50 Bücher in ihrer Einrichtung, wenige besuchten Bibliotheken mit den Kindern und viele fragten nach mehr Lehrmaterial.

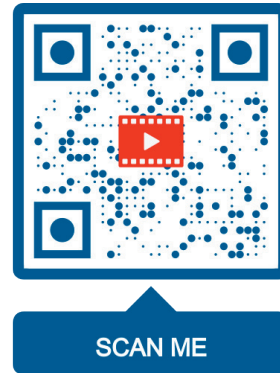
Gemeinsame Aktivitäten mit den Eltern sind noch selten, obwohl ihre Zahl in den letzten Jahren zuzunehmen scheint (Kirsch, 2019). Gemeinsame Aktivitäten sollten ausgebaut werden und alle Eltern sollten einbezogen werden. Hierbei gilt es, die Haltung zu Bildungspartnerschaften zu überdenken, denn nicht alle Fachkräfte scheinen es anzustreben, mehr über den kulturellen Hintergrund eines Kindes zu erfahren, persönliche Beziehungen mit den Eltern aufzubauen und Eltern in die Einrichtung einbeziehen zu wollen. Außerdem sollte die Rolle der Eltern überdacht werden: Sie sind nicht bloß Ressourcen, mit denen die Familiensprachen der Kinder gefördert werden können. Nur selten erwähnten die Teilnehmer\*innen den kulturellen Beitrag, den Eltern leisten könnten.

Die Teilnehmer\*innen drückten einen großen Wunsch nach Weiterbildung aus. Aus den ersten Ergebnissen geht hervor, dass sich Weiterbildungsangebote thematisch auf Sprachhierarchien, die Einstellung zu Bildungspartnerschaften, gemeinsame Aktivitäten mit Eltern und *Literacy*-Aktivitäten beziehen könnten. Im Rahmen des Projekts COMPARE wurden hierzu Filme gedreht, die in Weiterbildungen eingesetzt werden könnten.

Die vier Filme, mit den Titeln ;

- „*Literacy – Wat ass dat ?*“,
- „*Literacy entwéckelen – Wéi a mat weem ?*“,
- „*Elterebesuch – Eng Beräicherung*“
- „*Um Wee zum Partenariat mat den Elteren*“

können online angeschaut werden. (siehe QR-CODE)<sup>2</sup>



Besuch in der Bibliothek

©COMPARE



Gemeinsames Anschauen von Büchern

©COMPARE



Anschauen von Büchern

©COMPARE



Besuch in der Bibliothek

©COMPARE

<sup>2</sup> Alle Filme zum Forschungsprojekt COMPARE können hier eingesehen werden : [https://www.enfancejeunesse.lu/de/archives/best\\_practice/compare-projekt-videos](https://www.enfancejeunesse.lu/de/archives/best_practice/compare-projekt-videos)



# Présentations

## 1.1 Partenariats éducatifs et literacy : premiers résultats du projet COMPARE

Claudine Kirsch

### 1. Introduction

*Dans cet article, nous présentons les premiers résultats du projet de recherche Collaboration with Parents and Multiliteracy in Early Childhood Education (COMPARE) mené par l'Université du Luxembourg et financé et soutenu par le Fonds National de la Recherche (FNR), le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) et le Service National de la Jeunesse (SNJ). L'objectif du projet est de développer et d'analyser, d'une part, la collaboration entre parents/tuteurs et éducateurs dans des contextes d'éducation non formelle et, d'autre part, les pratiques de literacy. Après avoir clarifié les termes literacy et multiliteracies, je justifierai la pertinence de la literacy et des partenariats éducatifs et présenterai les premiers résultats du projet de recherche.*

### 2. La pertinence de la literacy et des multiliteracies

#### 2.1 Literacy

*La literacy pourrait être traduite par « littéralité », mais ces termes ne signifient pas exactement la même chose. « Littéralité », semblable à la définition « étroite » de la literacy fait référence, entre autres, à la capacité de lire et d'écrire (par exemple, l'alphabétisation), de comprendre un texte et sa signification, et de réfléchir de manière critique aux textes. Ces compétences sont souvent décomposées en sous-compétences (par exemple, la connaissance des lettres, la conscience phonémique, la compréhension de texte) et mesurées dans des études telles que PISA ou les épreuves standardisées (EPSTAN).*

*La literacy au sens large comprend toutes les expériences liées aux livres, aux récits et à la culture écrite (Hartmann et al., 2009). Il s'agit d'écouter et de raconter des histoires, de faire des jeux de langage simples, des jeux de doigts, de se familiariser avec les symboles et les premiers gribouillages. Dans son livre Reading with Alice, Campbell (1999) décrit le premier accès de sa fille au langage écrit. Alice regardait des livres d'images avec ses parents, les entendait lire à haute voix et regardait elle-même des livres qu'elle « lisait », c'est-à-dire qu'elle se racontait les histoires des images. Elle récite des comptines, chante des comptines et découvre l'écriture à la télévision ainsi que dans son environnement, par exemple sur les plaques de rue et les emballages. Elle a également joué avec les lettres de l'alphabet et a fait ses premiers essais d'écriture. Aujourd'hui encore, les enfants pratiquent un grand nombre de ces activités spécifiques à leur culture. La découverte de la langue écrite sur et avec les téléphones portables a été ajoutée ces dernières années. Les enfants qui grandissent en étant multilingues peuvent également être en contact avec plusieurs langues écrites. (Selon le MENJE (2020), 65,5% des enfants de quatre ans au Luxembourg ne parlent pas le luxembourgeois à la maison). La literacy en tant que pratique socioculturelle varie selon la personne, la situation et le contexte.*

*Pour développer le langage et la literacy, les enfants ont besoin d'expériences riches, significatives et diversifiées dès la petite enfance. Ils peuvent vivre de telles expériences à la maison et dans les structures d'éducation de la petite enfance. L'importance d'une exposition précoce à la diversité linguistique et culturelle et à la literacy est donc également soulignée dans le Cadre national (MENJE & SNJ, 2018) et des activités avec des livres sont suggérées.*

*« L'accès régulier et encadré par des pédagogues à des livres (d'images) diversifiés en plusieurs langues offre notamment aux jeunes enfants des chances indéniables pour leur parcours éducatif. » (p. 44).*

#### 2.2 Multiliteracies

*Multiliteracies (New London Group, 1996) met l'accent sur la multimodalité et la diversité dans l'expression et la construction de sens des enfants. Les jeunes enfants découvrent leur monde de manière holistique et avec tous leurs sens. Lorsqu'ils s'expriment, ils le font non seulement avec des mots, mais aussi avec des expressions faciales, des gestes, des postures et des mouvements. Dans les environnements éducatifs, les enfants sont souvent confrontés à un langage écrit sur papier (monomodal) qui fait référence à une seule langue (monolingue) et à un groupe particulier de personnes (monoculturel). Le New London Group dénonce cette pédagogie et appelle à des expériences multilingues et multimodales.*

Les figures 1 à 3 illustrent l'importance des multiliteracies. Pour la fête des pères, les éducatrices d'une crèche au Luxembourg ont voulu créer un poster avec les enfants pour leur père. Il doit montrer une photo du père, des histoires d'enfants écrites par les enseignants, ainsi que des photos des enfants. Les éducatrices ont demandé aux mères d'envoyer une photo du père, qu'elles ont montrée aux enfants sur la tablette. Ils ont encouragé les enfants à formuler leurs impressions et les ont notées (photo 1). Comme on peut le voir sur les photos 2 et 3, les enfants ont dessiné pour leur père, collé des lettres et fait leurs premiers gribouillages. Ainsi, ils se sont exprimés selon des modes différents. Lorsqu'ils s'exprimaient dans leur langue familiale, les éducatrices écrivaient dans les deux langues, lorsqu'elles savaient les écrire.

L'«**Extrait d'observation 2 – Écrire ensemble**», montre des images momentanées des enfants et de leurs histoires, ainsi que l'approche individuelle des éducatrices. Les différents extraits de films peuvent être visionnés en ligne. (voir QR-CODE)<sup>1</sup>

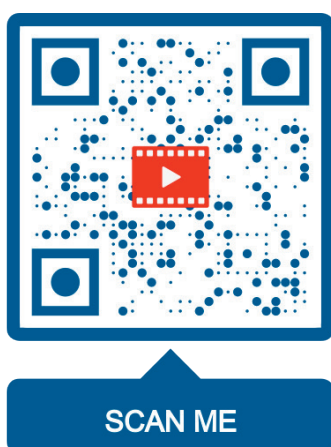


Photo 1 : Que voudrais-tu dire à ton père ?  
Formuler des textes et les écrire.

©COMPARE

<sup>1</sup> Tous les films dans le cadre du projet de recherche COMPARE peuvent être consultés ici : [https://www.enfancejeunesse.lu/de/archives/best\\_practice/compare-projekt-videos](https://www.enfancejeunesse.lu/de/archives/best_practice/compare-projekt-videos)

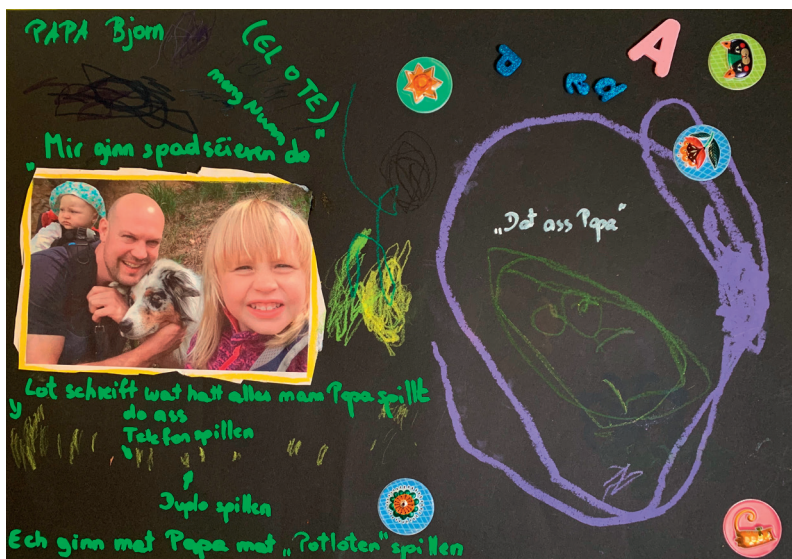


Photo 2 : Un cadeau pour la fête des pères.

©COMPARE

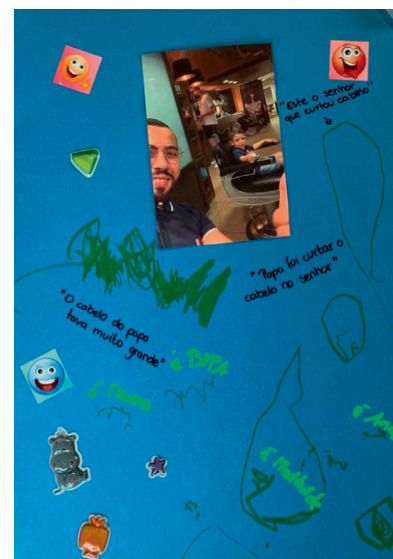


Photo 3 : Affiche bilingue pour le père.

©COMPARE

### 2.3 L'importance de la literacy pour le développement de l'enfant

Les expériences de la literacy précoce sont des prédicteurs importants du développement de la littératie et de la réussite scolaire des enfants (p. ex. Skibbe et al., 2011). Des études montrent que les enfants issus de l'immigration et ayant un faible statut socio-économique sont plus susceptibles d'avoir des capacités de lecture et d'écriture et des résultats scolaires inférieurs à ceux des enfants issus de familles favorisées sur le plan éducatif et ayant un statut socio-économique élevé (Farver et al., 2013). Les structures d'éducation de la petite enfance peuvent contribuer à l'équité en offrant à tous les enfants la possibilité d'avoir un contact (initial et) régulier avec la langue écrite et la culture narrative. En effet, la qualité de l'environnement familial et du cadre éducatif influence les compétences en matière de langage et de lecture et d'écrit des enfants et prédétermine la réussite scolaire (par exemple, Bradley et al., 2011; NICHHD, 2005).

Les activités de la literacy dans les familles (family literacies) sont divisées en deux dimensions en raison de leurs effets différents. La dimension formelle comprend des activités telles que l'enseignement des lettres ou l'écoute de la lecture par l'enfant. Ces activités aident les enfants à développer leurs capacités de lecture et d'écriture. La dimension non formelle, comme la lecture à haute voix dialoguée, le chant et les rimes, améliore le langage oral et la compréhension de la lecture de l'enfant (Farver et al., 2013; Liu et al., 2018; Scheele, 2010; Sénéchal & LeFevre, 2002, 2014; Wood et al., 2018). La lecture à haute voix, le visionnage de livres d'images et la narration d'histoires sont des activités typiques des structures éducatives de la petite enfance. La quantité d'expériences de literacy à la maison dépend du statut socio-économique, de la formation scolaire et des langues des parents (Scheele, 2010). Par conséquent, il est difficile d'influencer ces expériences. Cependant, le type d'activités de literacy (par exemple, la lecture à haute voix) est lié aux attitudes et aux attentes des parents (Liu et al., 2018) et peut être influencé grâce à un partenariat éducatif avec les parents.

Les études sur les multiliteracies, telles que le projet FLY (Family Literacies), montrent que les projets dans lesquels les professionnels de l'éducation collaborent avec les parents pour promouvoir les literacies plurilingues des enfants sont couronnés de succès à de nombreux égards. Ils favorisent les capacités de lecture et d'écriture des enfants, influencent positivement l'attitude des parents et des professionnels à l'égard de la langue écrite et montrent aux parents des activités intéressantes. Ils peuvent également accroître la participation active des parents et l'ouverture d'esprit et la tolérance des professionnels de l'éducation (Naqvi et al. 2012; Hélot & Young, 2005; Pietsch & Heckt, 2016, Salem et al., 2020).

**Des exemples d'activités de literacy dans le cadre du projet MuLiPEC peuvent être consultés ici :**

- Université du Luxembourg :  
<https://humanities.uni.lu/playlist/multilingual-storytelling?autoplay=1>
- Service National de la Jeunesse :  
[https://www.enfancejeunesse.lu/de/archives/best\\_practice/mulipek-projekt-videos](https://www.enfancejeunesse.lu/de/archives/best_practice/mulipek-projekt-videos)

**Des informations sur le projet FLY sont disponibles ici :**

- Family Literacy à Hambourg :  
<https://li.hamburg.de/family-literacy/4552940/artikel-family-literacy/>

### **3. Le partenariat éducatif avec les parents**

*Le partenariat éducatif avec les parents étant un pilier de l'éducation plurilingue, au même titre que la diversité linguistique et culturelle, le SNJ a abordé et documenté cette question dans plusieurs conférences. Dans ce qui suit, je ne soulignerai donc que quelques éléments importants.*

**Les brochures de la conférence peuvent être téléchargées ici :**

- Service National de la Jeunesse :  
<https://www.enfancejeunesse.lu/de/publications#studien-und-konferenzen>
  - *Le partenariat avec les familles dans l'éducation plurilingue de la petite enfance*
  - *Les parents en tant que partenaires dans l'éducation non formelle*

*Un partenariat éducatif avec les parents a plusieurs objectifs, dont l'amélioration de la communication, le soutien à l'éducation, la possibilité de continuité entre différents cadres éducatifs, ainsi que l'identification et la réalisation d'objectifs et de méthodes éducatives communs (Betz, 2015; Betz et al., 2017; Lengyel & Salem, 2016). Bien que l'importance des partenariats éducatifs ne fasse aucun doute, il existe peu de résultats empiriques à cet égard. Certains résultats montrent que les partenariats éducatifs peuvent avoir un impact positif sur les attitudes, les attentes et la participation des parents, ainsi que sur les capacités de lecture et d'écriture et les résultats scolaires des enfants (Arnold et al., 2008; Kirsch, 2019; Reynolds et al., 2017). De manière générale, il est nécessaire de mener davantage de recherches empiriques sur les attitudes, les attentes, les orientations et les perspectives des parents et des éducateurs (Betz, 2015; Lengyel et Salem, 2016).*

*La participation des parents s'entend principalement par des conversations (quotidiennes) de porte à porte, des conversations (régulières) sur le développement de l'enfant ainsi que des cafés de parents, des soirées de parents et des célébrations (par exemple, la fête d'été). Dans un partenariat éducatif, les parents s'impliquent davantage et plus profondément, ils participent aux prises de décisions ou sont membres d'un comité de parents (Arnold et al., 2008; Lengyel & Salem, 2016; Thiersch, 2006).*

*Le cadre national de l'éducation de la petite enfance dans le secteur non formel (MENJE & SNJ 2018) met l'accent sur la coopération appréciative des éducatrices et éducateurs.*

*«Au-delà de la valorisation, l'implication étroite des parents et le développement conséquent d'un partenariat éducatif contribuent largement au développement ultérieur des langues premières. L'éducation linguistique dans les services d'éducation et d'accueil ne doit et ne peut pas se substituer à l'éducation linguistique au sein de la famille ; elle a plutôt pour vocation de compléter et d'enrichir le travail éducatif des familles par une attitude valorisante, des échanges permanents et des offres ciblées visant à impliquer les parents de manière active dans le quotidien des services d'éducation et d'accueil.» (p. :111)*

*Selon le cadre de référence, l'acquisition des langues premières peut être stimulée grâce à la participation des parents dans les structures, par exemple lorsque les parents participent à de petites activités. Il se peut que les parents ne puissent pas, ne soient pas obligés ou ne soient pas autorisés à être présents (actuellement en raison de la situation sanitaire), mais une activité conjointe peut néanmoins être planifiée. Par exemple, les parents peuvent enregistrer une chanson ou une histoire sur un téléphone portable ou une tablette et la donner aux éducatrices et éducateurs qui l'écoutent avec les enfants. La joie des enfants qui entendent une voix et un texte familiers, ainsi que le sentiment d'appréciation, peuvent être très élevés, comme le montre un court-métrage réalisé dans le cadre du projet MuLiPEC.*



### Exemple d'une activité de multiliteracies avec des parents du projet MuLiPEC :

- Université du Luxembourg :  
<https://humanities.uni.lu/playlist/listening-to-the-parents-recordings-on-iteo?autoplay=1>

#### 4. Questionnaires sur les partenariats éducatifs et literacy pour les éducatrices et éducateurs du projet de recherche COMPARE

Le projet de recherche COMPARE soutient, développe et étudie les partenariats éducatifs et les pratiques de literacy. L'équipe de recherche que je dirige, composée de Dr. Gabrijela Aleksić, Dr. Džoen Dominique Bebić-Crestany, Valérie Kemp et Laura Colucci, cherche à développer ces deux aspects par des formations continues, des conférences et la production de films. Afin d'étudier les partenariats éducatifs et les activités de literacy, nous avons élaboré des questionnaires auxquels les éducatrices et éducateurs et les parents ont répondu en hiver et au printemps 2020. Nous avons également mené des entretiens collectifs avec des éducatrices et éducateurs et des agents régionaux de mars à mai 2020. De septembre 2020 à juillet 2021, nous avons observé, documenté, puis analysé le travail avec les enfants et les parents dans trois établissements. En outre, les directrices et les éducatrices et éducateurs de ces établissements ont été interrogés sur leurs attitudes et leurs méthodes.

Dans ce rapport, nous présentons les résultats de deux questionnaires en ligne sur les partenariats éducatifs et les activités de literacy. Le questionnaire sur les partenariats éducatifs a été élaboré pour ce projet et se base sur les travaux de Betz et collègues (2017), Lengyel et Salem (2016), et Reynolds et collègues (2017), entre autres. Le questionnaire contient 118 questions et existe en trois langues. Les deux premières sections portent sur la situation professionnelle et personnelle des participants. Par exemple, deux questions : « Quelle(s) langue(s) sont le plus couramment parlées par les adultes de votre institution ? » et « Quelle(s) langue(s) préférez-vous parler ? ». Dans la troisième partie, les participants sont invités à citer les raisons d'une coopération avec les parents, ainsi qu'à évaluer les objectifs, les attentes et l'importance de la coopération. Pour cela, ils doivent évaluer les déclarations sur une échelle de 1 à 6. L'une des déclarations est, par exemple, la suivante : « La coopération est importante car les parents sont des experts et des partenaires égaux. » La quatrième partie concerne la coopération actuelle et la cinquième partie concerne la coopération souhaitée à l'avenir. Les participants doivent indiquer sur une échelle de 1 à 6 la fréquence des activités telles que les entretiens de porte-à-porte, les entretiens de développement, les cafés des parents ou les activités qu'ils organisent avec les parents. Les questions sont par exemple : « Dans quelle(s) langue(s) les parents ont-ils l'habitude de chanter/danser avec les enfants dans la crèche ? » et « À quelle fréquence aimeriez-vous avoir un échange de passage avec les parents à l'avenir ? ». En outre, les participants ont pondéré l'importance des facteurs qui influencent actuellement la coopération entre les éducatrices et éducateurs et les parents et qui pourraient l'influencer à l'avenir.

Le questionnaire en ligne sur les activités de literacy développé par Aleksić a été adapté pour le projet COMPARE. Le questionnaire s'appuie sur les travaux de Burghess et collègues (2002) et de Farver et collègues (2013), entre autres. Il comporte 58 questions, se compose de quatre parties, et existe en trois langues dans notre projet. La première partie traite des activités de literacy typiques des milieux éducatifs, telles que la lecture à haute voix et la narration d'histoires, le chant de chansons, la récitation de comptines et les jeux d'alphabétisation. Les participants indiquent la fréquence de ces activités sur une échelle de 1 à 7. Dans la deuxième partie, les participants sont interrogés sur leurs idées concernant l'acquisition du langage, et dans la troisième partie, sur les activités de lecture à la maison. Par exemple, une question de la deuxième partie est « La communication dans plus d'une langue dans l'institution entrave le développement linguistique des enfants. » La dernière partie concerne la situation professionnelle et personnelle.

Le premier questionnaire a été mis en ligne de janvier à mars, le second de mai à juin 2020. Au total, 289 réponses ont pu être analysées dans le premier questionnaire et 452 réponses dans le second. Dans les deux questionnaires, le français était la langue la plus fréquemment parlée par les participants à la maison, suivi du luxembourgeois et du portugais. L'anglais, l'allemand et l'italien étaient moins souvent parlés. Les participants ont mentionné un large éventail de langues parlées par les enfants à la maison. Le tableau 1 montre les langues qui, selon plus de 25% des participants, sont parlées par les enfants à la maison.

**Tableau 1:** Langues familiales des enfants indiquées par les participants

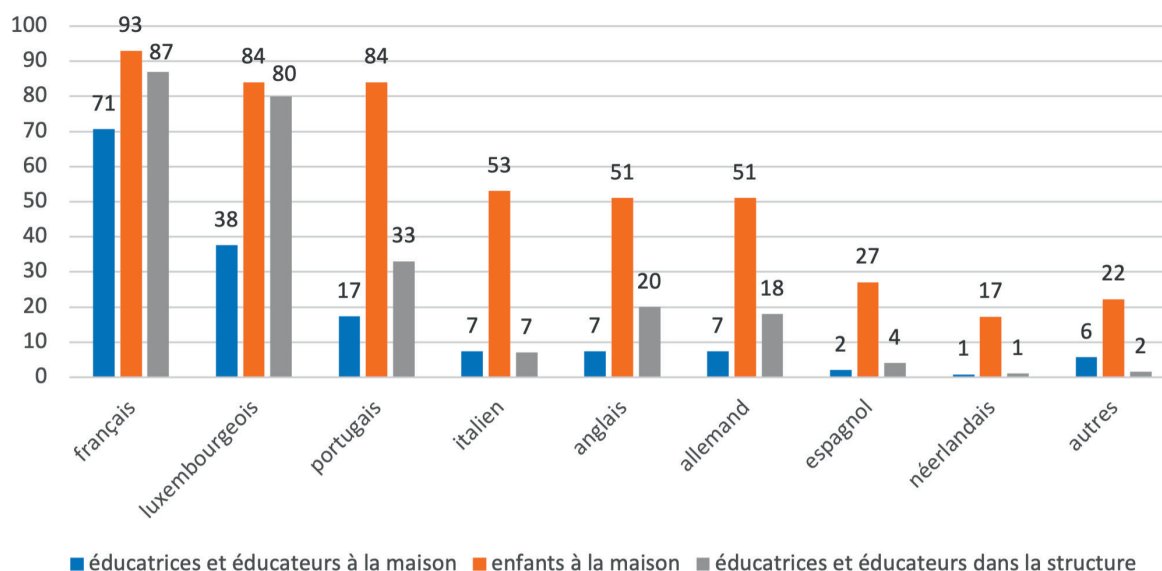
	Partenariat éducatif N=289	Literacy N=452
Français	97%	93%
Luxembourgeois	94%	85%
Portugais	90%	84%
Anglais	57%	52%
Allemand	52%	51%
Italien	57%	53%
Serbe / Croate / Bosniaque	40%	36%
Arabe	36%	31%
Espagnol	31%	27%
Polonais	28%	21%
Créole du Cap-Vert	24%	26%

Les autres langues familiales des enfants rapportées par 10 à 20% des participants étaient le russe, le chinois, le néerlandais, l'albanais, le bulgare et le tchèque.

## 5. Premiers résultats du projet de recherche COMPARE

Dans cette partie, les résultats les plus importants des deux questionnaires sont présentés.

Les participants ont exprimé une attitude positive envers le multilinguisme. Plus de 80% ne pensent pas que le développement linguistique des enfants soit entravé par la communication en plusieurs langues à la maison ou dans l'institution. Lire ou raconter des histoires en plusieurs langues est également considéré comme positif pour le développement du langage des enfants. Cette attitude positive pourrait expliquer la communication multilingue. Les participants ont déclaré communiquer en français, luxembourgeois, portugais, italien, anglais et allemand (figure 1, colonnes grises). La figure 1 montre la variété des langues selon les participants. Les pourcentages indiquent quelles langues les enfants parlent à la maison (barres oranges) et quelles langues les participants parlent à la maison (bleu) et dans les institutions (gris). Par exemple, selon les participants, 71% d'entre eux parlent français à la maison mais 87% parlent français dans l'institution, tandis que 93% des enfants parlent français à la maison.

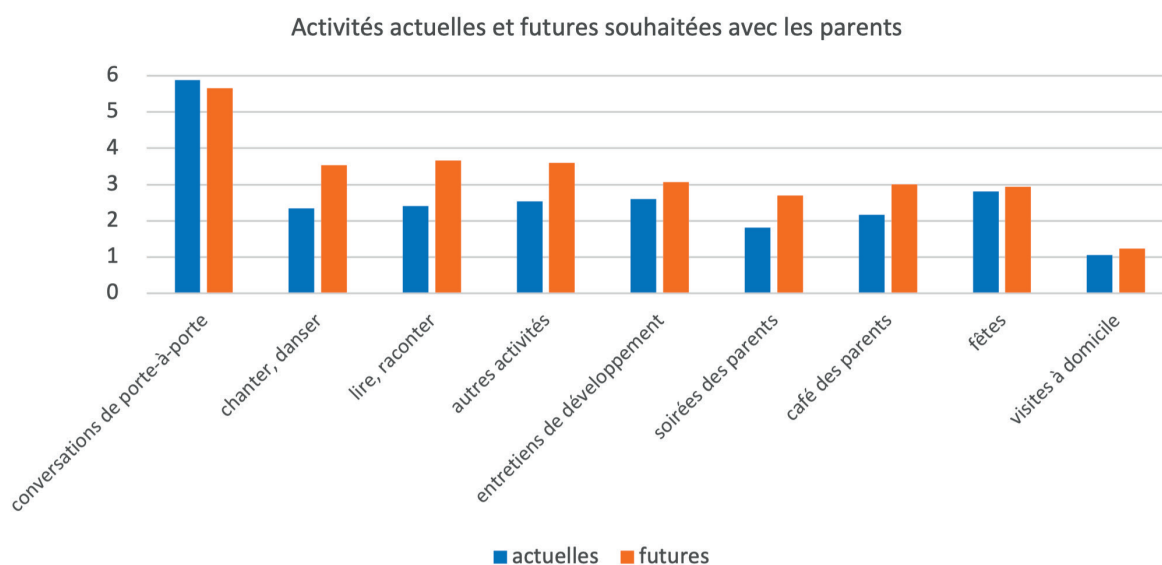


**Figure 1:** Utilisation de la langue par les enfants et les éducatrices et éducateurs (selon ces dernières et derniers)

La majorité des participants proposent aux enfants des activités quotidiennes de literacy telles que le chant (86%), la lecture à haute voix (66%) et les contes (62%). Dans ces activités, ils utilisent le plus souvent le français, suivi du luxembourgeois, de l'allemand et de l'anglais (voir également la figure 3). Le rôle de l'allemand, qui gagne en importance, est à noter. Certains participants ont exprimé le souhait de disposer de davantage de matériel pédagogique. En effet, 58% des participants ont déclaré avoir environ 50 livres dans leur institution. Rareté des visites dans les bibliothèques : 62% des participants ont déclaré qu'ils ne se rendent «jamais» ou «rarement» dans une bibliothèque avec les enfants.

La communication avec les parents est considérée comme essentielle. Presque tous les participants ont convenu que les parents sont des partenaires de dialogue, que «la coopération influence le développement de l'enfant» et que les éducateurs soutiennent le développement de l'enfant à la maison grâce à la coopération avec les parents. Si 95% des participants sont d'accord ou tout à fait d'accord avec le fait que l'objectif de la coopération est d'échanger des informations avec les parents, seuls 86% sont d'accord ou tout à fait d'accord avec le fait qu'il est important de connaître le contexte culturel, social et religieux de l'enfant et seuls 81% affirment qu'il est important d'impliquer les parents dans le travail de l'institution.

Près de 90% des participants ont déclaré avoir des contacts quotidiens avec les parents. C'est ce que montrent clairement les barres bleues de la figure 2. Presque tous ont des conversations quotidiennes de porte à porte. Ils souhaiteraient également poursuivre cet échange d'informations avec les parents à l'avenir (barres oranges). Cependant, les activités de literacy organisées conjointement avec les parents sont rares (voir les barres bleues de la figure 2 sous «chanter, danser» et «lire, raconter»). Les statistiques descriptives montrent que la plupart des parents, selon les participants, ne viennent «presque jamais» ou «une fois par an» dans les établissements pour chanter (53%), lire (54%) ou faire d'autres activités avec les enfants, comme du bricolage ou une promenade (46%). Les participants souhaiteraient que les parents participent davantage aux activités de literacy dans les établissements. Par exemple, 76% des participants ont indiqué qu'ils aimeraient chanter davantage avec les parents, et 74% ont indiqué qu'ils aimeraient lire davantage. Les scores moyens ont augmenté, comme le montrent les barres oranges de la figure 2.

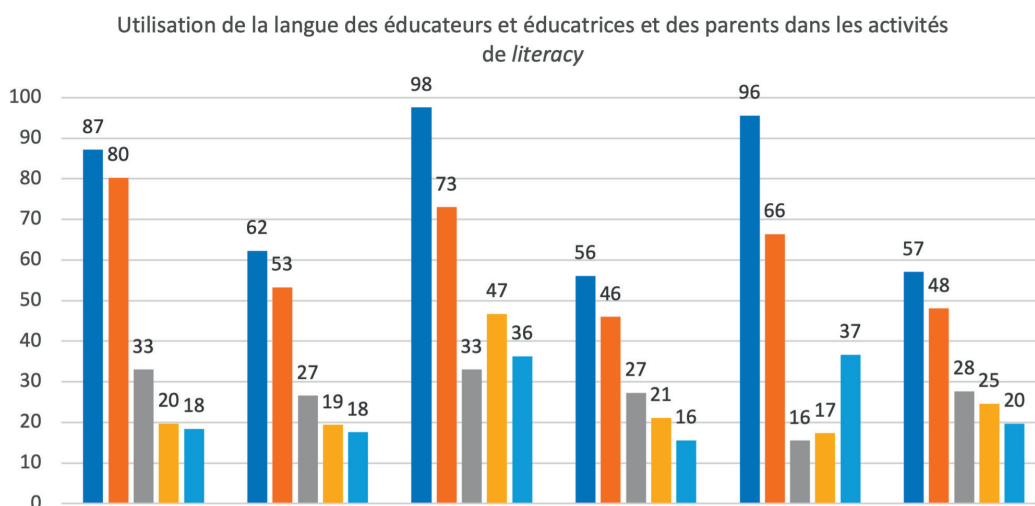


**Figure 2 :** Activités actuelles et futures souhaitées avec les parents

La majorité des participants ont indiqué qu'ils avaient besoin de plus de temps pour promouvoir la collaboration avec les parents. Ils ont également indiqué que les parents pourraient être plus ouverts et flexibles et montrer plus d'intérêt. La situation personnelle et linguistique des parents n'a pas semblé constituer un obstacle.

Lors des activités communes, les parents ont principalement parlé le français (62%) et le luxembourgeois (53%), moins souvent le portugais (27%), l'anglais (19%) et l'allemand (18%). La figure 3 compare l'utilisation du langage des éducatrices et éducateurs et des parents et montre de nombreux parallèles (Kirsch & Aleksić, 2021). Les résultats suggèrent que les parents parlent avec les enfants dans les institutions les langues (principalement le français et le luxembourgeois) qui y sont déjà parlées. Ainsi, ils parlent des langues qui ne sont pas nécessairement les langues

de leur famille. Cette utilisation de la langue par les parents pourrait indiquer qu'ils ont choisi (ou peut-être qu'on leur a demandé d'utiliser) une langue qui est prédominante dans le cadre éducatif. En effet, selon les participants, les parents communiquent rarement dans les activités de literacy partagées dans les langues les moins courantes au Luxembourg.



**Figure 3 :** Utilisation déclarée des langues (exprimée en pourcentages) par les éducateurs et éducatrices (N=452, questionnaire literacy) et les parents (N=289, questionnaire sur la collaboration)

## 6. Commentaires finaux

Les premiers résultats du projet COMPARE montrent que le secteur de l'éducation non formelle est multilingue : les éducatrices et éducateurs, les parents et les enfants communiquent dans plusieurs langues, tant dans la vie quotidienne que lors des activités communes. Ces résultats rappellent les études ethnographiques de Neumann (2015) et Seele (2016) et doivent également être compris en termes de multilinguisme de la population (MENJE, 2020, STATEC, 2020). Néanmoins, on peut sans doute aussi les considérer comme les premiers fruits de l'éducation plurilingue de la petite enfance (Kirsch & Aleksić, 2021 ; Simoes & Neumann 2020).

Alors que les éducateurs et les parents communiquent avec les enfants dans plusieurs langues dans les milieux éducatifs, ils construisent simultanément une hiérarchie linguistique (Kirsch & Aleksić, 2021 ; Kirsch et al., 2021). La plupart des adultes déclarent utiliser le français et le luxembourgeois, comme le prévoit le programme d'éducation plurilingue. Il convient de noter la position de l'allemand, qui est surtout utilisé lors de la lecture à haute voix. Bien que l'allemand ne soit pas vraiment ancré dans le programme de l'éducation plurilingue, il a pris une place dans l'éducation non formelle. L'anglais, la langue mondiale, joue également un rôle majeur, notamment pour les activités futures. Le portugais et l'italien ont également leur place dans les institutions. Cependant, ce n'est pas le cas pour de nombreuses autres langues parlées dans les familles. Lorsque les parents viennent à l'institution pour faire des activités avec les enfants, ils ont tendance à recourir au français, au luxembourgeois ou à d'autres langues de haut statut. Il est donc important de prêter attention à cette hiérarchie, de la remettre en question et d'éviter la marginalisation de certaines langues. Sinon, l'éducation plurilingue ne peut pas réaliser son potentiel d'égalité des chances.

Les activités de literacy sont des activités essentielles et « classiques » (Torr, 20219 ; Wasik et al., 2019), mais il y a encore 21% des participants qui ne les proposent « jamais » ou « presque jamais ». On peut se demander si les raisons résident dans un manque de compréhension de l'importance de literacy ou si elles sont liées à un manque de livres pour enfants et de matériel pédagogique. Après tout, seuls 58% des participants disposaient de plus de 50 livres dans leur établissement, peu d'entre eux visitaient les bibliothèques avec les enfants et beaucoup demandaient davantage de matériel pédagogique.

Les activités conjointes avec les parents sont encore rares, même si leur nombre semble augmenter ces dernières années (Kirsch, 2019). Les activités conjointes devraient être étendues et tous les parents devraient être impliqués. Ici, il est important de reconsidérer les attitudes à l'égard des partenariats éducatifs, car tous les professionnels ne semblent pas aspirer à en savoir plus sur le contexte culturel de l'enfant, à établir des relations personnelles avec les parents et à impliquer les parents dans l'institution. En outre, le rôle des parents doit être reconsidéré : ils ne sont pas seulement des ressources permettant de promouvoir les langues familiales des enfants. Les participants n'ont que rarement mentionné la contribution culturelle que les parents pouvaient apporter.

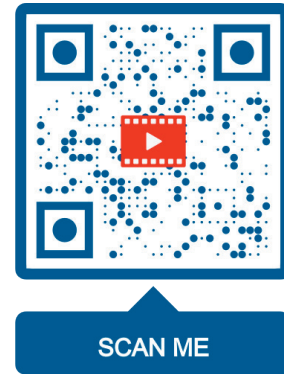


Les participants ont exprimé un fort désir de formation continue. D'après les premiers résultats, il apparaît que des offres de formation complémentaires pourraient se référer thématiquement aux hiérarchies linguistiques, aux attitudes envers les partenariats éducatifs, aux activités conjointes avec les parents et aux activités de literacy. Dans le cadre du projet COMPARE, des films ont été produits qui pourraient être utilisés dans des cours de formation continue.

Les quatre films, avec les titres ;

- « Literacy – Qu'est-ce que c'est ? »
- « Développer la literacy – Comment et avec qui ? »,
- « Visite des parents – Un Enrichissement »
- « Vers un partenariat avec les parents »

peuvent être visionnés en ligne sur l'internet. (voir QR-CODE)<sup>2</sup>



Visite à la bibliothèque

©COMPARE



Regarder des livres ensemble

©COMPARE



Visite à la bibliothèque

©COMPARE



Regarder des livres

©COMPARE

<sup>2</sup> Tous les films dans le cadre du projet de recherche COMPARE peuvent être consultés ici : [https://www.enfancejeunesse.lu/de/archives/best\\_practice/compare-projekt-videos](https://www.enfancejeunesse.lu/de/archives/best_practice/compare-projekt-videos)

## Autorin / Autrice

### Prof Dr. Claudine Kirsch

Claudine Kirsch ist Assoziierte Professorin in Erziehungswissenschaften an der Fakultät für Geistes-, Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität Luxemburg. Sie ist Mitglied des Institutes zur Erforschung der Mehrsprachigkeit (MLing) und Gründerin der Luxemburgischen Abzweigung des internationalen Netzwerkes „*Bilingual Matters*“. Ihre Forschungsgebiete umfassen das Erlernen und Unterrichten von Sprachen, Mehrsprachigkeit, Mehrsprachige Pädagogiken, *Translanguaging*, Familiensprachpolitik und Frühkindliche Bildung.

*Claudine Kirsch est professeure associée en Sciences de l'Éducation à la Faculté des Sciences humaines, éducatives et sociales de l'Université du Luxembourg. Elle est membre de l'Institut pour l'étude du multilinguisme (MLing) et fondatrice de la branche luxembourgeoise du réseau international «Bilingual Matters». Ses domaines de recherche et d'enseignement comprennent l'apprentissage et l'enseignement des langues, le multilinguisme, les pédagogies multilingues, le translanguaging, la politique linguistique familiale et l'éducation de la petite enfance.*

## Quellen / Sources

Arnold, D.H., Zeljo, A., & Doctoroff, G.L. (2008). Parent Involvement in Preschool: Predictors and the Relation of Involvement to Preliteracy Development. *School Psychology Review*, 37(1), 74-90.

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

Betz, T., Bischoff, S., Eunicke, N., Kayser, L. B., & Zink, K. (2017). Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Bertelsmann.

Bradley, R.H., McKelvey, L. M., & Whiteside-Mansell, L. (2011). Does the quality of stimulation and support in the home environment moderate the effect of early education programs.

Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426. <https://doi.org/10.1598/RRQ.37.4.4>

Campbell, R. (1999). *Literacy from Home to School: Reading with Alice*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Farver, J. A., Xu, Y., Lonigan, C. J., & Eppe, S. (2013). The home literacy environment and Latino head start children's emergent literacy skills. *Developmental Psychology*, 49(4), 775-791. <https://doi.org/10.1037/a0028766>

Hélot, C., & Young, A. (2005). The Notion of Diversity in Language Education: Policy and Practice at Primary Level in France. *Language, Culture and Curriculum*, 3, 242-257. doi: 10.1080/07908310508668745.

Kirsch, C. (2019). Zusammenarbeit mit den Eltern: Beispiele aus Luxemburg. In SNJ (Ed.), *Études et Conférences: Le partenariat avec les familles dans l'éducation plurilingue de la petite enfance*. (pp. 28-41). Luxembourg: SNJ.

Kirsch, C., & Aleksić, G. (2018). The effect of professional development on multilingual education in early childhood in Luxembourg. *Review of European Studies*, 10(4), 148-163. <https://doi.org/10.5539/res.v10n4p148>

Kirsch, C. & Aleksić, G. (2021) Multilingual education in early years in Luxembourg: a paradigm shift? *The International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1905643>

Kirsch, C., Aleksić, G., Mortini, S., & Andersen, K. N. (2020). Developing multilingual practices in early childhood education through a professional development in Luxembourg. *International Multilingual Research Journal*, <https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1730023>

Kirsch, C., Aleksić, G., Colucci, L., Kemp, V. (2020). *Rapport intermédiaire du projet COMPARE*. Luxembourg: Université du Luxembourg.

Lengyel, D., & Salem, T. (2016). Zusammenarbeit von Kita und Elternhaus : Interkulturelle Perspektiven. In B. Kräcke & P. Noack (Eds.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (pp. 1-19). Springer.

Liu, C., Georgiou, G. K., & Manolitsis, G. (2018). Modeling the relationships of parents' expectations, family's SES, and home literacy environment with emergent literacy skills and word reading in Chinese. *Early Childhood Research Quarterly*, 43(2), 1-10. doi: 10.1016/j.ecresq.2017.11.001.

MENJE (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse). (2020). Education system in Luxembourg : Key figures School year 2019-2020 <https://men.public.lu/fr/publications/statistiques-etudes/themes-transversaux/19-20-enseignement-chiffres.html>

MENJE & SNJ (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Service National de la Jeunesse, Luxembourg). (2018). Cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes. MENJE & SNJ.

Naqvi, R., McKeough, A., Thorne, K., & Pfitscher, C. (2012). Dual-language books as an Emergent-Literacy Resource : Culturally and Linguistically Responsive Teaching and Learning. *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(4), 501-528. doi: 10.1177/1468798412442886.

Neumann, S. (2015). Lost in translanguaging? Practices of language promotion in Luxembourgish early childhood education. *Global Education Review*, 2(1), 23-39.

New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies : Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93. doi: 10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u

NICHD Early Child Care Research Network. (2005). Pathways to reading : The role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology*, 41(2), 428-442. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.2.428>

Pietsch, M., & Heckt, M. (2016). Family Literacy in Hamburg. Hält das Programm, was es verspricht? *Die deutsche Schule* (13. Beiheft), 189-211.

Reynolds, A. J., Hayakawa, M., Ou, S.-R., Mondri, C. F., Englund, M. M., Candee, A. J., & Smerillo, N. E. (2017). Scaling and sustaining effective early childhood programs through school-family-University collaboration. *Child Development*, 88(5), 1453-1465. <https://doi.org/10.1111/cdev.12901>

Salem, T., Braband, J., & Lengyel, D. (2020). Parental cooperation in early childhood education in Germany – bridging language barriers in multilingual settings. In C. Kirsch & J. Duarte (Eds.), *Multilingual approaches to teaching and learning* (pp. 168-185). Routledge.

Scheele, A. F., Leseman, P. P., & Mayo, A. Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31(1), 117-140. doi: 10.1017/S0142716409990191

Seele, C. (2016). "Doing Education" between monolingual norms and multilingual realities : An ethnography of multilingualism in early childhood education and care. E&E publishing.

Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2014). Continuity and Change in the Home Literacy Environment as Predictors of Growth in Vocabulary and Reading. *Child Development*, 85(4), 1552-1568. doi: 10.1111/cdev.12222

Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill : A five-year longitudinal study. *Child development*, 73(2), 445-460. doi: 10.1111/1467-8624.00417

Skibbe, L. E., Connor, C. M., Morrison, F. J., & Jewkes, A. M. (2011). Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 42-49. doi: 10.1016/j.ecresq.2010.05.001

Simoes Lourêiro, K., & Neumann, S. (2020). Young children as actors of institutional language policies and practices in day care centres. *European Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 157-180. <https://doi.org/10.1515/eujal-2020-0008>

STATEC (Institut national de la statistique et des études économiques du Grand-Duché de Luxembourg). (2020). Population structure. STATEC.

Thiersch, R. (2006). Familie und Kindertageseinrichtung. In P. Bauer P & E.J. Brunner (Eds.), *Elternpädagogik*. Freiburg im Breisgau, Germany: Lambertus.

Torr, J. (2019). Infants' experiences of shared reading with their educators in early childhood education and care centres: An observational study. *Early Childhood Education Journal*, 47(5), 519-529. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00948-2>

Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39-57. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>

Wood, C., Fitton, L., & Rodriguez, E. (2018). Home Literacy of Dual-Language Learners in Kindergarten from Low-SES Backgrounds. *AERA Open*, 4(2), 1-15. doi: 10.1177/233285841876961

## 1.2 Für das Baby ist das Bild eine Sprache

Jeanne Ashbé

*In dieser präverbalen Zeit, die den Eintritt in die Sprache kennzeichnet, zeigen sich Babys erstaunlich aufnahmefähig für eine symbolische Lektüre, die sich in Rhythmus, Harmonie, Farben, Formen ausdrückt... Wenn wir sie beobachten, „lesen“ Kleinkinder die Bilder, hören einen Text, der erzählt wird, auf singulären Grundlagen, oft überraschend und von einer ungeahnten Subtilität... Alles macht Sinn für den Kleinen, diesen kleinen „Schöpfer“, der das Buch mit mir macht, ich vergesse es nie.*

Durch Einladungen zu Begegnungen mit ihnen hat mich mein Leben als Autorin dazu gebracht, viele Lesungen mit Kleinkindern zu teilen. Beim Vorlesen von Büchern entdeckte ich diese ungeahnten Fähigkeiten, die mich immer wieder verblüffen: Babys haben eine poetische Wahrnehmung der Welt um sie herum und sind große Semiologen.

Um diese Fähigkeit in einem Satz zusammenzufassen, hörte ich mich einmal diese Worte sagen, die ich heute Morgen gemeinsam erkunden möchte: „Für das Baby ist das Bild eine Sprache.“

Aber ist es relevant, das Bild eine „Sprache“ zu nennen?

Welchen Weg geht das Baby beim Zugang zu dieser „Sprache“ und wie können wir es begleiten?

Mir ist ein Paradoxon aufgefallen zwischen unserem Verhalten gegenüber den Versuchen und Fehlern des Kindes, das beginnt, die gesprochene Sprache zu benutzen, und dem viel weniger einfühlsamen Verhalten, das wir angesichts seines Beitritts zur Sprache des Bildes an den Tag legen.

Im Allgemeinen denken wir, wenn wir von einer „Sprache“ sprechen, an die Sprache, die wir *sprechen*, die der andere spricht, die wir verstehen (oder auch nicht...). Wenn wir „Sprache“ sagen, neigen wir dazu, an das zu denken, **was man sagen und hören kann**. Auf das Gerät des Klangs, der mündlichen, vokalen Zeichen, die dieses Lexikon bilden, das uns erlaubt, die Welt zu benennen, sie zu organisieren, sie zu denken. Das Sprechen der Sprache der eigenen Gemeinschaft ermöglicht es uns, zu verstehen und verstanden zu werden: Sprache ist ein Korpus, der unsere Fähigkeiten als *Empfänger* wie auch als *Sprecher* fordert. Eine Sprache wird verstanden und (... und dann) gesprochen. „Ich spreche eine Sprache“ impliziert, dass die Sprache, die ich spreche, für mich Sinn ergibt und dass ich selbst Aussagen machen kann, von denen ich hoffe, dass sie für den anderen Sinn ergeben.

### Ist das Bild eine Sprache?

*Sind wir Empfänger und Sprecher der Welt, wie sie **gesehen** wird?*

Gewiss, wir geben unseren visuellen Wahrnehmungen eine Bedeutung. Bilder sprechen zu uns, ergeben für uns Sinn. Wir alle haben schon einmal in einem feuchten Fleck an der Wand oder einer Wolkenformation die Andeutung eines Gesichts, eines Zuges, eines feuerspeienden Drachen gesehen...

Und jenseits dieser figurativen Lesart handeln wir abstrakt bei der Bedeutungsübernahme. Wir schätzen die Arbeit von Malern, deren gesamtes Œuvre dem Ausdruck einer Emotion durch Farbe gewidmet ist. Wie Pierre Soulage, dessen Arbeiten fast ausschließlich auf der Farbe Schwarz basieren. Oder der Maler Mark Rothko, der jahrzehntelang mit Hartnäckigkeit die Sprache der Farbe erforschte...





Wir geben den Bildern ständig eine Bedeutung.

*Diese Sprache spricht zu uns und wir verstehen sie. Wir sind Empfänger.*

Aber wir benutzen diese visuelle Sprache auch als *Sprecher*.

Wir „sprechen“ diese Sprache der Bilder unser ganzes Leben lang. Künstler und Künstlerinnen sprechen zu uns mit diesen „Worten“, die Bilder, Formen, Farben sind... Auch ohne einen Stift oder einen Pinsel in die Hand zu nehmen, sind wir alle Bildermacher: Wir sprechen diese Sprache des Bildes.

Ganz einfach, wir sagen jeden Morgen etwas über uns selbst und unsere Beziehung zur Welt, indem wir uns schwarz, weiß, grau, gelb, blau, rosa anziehen, indem wir eine Tischdecke mit einem sorgfältig ausgewählten Muster und einer Farbe auf den Küchentisch legen, indem wir Blumen in unserem Garten arrangieren, indem wir eine Hülle für unser Telefon auswählen...

Einige Farben, wie z.B. Rosa, sind sehr starke soziale Marker und werden gesellschaftlich kodifiziert. Auf Grundlagen, die im Laufe der Geschichte stark geschwankt haben. Zu diesem Thema lade ich Sie ein, die zahlreichen und faszinierenden Werke von Michel PASTOUREAU zu entdecken. Er zeichnet die Geschichte der Farben im Laufe der Zeitalter nach. Wir entdecken, dass viele vorgefasste Meinungen über die Zuordnung von Farben zu verschiedenen Symbolen entkräftet werden.

Als Baby hängt unser Überleben von unserer Fähigkeit ab, nonverbale Signale zu entschlüsseln und auszusenden, wobei visuelle Hinweise, wie z.B. die Mimik, sehr wichtig sind. Unser ganzes Leben lang werden wir von der ständigen Begegnung mit dem, was unsere Augen sehen, mit Bildern genährt werden... Die heute mehr denn je in das semantische Feld eindringen, in das wir eingetaucht sind. Es ist eine neue Art, sich der Realität zu nähern, die in Gang gesetzt wird und von der wir noch nicht wissen, was sie für unsere Art, in der Welt zu sein, sich dem Wissen zu nähern, bedeuten wird...

### **Kann das Gleiche über das Baby gesagt werden?**

Ist das Baby ein *Empfänger* und ein *Sprecher* der Sprache der Bilder?

Bei der *mündlichen* Sprache ist es offensichtlich: Das Baby ist lange Zeit hauptsächlich ein *Empfänger*. Wir wissen jetzt, dass sie außerordentlich fähig sind, aber es wird einige Jahre dauern, bis sie das Sprachsystem, das durch die Sprache(n) ihrer Gemeinschaft gebildet wird, beherrschen und effiziente *Sprecher* werden.

Auf die gleiche Weise hat das Baby, sobald es geboren ist, Zugang zur Sprache der Bilder. Was seine Augen sehen, ist ein integraler Bestandteil seiner Realität, mit ihren Formen, ihren Farben...

Das Baby gibt diesen vielfältigen Hinweisen, die seine Umgebung ausmachen, eine Bedeutung. Aber diese Sinnggebung wird vom Baby auf einer singulären, persönlichen, elaborativen und deduktiven Basis durchgeführt. Es ist jedoch näher an einem **poetischen** als an einem rationalen Bedeutungsprozess. Ein Bedeutungserwerb, der lange undurchsichtig, hermetisch bleiben wird, da das Baby uns den Schlüssel nicht in Worten gibt. Lange Zeit werden wir nicht wissen, welche Bedeutung das Kleinkind dem gibt, was es sieht, dem, was wir ihm zeigen, dem, was wir ihm vorlesen... Aber auch hier werden die Dinge Schritt für Schritt aufgebaut.

Wie bei der mündlichen Sprache ist das Baby lange Zeit hauptsächlich ein *Empfänger* von Bildern: In jedem Moment „liest“ das Baby die Welt.

Und wenn wir ein Buch aufschlagen und es seinem Blick präsentieren, sehen wir es beim ganz Kleinen, seine Äuglein kreisen, es geht das Bild mit den Augen durch, auch mit den Fingern, oft sehr aufmerksam, wenn es ganz klein ist. Das Baby ist lange ein *Empfänger*.

Erst später, nach und nach, wird es zum *Sprecher*.

Wenn es in der Lage sein wird, mit dem Finger eine Kurve in seinem Kartoffelbrei oder im Sand nachzuzeichnen, die Spur zu beobachten, die sein kleiner nasser Fuß auf dem Badezimmerboden hinterlässt, und ihn wieder abzusetzen, um das Bild neu zu gestalten. Später wird es triumphierend einen Bleistift zwischen den Fingern halten und in der Lage sein, ein ganzes Blatt Papier mit kleinen Punkten zu bedecken, manchmal mit Akribie und echter grafischer Recherche, wie in dieser kleinen Geschenkverpackung gezeigt, die mein 3 1/2-jähriger Sohn für den Geburtstag seiner kleinen Schwester gemacht hat...



Das Zeichnen steht für das Kind, sobald es auftaucht und mindestens 5 oder 6 Jahre lang, ganz unter dem Gesichtspunkt der Erkundung und des Ausdrucks.

Das Zeichnen des Kindes wird parallel zu seinen psychomotorischen Erkundungen angereichert und entwickelt sich dann allmählich zu mehr oder weniger erkennbaren Formen, die das Kind mit einer unerschütterlichen Sicherheit benennt und zeichnet, ohne sich um die Einhaltung von Regeln oder eine Ähnlichkeit mit der Realität zu sorgen. Wie eine Sprache drückt seine Zeichnung seine Stimmungen, seine Gefühle und sein Verhältnis zur Welt aus. Die Zeichnung des Kindes wird als ein wertvolles Werkzeug im Rahmen der Kindertherapie betrachtet.

Das Bild ist tatsächlich eine Sprache, die das Baby *versteht* und *spricht*.

## Aber wie gehen wir mit dieser „Sprache“ um, wenn das Kleinkind sie sich aneignet?

Apropos mündliche Sprache: Wir sind uns alle einig, dass Kleinkindern Zeit gegeben werden sollte, Sprache zu entwickeln, indem sie die Sprache(n), die mit ihm gesprochen werden, über mehrere Jahre hinweg durch Versuch und Irrtum entwickeln. Wenn wir mit einem sehr jungen Baby sprechen, denken wir zum Glück nicht daran, die Sprache, die wir zu ihm sprechen, zu vereinfachen, um sie verständlicher zu machen. Der Psycholinguist Evelio Cabrejo-Parra, dessen Expertise bekannt ist, sagt uns immer wieder: Wir müssen dem Baby die Sprache in ihrer ganzen Komplexität geben. Das Kleinkind wird Informationen verarbeiten und nach und nach diese Komplexität übernehmen, um in einigen Jahren ganz natürlich damit umzugehen.

Und wir „wissen“ es: weil wir mit dem ganz kleinen Baby eine reichere Sprache sprechen, in den ersten Wochen, den ersten Monaten. Wir erzählen ihm unsere Lebensgeschichte, während wir es baden, seine Windel wechseln... Aber wenn es aufwächst, zeigt das Baby deutlich seinen Wunsch, in den Tanz der Sprache einzusteigen. Wir werden dann spontan kürzere Sätze bilden, weniger Wörter verwenden, sie oft wiederholen und ihm den Weg zeigen, um es bei seinen Anfängen als verständlicher Sprecher zu begleiten.

Und diese Anfänge, wie unvollständig und unbeholfen sie auch sein mögen, erfreuen uns! Wir akzeptieren mit Begeisterung, dass alles, was auf vier Beinen läuft, monatelang *miau* genannt wird. Zu unserem Kleinen, der mit Beharrlichkeit *ba! ba!* wiederholt. Wir sind ununterscheidbar und wir geben zuerst den Ball... und wenn das nicht geht, versuchen wir es mit der Flasche, dem Kuchen, wir bieten das Bad an, Papa? ... Wir sind sehr nachsichtig: Wir arbeiten zusammen, wir passen unser Sprachverhalten an das des Babys an, das nach und nach einen Sinn in diesem Galimathias, der Sprache, die wir zu ihm sprechen, findet.

Und das tun wir ohne Frage, mit vollem Vertrauen in die Fähigkeiten des Babys: Es wird es schaffen!

Und doch, wenn es um die „Sprache“ der Bilder geht, fällt es uns Erwachsenen sehr schwer zu begreifen, dass auch hier das Kleine die nötige Zeit braucht, um das Werkzeug zu verfeinern. Aber lassen Sie es daran arbeiten!

Bilder, in dem Sinne, wie wir sie heute verstehen, die, die wir Kindern in Büchern anbieten, sind auch eine Sprache. Sie vermitteln demjenigen, der sie betrachtet, einen Inhalt, eine Emotion, eine Bedeutung. Und doch neigen wir im Gegensatz zu dem, was wir bei der mündlichen Sprache so richtig machen, meistens dazu, zu denken, dass das Baby Bilder braucht, die durch Reduzierung ihrer Komplexität „lesbarer“ gemacht wurden. Wir wählen das Buch mit sehr deutlichen Bildern, vorzugsweise groß und nicht sehr detailliert. Schnell sagen wir uns „oh nein, nicht dieses Buch, das ist zu kompliziert“, „das wird er nicht verstehen“...

Als ob wir im Gegensatz zu dem, was wir spontan mit der Sprache der Worte tun, dem Kleinen nicht zutrauen, mit der Sprache der Bilder zurechtzukommen.

Und doch, ja, der Prozess ist derselbe.

In den letzten dreißig Jahren habe ich mit Babys viele Momente der Begegnung mit Büchern geteilt. Ich habe aus ihren Blicken, ihren Bewegungen, ihrem Lallen, ihren kleinen Schreien der Verzückung oder Überraschung, ihren gerunzelten Brauen oder ihren kleinen runden Augen gelernt, wie diese Sinnsuche schon im Kleinkind unabweisbar ist.

Diese Momente des gemeinsamen Lesens mit ihnen haben nicht nur meinen Blick auf diese sehr jungen Leser und Leserinnen verändert, sondern auch die Bandbreite der Möglichkeiten, die ich mir als Schöpferin von Büchern für sie erlauben kann.

Ihre einzigartige Art, sich Bücher anzueignen, ist für mich die einzige wirkliche Lektion: Diese kleinen Sinnstifter erarbeiten sich einen Inhalt aus dem, was das Buch ihnen vorschlägt, das ist offensichtlich. Auch wenn wir nicht wissen, woraus diese Bedeutung besteht.

Ich sage es oft auf diese Weise: „Wir kennen das Buch, das wir ihnen erzählen, aber wir kennen nicht das Buch, das sie sich selbst erzählen.“ Sie nehmen diesen Korpus aus Worten, Klängen und Bildern und machen ihn sich zu eigen. Sie konzipieren einen Gedanken im Zusammenhang mit ihrem jungen Leben, wo wir es kreuzen, an diesem Tag, zu dieser Zeit. Und wir können akzeptieren, nicht zu wissen..., uns diesem kleinen Gedanken zur Verfügung zu stellen, der sich an unserer Seite entfaltet, genährt von Bildern und Worten.



Das Leben ließ mich entdecken, wie ein sehr kleines Kind über die erste Bedeutung einer Geschichte hinausgehen und sie sich symbolisch aneignen kann. Das ist mir passiert, als ich mit meinem zweiten Kind schwanger war, mitten in einem schneereichen Winter. Meine älteste Tochter, die noch keine 2 Jahre alt war, bat mich, während des letzten Trimesters meiner Schwangerschaft ein Buch zu lesen, immer und immer wieder. Dieses Bilderbuch, **Un dîner chez Gustave**<sup>1</sup>, erzählt die Geschichte eines Trios auf der Eisscholle – also im Schnee –: ein Pinguin, ein Walross und ein Eisbär. Ihr friedliches Glück wird durch die Ankunft eines Jägers gestört, der sich in einem Bärenfell versteckt – wie jemand in einem Bauch, wenn man darüber nachdenkt... Und, verflucht, sobald er enttarnt ist, wird der Jäger dorthin zurückgeschickt, wo er herkommt, und dazu verdammt, „den ganzen Winter über die Eisschollen zu wandern“...

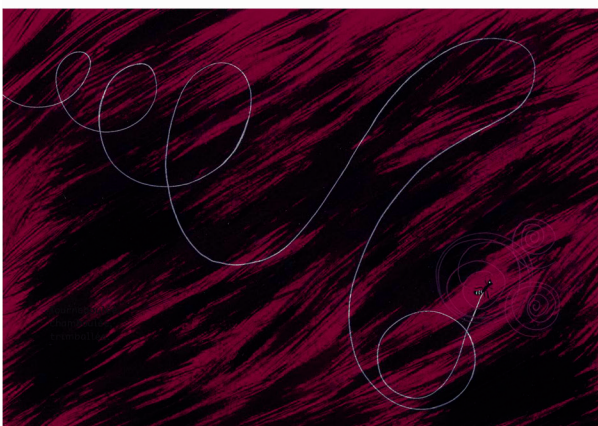
Da ist nichts dabei, was einem Bilderbuch wie **Je vais avoir un petit frère** oder **Quand un nouveau bébé s'annonce** ähnelt. Es sei denn...

Ich muss hinzufügen, dass ich damals nicht einen Moment lang die Idee hatte, dass dieses Bilderbuch auch nur die geringste Verbindung zu dem haben könnte, was dieses kleine Kind durchmachte, im Herzen dieses bald erweiterten Trios, das wir bildeten, sie, ihr Vater und ich, schwanger mit ihrem kleinen Bruder. Das Einzige, was ich bezeugen kann, ist, dass es ihr enooooooooorm Spaß gemacht hat, diese Geschichte erzählt zu bekommen...

Damit ein Kind einen Freund aus einem Buch macht, ist es nicht notwendig, dass wir den Grund verstehen. Auch wenn wir keinen Zugang zu dem haben, was im Kopf des kleinen Kindes vorgeht, dem wir ein Buch anbieten, geschehen Dinge! Alles, was wir tun müssen, ist, das Buch aufzuschlagen, es ihm vorzulesen und uns diesem kleinen Gedanken zur Verfügung zu stellen, der sich neben uns entfaltet, genährt von diesen Sprachen: der Sprache der Worte, aber auch der der Bilder.

Um die große Finesse zu illustrieren, die dieses Lesen des Bildes schon bei einem sehr jungen Kind haben kann, erzähle ich Ihnen eine sehr schöne und erstaunliche Geschichte, die mir eine Vorleserin zu sehr jungen Kindern erzählt hat. Diese Beobachtung zeigt, wie ein sehr kleines Kind bereits in der Lage ist, eine Form der Intertextualität des Bildes zu erarbeiten und es symbolisch zu investieren.

Es handelt sich um ein 13-14 Monate altes Kind und diese Beobachtung betrifft das Lesen von zwei meiner Alben. Bei jeder Lektüre des Bilderbuches **La Fourmi et le Loup**, die sie mit diesem Kleinkind teilte, sprach es, wenn es die Seite erreichte, auf der die kleine Ameise „umgedreht, auf den Kopf gestellt, herumgeschüttelt“ wird, eine Art kleines „Wuff“ aus, das die Leserin sehr faszinierte. Bis ich ihr eines Tages von einem anderen meiner Bilderbücher **Fil à fil** erzählte, in dem eine kleine Spinne nur knapp einem tödlichen Sturz entgeht, indem sie auf einem Grashalm ausrutscht... aber glücklicherweise gerade noch von ihrer Spinnenmutter aufgefangen wird („ouf“ sagt der Text des Buches). Die kleine Leserin hörte das gleiche kleine „Wuff“ aussprechen, das sie sofort erkannte!... Dieses sehr kleine Kind entdeckte nicht nur eine Ähnlichkeit zwischen diesen beiden Bildern, aus verschiedenen Büchern (von derselben Autorin, mir selbst, dies war mir nie aufgefallen!!!), sondern es hatte auch totales Mitgefühl mit dieser armen, kleinen Ameise, „umgedreht, auf den Kopf gestellt, herumgeschüttelt“, der im ersten Buch niemand hilft! Es ist außergewöhnlich.



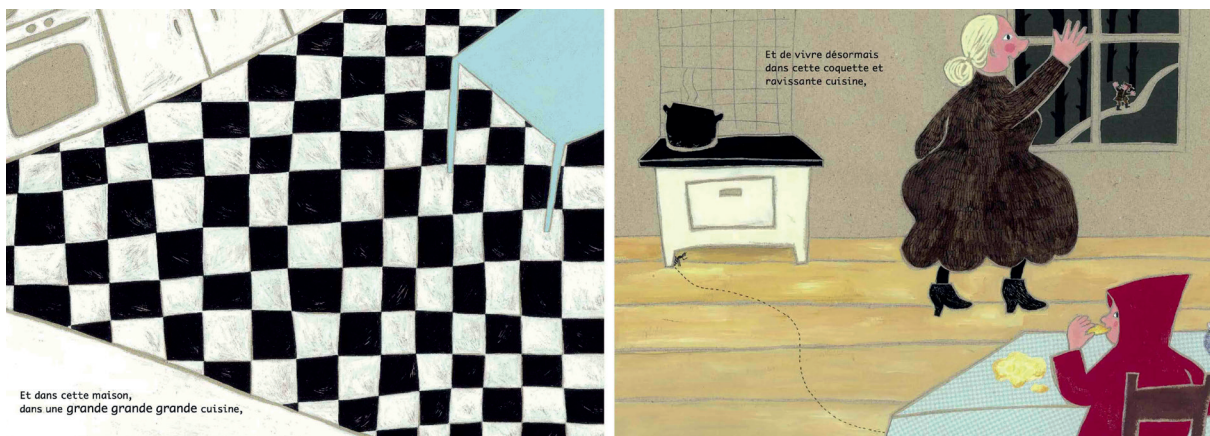
<sup>1</sup> Yvette BARBETTI – Grasset-Jeunesse – 1978

Für mich, die Autorin, die dem Buch vorgelagert ist, ist diese Überzeugung, dass das Baby diese Arbeit der Sinnkonstruktion für sich selbst macht, ein gewaltiger Ansporn, eine Art Erlaubnis, alles, was auftaucht, auch Komplexes, im Moment der Entstehung des Buches zu mir kommen zu lassen. Ich möchte hinzufügen, dass mir dieses Paradoxon allmählich klar wurde, als ich Kleinkindern Bücher vorlas: Was geheimnisvoll ist, was nicht sofort verstanden wird, interessiert Babys...

Eines meiner Bücher im Besonderen, **La Fourmi et le Loup**, wurde 2016 geboren, unter anderem natürlich aus dem Wunsch, auf diese erstaunliche Sehnsucht nach dem Ungelösten im ganz kleinen Leser zu reagieren. Es ist überraschend, aber es wird durch die Neurowissenschaft bestätigt, die zeigt, dass das Vorhandensein eines neuen Reizes einen Ausbruch neuronaler Aktivität provoziert, und dies auf besonders dynamische Weise bei kleinen Kindern.

Dieses Buch bringt das Märchen von Rotkäppchen und das Leben einer kleinen Ameise zusammen. Sowohl in den Bildern als auch im Text nimmt die Komplexität von Anfang bis Ende dieses Buches zu, das ich so konzipiert habe, dass es für Entdeckungen von 6 Monaten bis 6 Jahren geeignet ist.

In einem sehr langsamen Tempo beginnt das Buch mit sehr einfachen Texten und Bildern, von denen ich weiß, dass sie Babys interessieren werden, und endet mit viel komplexeren Texten und Bildern. Das zeigen diese Bilder der Küche, ein großes schwarz-weißes Schachbrett am Anfang des Buches und diese Szene am Ende des Buches, die drei Ebenen der Lesbarkeit des Bildes präsentiert: Rotkäppchen im Vordergrund, die Großmutter daneben und schließlich in der Ferne der Jäger.



Auch der Text wird von Seite zu Seite komplexer: Die Syntax und das Vokabular sind bewusst ungewöhnlicher, weniger vertraut. Auf dieser Seite zum Beispiel begann der Satz auf der vorherigen Seite, mit dem Verb konjugiert im *passé simple*. Die Formulierung „entschlossen zu bleiben“ wurde dort stehen gelassen: Es war noch nicht festgelegt, wo die kleine Ameise bleiben würde. Viele Geheimnisse, die es zu entschlüsseln gilt...

Um die Diskrepanz, die ich hier zwischen dem Märchen von Rotkäppchen und der Vision, die die kleine Ameise davon hat, zu erfassen, muss die kleine Leserin zweifellos eine lange Arbeit der Intertextualität leisten, um die Formeln aus dem Märchen zu finden, die Hinweise zu identifizieren, die Geschichten zu vergleichen... und so, wie die kleine Ameise, erwachsen zu werden und zu mehr Beherrschung des Märchens zu gelangen... und ihres kleinen Lebens, das auch manchmal ziemlich durcheinander und auf den Kopf gestellt ist!

Und darum geht es in dem Buch...

Andere erlebte Momente, andere Begegnungen mit Babys, ihre Blicke, ihre Mimik, ihre besonderen Gesten, oft viel absichtlicher und bedeutungsvoller als es scheint, haben mein Alphabet in Bildern bereichert, die Sprache, von der ich jetzt weiß, dass ich sie auch mit Babys teilen kann...

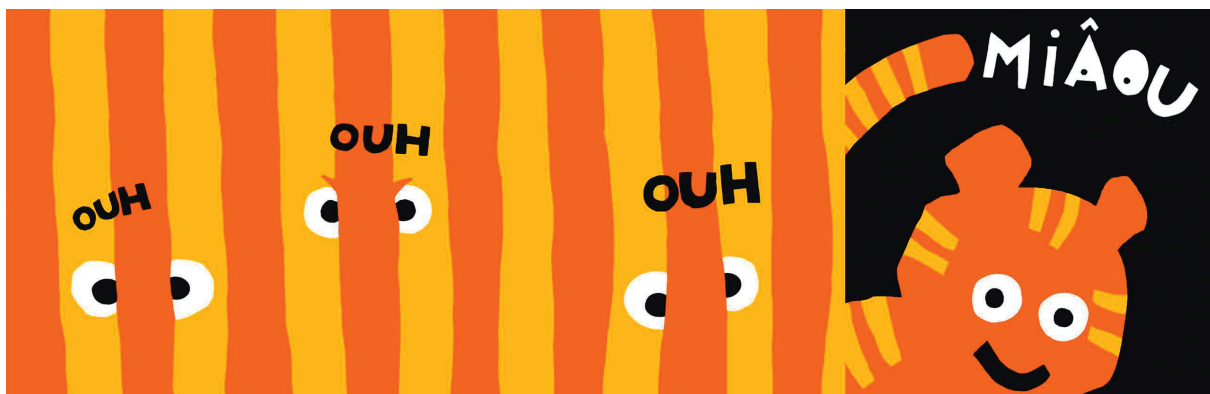
Mein Bilderbuch **Ton histoire** zum Beispiel entstand aus dem überraschend aufmerksamen Blick meines Enkels, der erst ein paar Wochen alt war, auf ein Gesicht, das ich hastig gezeichnet und an die Tür gepinnt hatte, um ihn in unserem Haus willkommen zu heißen.

Ich hatte gelernt, dass das Erkennen des Abbildes des menschlichen Gesichtes zu unseren instinktiven Verhaltensweisen gehört. Aber die Konzentration dieses winzigen Babys, das seinen Hals aus unseren Armen reckte, um auf diese Zeichnung eines Gesichtes zu starren, das einfach mit einer Linie gezeichnet war, sprach mich wirklich an. Und führte mich zu diesem Buch, in dem man auf jeder Seite ein Gesicht oder dessen Beschwörung sehen kann.



Ich weiß, dass es lange dauern wird, bis das Baby den Bauch der Mutter auf der rechten Seite identifizieren kann, während die linke Seite – zwei Punkte für die Augen und eine Linie für den Mund – ihm ins Auge fällt. Einfach, weil er ein kleiner Mensch ist, der darauf programmiert ist, das Abbild seiner Spezies auf dieser Basis zu erkennen.

Ich weiß jetzt, wie frei ein kleines Kind meine Bilder in die Hand nimmt und seine eigene Lesart daraus macht. Wenn ich sie erstelle, schaue ich auf meine Zeichnung, blinzle und sage mir: „Ich bin sehr klein, interessiert mich das?“ Und dann mache ich Vorschläge, ich öffne Fenster, um den Augen meines kleinen Lesers ein Feld von Möglichkeiten zu lassen, einen Spielplatz für seine Gedanken.



Da ich weiß, dass die Bilder zu dem Kleinkind sprechen, für das ich schreibe und zeichne, sage ich viele Dinge nur mit dem Bild, ohne dass der Text darauf anspielt.

Im Bilderbuch *Parti!* zum Beispiel kauert die Katze am unteren Rand einer Seite, und auf der nächsten Seite mit ausgefahrenen Krallen, und evoziert die schwierige Erfahrung für ein kleines Kind dieser Trennungen, die das Leben von ihm verlangt. *Parti!* handelt von der Abwesenheit, die, wie ich weiß, das große Thema für Kleinkinder in den ersten drei Lebensjahren ist. Auf den roten und blauen Hintergründen dieses Bilderbuches kommt und geht eine weiße Form, der Vogel, und verkörpert die Bewegungen von Papa und Mama, die weggehen und wiederkommen. Ich habe die schwarze Figur, die Katze, hinzugefügt, um meinem kleinen Leser zu sagen, wie sehr ich weiß, dass es nicht jeden Tag einfach ist, Mama und Papa weggehen zu sehen, selbst wenn es nur tagsüber ist...



Ein weiteres meiner Bücher, *Fil à fil!*, handelt von Trennung, genauer gesagt von den präverbalen Bindungen, die ein Kleinkind an seine Bezugspersonen, in diesem Fall die Mutterspinne, bindet und die nach und nach immer brüchiger werden. Hätte ich die Spinnmutter rosa gefärbt, hätte mein Buch das Kind, das ich anspreche, nicht auf die gleiche Weise angesprochen. Ich möchte ihm sagen, wie sehr ich weiß, dass die Liebe das Herz zum Schlagen bringt – mit Freude, aber auch manchmal mit Angst, Angst, wenn wir ganz klein sind, diese Liebe zu verlieren. Dieses ambivalente Gefühl wird durch das Bild dieser Mutterspinne ausgedrückt, so groß, so schwarz... und doch so aufmerksam gegenüber ihren Jungen.

Farben sind eine echte Sprache. Sie haben eine Schwingung, eine universelle Symbolik, in Verbindung mit unserer Beziehung zu den Elementen. Das Gelb der Sonne, das Blau des Himmels, das Schwarz der Nacht, das Rot, das an Feuer, Blut, das schlagende Herz erinnert... Im weiteren Sinne assimilieren wir diese Farben mit unseren Gefühlen, unseren Emotionen. Das gilt auch für die gesprochene Sprache. Wir sagen: „rot vor Wut“, „ich sah rot“, „ich sehe alles in schwarz“, „es wurde grün“...

Diese Verbindung zwischen Farben und Gefühlen habe ich in einem meiner Alben, *Tous les Petits... et toutes les couleurs*, auf sehr explizite Weise dargestellt. Rot illustriert nämlich den Zorn des „kleinen Roten, den keiner bewegt“. Aber auch das leuchtende Gelb zeigt den Stolz des kleinen Königs des Hauses, der auf seinem Töpfchen sitzt, das Schwarz spricht vom Nickerchen, das Blau vom Zittern beim Aussteigen aus der Badewanne, das Rosa von der Gier, usw....

Wenn wir sagen können, dass das Bild eine Sprache ist, kann ich bezeugen, dass ich ein Vokabular, eine Grammatik meiner Bilder zu haben, zu erarbeiten, zu schaffen scheine. Zum einen besteht diese natürlich aus meiner Linie, die genauso spontan, intuitiv und natürlich ist wie mein Schreiben. Aber auch, und ich denke sogar noch mehr, besteht diese Grammatik aus den Farben, die ich für jedes Bild wähle. Jedes winzige Detail einer Zeichnung, ich wähle die Farbe vorher aus... Und ich tue es mit Sorgfalt und großer Freude. Denn für mich ist es eine Gewissheit, es sind die Farben, die dem Bild die Schwingung geben und, wie die Worte, dem Leser – unabhängig von seinem Alter – die Bedeutung, den Inhalt, die Botschaft zu Herzen bringen.

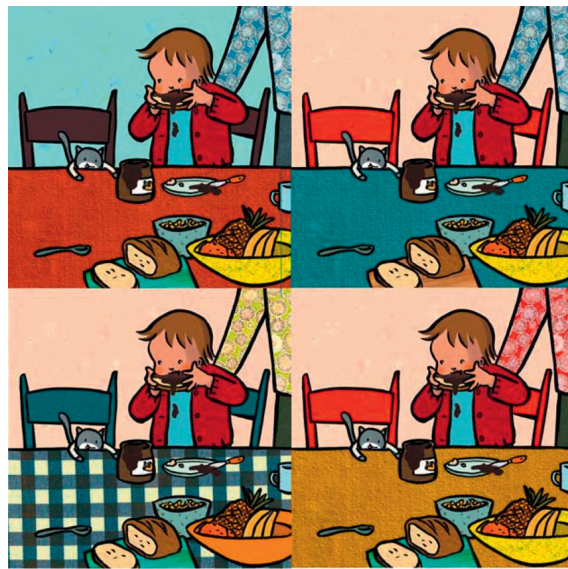
Wenn ich mit Farbe arbeite, verbringe ich mehr Zeit damit, meine Farben herzustellen, als sie aufzutragen. Manchmal lächle ich innerlich bei dem Gedanken an diese wilde und hartnäckige Akribie, mit der ich, um die Farbe der Wand von *Boum bam boum* zu erhalten, fast sechs Stunden damit verbringen kann, mit Weiß einen Hauch von dunklem Kadmiumgelb, noch weniger Karminrot und ein Atom von Paynes Grau und Kobaltblau zu mischen (Marke *Rembrandt* und keine andere... denn ich kenne dieses Pigment besser als jede andere Farbmarke!).

Diese Farbrecherche ist die gleiche, wenn das Kolorieren digital erfolgt, wie es bei meinen nächsten Büchern *Les images de Lou et Mouf* der Fall ist. Die Zeichnungen, die zuerst mit Bleistift angefertigt und dann getuschelt wurden, werden auf der Grundlage von Einlagen aus Stoffen, Papieren, Hintergründen, die separat mit Aquarellfarben angefertigt wurden, und anderen Materialien wie Leder, Holz, Stein... koloriert, die ich einscane und dann den



Farbton, die Sättigung, die Kontraste modifiziere... Sie können auf dieser Seite sehen, wie sehr jedes Element dieses Bildes in sich selbst eine Schwingung trägt, so wie die Worte eines Textes in den Ohren unterschiedlich klingen. Diese Schwingung ist natürlich mit der Linie verbunden, aber vor allem mit der Farbe, die ich für jede von ihnen gewählt habe.

Durch die Photoshop-Software lassen sich die Einlagen der Materie, die in gewisser Weise mein Pinsel sind, so umgestalten, dass sie alle möglichen Farben bekommen können. Diese Unendlichkeit der Möglichkeiten stärkt mein Bewusstsein für die zu treffende Wahl und ihre Bedeutung als signifikant, wie es die Wahl eines Wortes beim Schreiben wäre.



Zum Schluss zeige ich Ihnen einige Rechercheskizzen und Bilder aus meinem **Bon...**-Bilderbuch, einem kleinen „Willkommen in der Welt“-Buch, das ich in dem Wissen erstellt habe, dass es 135.000 Babys, die 2018 und 2019 im französischsprachigen Belgien geboren werden, geschenkt werden soll. Ein geografisch französischsprachiges Belgien, in dem aber viele Babys in allophonen Familien geboren werden. Ich wollte, dass mein Buch so weit wie möglich ohne Worte spricht...

Ich habe die Kraftlinie meines Bilderbuches gefunden, indem ich natürlich eine Linie für meine Enten gesucht habe, aber vor allem, indem ich gesucht habe, wie ich mit der Farbe sprechen kann. Während ich in meine Notizbücher kritzelte, fand ich heraus, welchen bedeutenden Platz die Farbe einnehmen könnte, um sich diesem intensiven Erlebnis, der Geburt eines neuen Babys, zu nähern. Diese besondere Erfahrung, wo wir von Rot und Schwarz, den Farben des intrauterinen Lebens, kommen, um zu Weiß zu gehen, zum Licht, mit Formen, die für das Kleine noch ein wenig undifferenziert sind.



Später kommen die Farben ins Spiel : Gelb, das die Freude über die Begegnung ausdrückt, und dann, mit dem Grün der Natur, der Antrieb, die Welt zu entdecken. Und schließlich das Blau des Himmels, das Blau des Fluges : „Bon voyage, kleine Ente!“

Im Rahmen dieser Aktion wurde ein kurzer Film<sup>2</sup> gedreht, der sich an Babys, Eltern und Kindertageseinrichtungen richtet. Diese wenigen Minuten des Vorlesens für Kinder von 3 Monaten bis 3 Jahren mit ihren Eltern, ihren Geschwistern, den Erwachsenen, die sich in der Kindertageseinrichtung um sie kümmern... zeigen mit einer Form von Anmut und viel Menschlichkeit die große Intelligenz dieser unwahrscheinlichen Begegnung zwischen Babys und Büchern.

Ich bin Autorin und Illustratorin von Büchern für Kleinkinder und ich spreche die Sprache der Bilder, weil ich weiß, dass sie sie hören. Wahrscheinlich mit mehr Schärfe als wir Erwachsenen, die Worte haben, um unsere Gedanken zu unterstützen.

Es stimmt, es gibt kein Lexikon, kein Wörterbuch, keine formale Grammatik... Aber all diese Ansätze zeugen von den unzähligen Streifzügen, die das Kleinkind durch die Bilder der Bücher unternimmt, um sich deren Bedeutung anzueignen. Genau so, wie das Kleinkind es mit Wörtern und deren Anordnung in Sätzen macht, um die Sprache – oder Sprachen – seiner Gemeinschaft allmählich zu beherrschen.

<sup>2</sup> Film : <https://vimeo.com/248326840>

## 1.2 Pour le bébé, l'image est une langue

Jeanne Ashbé

Dans ce temps préverbal qui caractérise l'entrée dans la langue, les bébés se montrent étonnamment réceptifs à une lecture symbolique, exprimée par le rythme, l'harmonie, les couleurs, les formes... Si on les observe, les tout-petits « lisent » les images, entendent un texte raconté, sur des bases singulières, souvent surprenantes, et d'une subtilité insoupçonnable... Tout fait sens pour le petit, ce petit « créateur » qui fait le livre avec moi, je ne l'oublie jamais.

*Par le biais des invitations qui me sont faites à les rencontrer, ma vie d'auteure m'amène à partager de nombreuses lectures avec les tout-petits. J'ai découvert en leur lisant des livres ces insoupçonables compétences qui ne cessent de m'émerveiller : les bébés ont une perception poétique du monde qui les entoure et sont de grands sémiologues.*

*Pour résumer cette compétence en une phrase, je me suis entendue dire un jour ces mots que je vous propose d'explorer ensemble ce matin : « Pour le bébé l'image est une langue. »*

*Mais est-il pertinent d'appeler l'image une « langue » ?*

*Quel chemin parcourt le bébé dans l'accession à cette « langue » et comment pouvons-nous l'y accompagner ?*

*M'est apparu un paradoxe interpellant entre notre comportement face aux essais et erreurs de l'enfant qui commence à utiliser la langue parlée et celui, beaucoup moins empathique, que nous adoptons face à son accession à la langue de l'image.*

*Communément, quand on parle d'une « langue », on pense à la langue que nous parlons, que l'autre parle, que nous comprenons (ou pas...). En disant « langue », on pense volontiers plutôt à ce qui se donne **à dire et à entendre**. Au dispositif de signes sonores, oraux, vocaux qui constituent ce lexique qui nous permet de nommer le monde, de l'organiser, le penser. Parler la langue de sa communauté permet de comprendre et de nous faire comprendre : la langue est un corpus qui nous sollicite tant dans nos compétences de récepteur que de locuteur. Une langue on la comprend et (... et puis) on la parle. « Je parle une langue » sous-entend que la langue qu'on me parle fait sens pour moi et que je peux moi-même faire des énoncés dont j'espère qu'ils feront sens pour l'autre.*

### **L'image est-elle une langue ?**

Sommes-nous récepteur et locuteur, du monde tel qu'il se donne **à voir** ?

*De façon certaine, nous donnons sens à nos perceptions visuelles. Les images nous parlent, font sens pour nous. Nous avons tous un jour vu dans une tache d'humidité sur le mur ou une formation de nuages, l'évocation d'un visage, d'un train, d'un dragon crachant du feu...*

*Et au-delà de cette lecture figurative, nous faisons acte d'abstraction dans cette prise de sens. Nous apprécions le travail de peintres dont l'œuvre entière est dédiée à l'expression d'une émotion à l'aide de la couleur. Comme Pierre Soulage dont une grande partie de l'œuvre est presque exclusivement articulée autour de la couleur noire. Ou encore le peintre Mark Rothko qui a exploré le langage des couleurs avec opiniâtreté pendant plusieurs décennies...*



*Nous donnons en permanence sens aux images.*

*Cette langue nous parle et nous la comprenons. Nous sommes bien récepteur.*

*Mais nous utilisons aussi cette langue visuelle en tant que locuteur.*

*Cette langue de l'image nous la « parlons » toute notre vie. Les artistes nous parlent avec ces « mots » que sont les images, les formes, les couleurs... Même sans prendre le crayon ou le pinceau, nous sommes tous des faiseurs d'images : nous parlons cette langue de l'image.*

*Simplement, nous disons quelque chose de nous-mêmes et de notre rapport au monde chaque matin, en nous habillant de noir, de blanc, de gris, de jaune, de bleu, de rose, en étendant sur la table de la cuisine une nappe avec un motif et une couleur choisis avec soin, en agençant des fleurs dans notre jardin, en choisissant un cover pour notre téléphone...*

*Certaines couleurs, comme le rose, sont des marqueurs sociaux très forts et sont socialement codifiées. Sur des bases qui ont d'ailleurs beaucoup fluctué dans le cours de l'Histoire. À ce sujet je vous invite à découvrir les nombreux et passionnants ouvrages de Michel PASTOUREAU. Il retrace l'Histoire des couleurs à travers les âges. On y découvre que sont invalidées bien des idées toutes faites sur l'attribution des couleurs à des symboliques diverses.*

*Bébé, notre survie est chevillée à notre capacité à décoder et émettre des signaux non verbaux parmi lesquels les indices visuels, comme par exemple les mimiques, les expressions du visage... occupent une place très importante. Tout au long de notre vie, nous resterons nourris par notre rencontre permanente avec ce que voient nos yeux, avec les images... Qui envahissent, aujourd'hui plus que jamais, le champ sémantique dans lequel nous baignons. C'est une nouvelle façon d'aborder le réel qui se met en place et dont nous ignorons encore sur quoi elle débouchera en terme de façon d'être au monde, d'aborder la connaissance...*

### **Peut-on en dire autant en parlant du bébé ?**

*Le bébé est-il récepteur et locuteur de la langue des images ?*

*Avec la langue orale c'est une évidence : le bébé est longtemps principalement un récepteur. D'une habilité exceptionnelle on le sait maintenant, mais il lui faudra plusieurs années pour accéder à la maîtrise du système langagier que constitue(nt) la (ou les) langue(s) de sa communauté et devenir un locuteur performant.*



*De la même façon, dès sa venue au monde, le bébé a accès à la langue des images. Ce que voient ses yeux est partie intégrante de sa réalité, avec ses formes, ses couleurs...*

*Le bébé donne sens à ces indices multiples qui constituent son environnement. Mais cette prise de sens se fait chez le bébé sur des bases singulières, personnelles, élaboratrices et déductives. Plus proche cependant d'une démarche signifiante **poétique** que rationnelle. Une prise de sens qui va longtemps nous rester opaque, hermétique, puisque le bébé ne nous en donne pas la clé avec des mots. Pendant longtemps, on ne va pas savoir quel sens le tout-petit donne à ce qu'il voit, à ce que nous lui montrons, à ce que nous lui lisons... Cependant, là aussi les choses se construisent, pas à pas.*

*Comme avec la langue orale, le bébé pendant longtemps est principalement un récepteur d'images : à chaque instant, le bébé « lit » le monde.*

*Et si on ouvre un livre et le présente à son regard, on le voit chez le tout petit, ses petits yeux s'arrondissent, il parcourt l'image des yeux, des doigts aussi, souvent très attentivement lorsqu'il est tout petit. Le bébé est longtemps récepteur.*

*Plus tard seulement, peu à peu, il deviendra locuteur.*

*Quand il pourra du doigt tracer une courbe dans sa purée ou dans le sable, observer la trace laissée par son petit pied mouillé sur le carrelage de la salle de bain et le reposer aussitôt pour en reformer l'image. Plus tard, il tiendra triomphant, un crayon entre ses doigts, et pourra couvrir une feuille de papier entière de petits points, parfois avec minutie et une vraie recherche graphique comme nous le montre ce petit emballage cadeau réalisé par mon fils de 3 ans 1/2 pour l'anniversaire de sa petite sœur...*



*Le dessin pour l'enfant, dès qu'il émerge et pendant au moins 5 ou 6 ans, est tout entier articulé sous l'angle de l'exploration et de l'expression.*

*Le dessin du petit enfant s'enrichit en parallèle avec ses explorations psychomotrices puis évoluera peu à peu vers des formes plus ou moins reconnaissables que l'enfant nomme et trace avec une inébranlable assurance, sans qu'il se soucie de se conformer à des règles, ni à une quelconque ressemblance avec la réalité. Faisant office de langage, son dessin exprime ses états d'âme, son ressenti et son rapport au monde. Du reste, le dessin d'enfant est à ce point envisagé comme tel qu'il est, un précieux outil dans le cadre de la thérapie infantile.*

*L'image est bien une langue que le bébé comprend et parle.*

### **Mais quel est notre comportement face à cette «langue» lorsque le tout-petit se l'approprie ?**

*Parlant de la langue orale, on s'accorde tous à laisser au tout-petit le temps d'apprivoiser le langage en élaborant par essais et erreurs, pendant plusieurs années, la ou les langues qui lui sont parlées. Fort heureusement, quand on s'adresse au bébé tout petit, il ne nous vient pas à l'idée de simplifier la langue que nous lui parlons dans le but de la lui rendre plus compréhensible. Le psycholinguiste Evelio Cabrejo-Parra, dont on connaît l'expertise, ne cesse de nous le répéter : il faut donner au bébé la langue dans toute sa complexité. Le tout-petit va traiter l'information et s'approprier peu à peu cette complexité pour, en quelques années et le plus naturellement, en découdre avec elle.*

*Et nous le «savons» : car nous parlons une langue plus riche au tout petit bébé, dans les premières semaines, les premiers mois. On lui raconte notre vie en lui donnant le bain, en changeant sa couche... Mais quand il grandit, le bébé montre clairement son désir d'entrer dans la danse de la langue. On va alors spontanément faire des phrases plus courtes, utiliser moins de mots, les répéter souvent, lui montrer le chemin pour l'accompagner dans ses débuts de locuteur intelligible.*

*Et ces débuts, pourtant lacunaires et maladroits nous enchantent ! Nous acceptons avec emballement que tout ce qui marche sur quatre pattes soit appelé mâou pendant des mois. À notre petit qui répète avec insistance des bâ ! bâ ! Indifférenciés, nous allons tendre la balle d'abord... et si ce n'est pas ça, on essaie le biberon, le gâteau, on propose le bain, papa?... Nous faisons preuve d'une grande indulgence : on collabore, on ajuste notre comportement langagier à celui du bébé qui petit à petit fait du sens à partir de ce galimatias, la langue que nous lui parlons.*

*Et nous faisons ceci sans nous poser de questions, en toute confiance dans les compétences du bébé : il y arrivera !*

*Et pourtant, s'agissant de la «langue» des images, nous adultes, avons beaucoup de mal à concevoir que là aussi, il faudra au tout-petit ce temps nécessaire pour affiner l'outil. Mais qu'il y travaille !*

*Les images, au sens où nous l'entendons aujourd'hui, celles que nous offrons à voir aux enfants dans les livres, sont elles aussi une langue. Elles communiquent à celui ou celle qui les regarde un contenu, une émotion, un sens. Et pourtant, contrairement à ce que nous faisons si justement avec la langue orale, nous tendons le plus souvent à penser qu'il faut au bébé des images qu'on aurait rendues plus «lisibles» en en réduisant la complexité. On choisit l'album avec des images bien distinctes, de préférence grandes et peu détaillées. On se dit très vite «oh non pas ce livre-là, c'est trop compliqué», «il ne comprendra pas»...*

*Comme si, contrairement à ce que nous faisons spontanément avec la langue des mots, nous ne faisons pas confiance au tout-petit pour s'en débrouiller avec la langue des images.*

*Et pourtant, oui, le processus est le même.*

*J'ai partagé avec les bébés de très nombreux moments de rencontre avec les livres depuis trente ans. J'ai appris de leurs regards, de leurs mouvements, de leurs babils, de leurs petits cris d'extase ou de saisissement, de leurs sourcils froncés ou leurs petits yeux arrondis combien cette recherche de sens est irréfutable chez le tout-petit déjà.*

*Ces moments de lecture partagés avec eux ont modifié non seulement le regard que je porte sur ces tout petits lecteurs mais aussi sur le champ des possibles que je peux me permettre d'explorer en tant que créatrice d'albums à leur intention.*

*Leur façon si singulière de s'approprier les livres est pour moi le seul vrai enseignement : ces tout petits faiseurs de sens élaborent un contenu à partir de ce que le livre leur propose, c'est une évidence. Même si nous ne savons pas de quoi est fait ce sens.*

*Je le dis souvent ainsi : «Nous savons le livre que nous leur racontons, mais nous ne savons pas le livre qu'eux se racontent.» Ils s'emparent de ce corpus fait de mots, de sons et d'images, et se l'approprient. Ils en conçoivent une pensée en lien avec leur jeune vie là où nous la croisons, ce jour-là, à cette heure-là. Et nous pouvons accepter de ne pas savoir... Pour nous rendre disponibles à cette petite pensée qui se déploie, à nos côtés, nourrie d'images et de mots.*

La vie m'a fait découvrir comment un tout petit enfant peut aller au-delà du sens premier d'une histoire et se l'approprier symboliquement. Cet épisode m'est arrivé à moi-même quand j'étais enceinte de mon deuxième enfant, en plein cœur d'un hiver enneigé. Ma fille aînée, qui n'avait pas encore 2 ans, m'a réclamé la lecture d'un album, répétée encore et encore, tout au long du dernier trimestre de ma grossesse. Cet album, **Un dîner chez Gustave**<sup>1</sup> raconte l'histoire d'un trio sur la banquise – dans la neige donc... – un pingouin, un morse et un ours polaire. Leur bonheur paisible est perturbé par l'arrivée d'un chasseur, caché dans une peau d'ours – comme quelqu'un dans un ventre si on y pense... Et, c'est, bon sang, bien sûr, le chasseur une fois démasqué qui est renvoyé d'où il vient et condamné à «errer sur la banquise pendant tout l'hiver»...

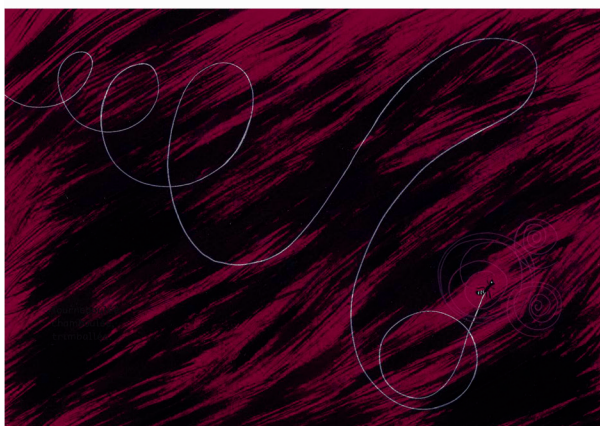
Rien là qui ne ressemble à un album comme **Je vais avoir un petit frère** ou **Quand un nouveau bébé s'annonce**. À moins que...

J'ajoute que pas un seul instant ne m'a effleuré à l'époque l'idée que cet album puisse avoir le moindre lien avec ce que vivait ce petit enfant, au cœur de ce trio bientôt élargi que nous formions, elle, son père et moi-même-enceinte de son petit frère. La seule chose dont je peux témoigner, c'est de son énoooooorme plaisir à se faire raconter cette histoire...

Pour qu'un enfant se fasse d'un livre un ami, il n'est donc pas nécessaire que nous en comprenions la raison. Même si nous n'accédons pas à ce qui s'élabore dans la pensée du petit enfant à qui nous proposons un album, les choses se font ! Il suffit juste d'ouvrir le livre, de le lui en donner la lecture, de nous rendre disponibles à cette petite pensée qui se déploie à nos côtés, nourrie de ces langues-là : celle des mots, mais aussi celle de l'image.

Pour illustrer la grande finesse que peut revêtir cette lecture de l'image déjà chez un très jeune enfant, je vous raconte une très belle et étonnante histoire que m'a racontée une lectrice à des tout-petits. Cette observation montre comment un tout petit enfant est déjà capable d'élaborer une forme d'intertextualité de l'image et de l'investir symboliquement.

Il s'agit d'un enfant de 13-14 mois et cette observation porte sur la lecture de deux de mes albums. À chaque lecture de l'album **La Fourmi et le Loup** qu'elle partageait avec ce tout-petit, arrivé à la page où la petite fourmi est «tourneboulée, chamboulée, trébuchée», il prononçait une sorte de petit «wouf», qui intriguait beaucoup la lectrice. Jusqu'au jour où, lui racontant un autre de mes albums **Fil à fil**, dans lequel une petite araignée manque de peu une chute fatale en glissant sur un brin d'herbe... mais est heureusement rattrapée de justesse par sa maman araignée («ouf» dit le texte du livre), la lectrice entend le petit lecteur prononcer le même petit «wouf», qu'elle reconnaît aussitôt !... Ce tout petit enfant, non seulement a repéré une similitude entre ces deux images, issues d'albums différents (du même auteur, moi-même, qui ne m'en était jamais aperçue !!!) mais il était en totale empathie avec cette pauvre petite fourmi «tourneboulée, chamboulée, trébuchée» à qui personne ne porte secours dans le premier album ! C'est extraordinaire.



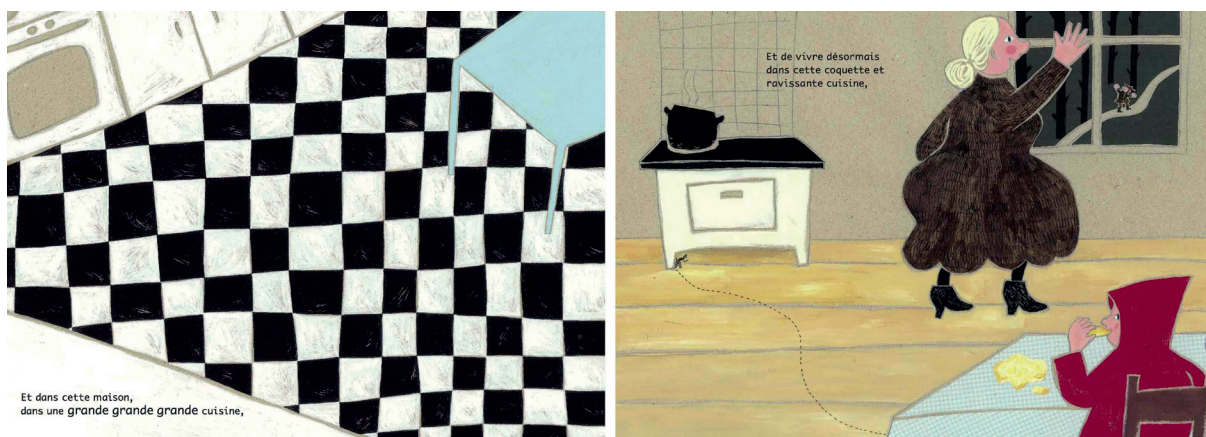
<sup>1</sup> Yvette BARBETTI – Grasset-Jeunesse – 1978

Pour moi, auteure, qui suis en amont du livre, cette conviction que le bébé fait pour lui-même ce travail de construction de sens est un incitant formidable, une sorte de permission à laisser venir à moi dans le moment de création du livre tout ce qui surgit, même complexe. J'ajoute que ce paradoxe s'est peu à peu imposé à moi en lisant des livres à des tout-petits : ce qui est mystérieux, ce qui n'est pas compris d'emblée, intéresse les bébés...

Un de mes livres en particulier, **La Fourmi et le Loup** est né en 2016, entre autres bien sûr, de mon désir de répondre à cette étonnante aspiration pour le non-résolu chez le tout petit lecteur. Étonnante, mais cependant corroborée par les neurosciences, qui mettent en évidence que la mise en présence d'un stimulus nouveau provoque un sursaut d'activité neuronale, et ce de manière particulièrement dynamique chez le jeune enfant.

Cet album fait se croiser le conte du Petit Chaperon Rouge et le vécu d'une toute petite fourmi. Tant dans les images que dans le texte, la complexité va croissant du début à la fin de ce livre que j'ai conçu pour être sujet à des découvertes de 6 mois à 6 ans.

Sur un rythme très lent, le livre débute avec un texte et des images très simples, dont je sais qu'ils intéressent les bébés, pour se terminer par un texte et des images beaucoup plus complexes. Comme le montrent ces images de la cuisine, un grand damier noir et blanc au début du livre et cette scène en fin d'album qui présente trois niveaux de lecture de l'image : le petit Chaperon Rouge en premier plan, la grand-mère ensuite et enfin, à l'arrière-plan, le chasseur.



Le texte lui aussi se complexifie de page en page : la syntaxe et le vocabulaire sont volontairement plus insolites, moins familiers. Sur cette page, par exemple, la phrase a commencé à la page précédente, avec le verbe conjugué au passé simple. La formule « résolu de rester » y était restée en suspens : on n'y précisait pas encore où va rester la petite fourmi. Beaucoup de mystères à décoder...

De plus, pour accéder au décalage que je mets en scène ici entre le conte du Petit Chaperon Rouge et la vision qu'en a la toute petite fourmi, le petit lecteur devra sans doute réaliser un long travail d'intertextualité, repérer les formulettes issues du conte, identifier des indices, comparer les récits... et ainsi, comme la petite fourmi, grandir et accéder à plus de maîtrise du récit... et de sa petite vie, qui, elle aussi, est parfois bien chamboulée, tourneboulée !

Ce qui est le propos du livre...

D'autres moments vécus, d'autres rencontres avec les bébés, leurs regards, leurs mimiques, leur gestuelle particulière, souvent beaucoup plus intentionnelle et signifiante qu'il n'y paraît, ont enrichi mon alphabet en images, la langue que je sais maintenant pouvoir partager avec les bébés aussi...

Mon album **Ton histoire** par exemple est né du regard étonnamment attentif de mon petit-fils âgé d'à peine quelques semaines devant un visage que j'avais dessiné à la hâte et punaisé sur la porte pour lui souhaiter la bienvenue dans notre maison.

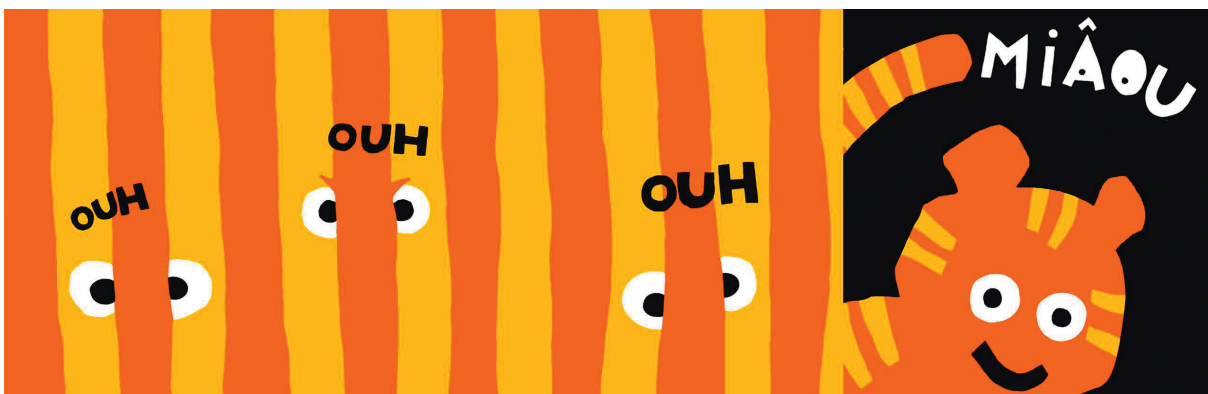


J'avais appris que la reconnaissance de l'effigie du visage humain est un de nos comportements instinctifs. Cependant la concentration de ce tout petit bébé se tordant le cou depuis nos bras pour fixer ce dessin d'un visage, simplement tracé au trait, m'a vraiment interpellée. Et m'a amenée vers ce livre où sur chaque page on peut voir un visage ou son évocation.



Je sais ainsi qu'il faudra longtemps au bébé pour identifier le ventre maternel sur la page de droite tandis que la page de gauche – deux points pour les yeux et un trait pour la bouche – attirera son regard. Simplement parce qu'il est un petit humain, programmé pour reconnaître sur cette base l'effigie du visage de son espèce.

Je sais maintenant à quel point un petit enfant s'empare librement de mes images et en fait une lecture qui lui est propre. En les créant, je regarde mon dessin, je plisse les yeux et je me dis «je suis tout petit, est ce que ça m'intéresse?» Et puis je lui fais des propositions, j'ouvre des fenêtres pour laisser au regard de mon petit lecteur un champ de possibles, un terrain de jeu pour sa pensée.



Puisque je sais que les images parlent au tout-petit pour lequel j'écris et je dessine, je dis beaucoup de choses seulement avec l'image, sans que le texte n'y fasse allusion.

Ainsi par exemple dans l'album **Parti!**, le chat blotti en bas d'une page, et à la page suivante toutes griffes dehors, évoque le vécu difficile pour un petit de ces séparations que la vie lui demande de surmonter. **Parti!** parle de l'absence, dont la maîtrise est la grande affaire des tout-petits dans les trois premières années de leur vie, je le sais. Sur les fonds rouges et bleus de cet album, une forme blanche, l'oiseau, va et vient incarnant les mouvements de Papa et Maman qui partent et qui reviennent. J'y ai ajouté la figure noire, le chat, une façon pour moi de dire à mon petit lecteur combien je sais que ce n'est pas tous les jours facile de voir Papa et Maman s'éloigner, même si ce n'est que pour la journée...



Un autre de mes albums, **Fil à fil!**, parle de séparation, plus précisément de ces liens préverbaux qui unissent le tout-petit à ses figures d'attachement, ici la maman araignée, et qui peu à peu vont se distendre. Si j'avais colorié la mère araignée en rose, mon livre n'aurait pas parlé de la même façon à l'enfant auquel je m'adresse. Je veux lui dire combien je sais que l'amour fait battre le cœur – de joie mais aussi parfois de peur, peur, quand on est tout petit, de perdre cet amour. Ce ressenti ambivalent est exprimé à travers l'image de cette maman araignée, si grande, si noire... et pourtant si attentive à ses petits.

Les couleurs sont un vrai langage. Elles ont une vibration, une symbolique universelle, en lien avec notre rapport aux éléments. Le jaune du soleil, le bleu du ciel, le noir de la nuit, le rouge évoquant le feu, le sang, le cœur qui bat... Par extension, nous assimilons ces couleurs à nos ressentis, nos émotions. Comme le fait d'ailleurs la langue orale. On dit bien : «rouge de colère», «là j'ai vu rouge», «je vois tout en noir» «il est devenu vert»...

J'ai illustré de manière très explicite ce lien entre couleurs et ressenti dans un de mes albums, **Tous les Petits... et toutes les couleurs**. Le rouge, en effet, illustre la colère du «petit tout rouge, que personne ne bouge». Mais aussi, le jaune éclatant fait valoir la fierté du petit roi de la maisonnée assis sur son pot, le noir parle du dodo, le bleu du frisson au sortir du bain, le rose de la gourmandise, etc....

Si l'on peut dire que l'image est une langue, je peux témoigner de ce que, de mon côté, il me semble bien posséder, élaborer, créer, un vocabulaire, une grammaire, de mes images. Faite d'une part de mon trait bien sûr qui est aussi spontané, intuitif, naturel que celui de mon écriture. Mais aussi, et je pense plus encore, cette grammaire est faite des couleurs que je choisis pour chaque image. Chaque minuscule détail d'un dessin, en amont j'en choisis la couleur... Et je le fais avec soin et un énorme plaisir. Car pour moi c'est une certitude, ce sont les couleurs qui donnent la vibration à l'image et, comme le font les mots, portent au cœur du lecteur – quel que soit son âge – le signifié, le contenu, le message.

Lorsque je travaille à la peinture, je passe plus de temps à fabriquer mes couleurs qu'à les étendre. Il m'arrive de sourire intérieurement à la pensée de cette minutie sauvage et obstinée avec laquelle, pour obtenir la couleur du mur de **Boum bam boum**, je peux passer près de six heures à mélanger à du blanc un soupçon de jaune de cadmium foncé, encore moins de rouge carmin et un atome de gris de Payne et de bleu de cobalt (de la marque Rembrandt et pas une autre... parce que je connais ce pigment-là mieux que celui d'aucune autre marque de peinture!).

Ce travail de recherche des couleurs, est le même lorsque la mise en couleur se fait numériquement, comme c'est le cas pour mes prochains livres **Les images de Lou et Mouf**. Les dessins, faits d'abord au crayon, puis encrés, sont mis en couleur sur base d'incrustation de tissus, de papiers, de fonds réalisés séparément à l'aquarelle et d'autres matières comme du cuir, du bois, de la pierre... que je scanne et dont je modifie la teinte, la saturation, les contrastes... Vous pouvez voir sur cette page, comme les mots d'un texte qui résonnent différemment aux oreilles, combien chaque élément de cette image porte en soi une vibration. Celle-ci est liée au trait, bien sûr, mais surtout à la couleur que j'ai choisie pour chacun d'eux.

Par le biais du logiciel Photoshop, les incrustations de matières, qui sont en quelque sorte mon pinceau, se prêtent à des transformations pouvant leur donner toutes les couleurs possibles. Cette infinité de possibilités renforce ma conscience du choix à faire et de son importance en tant que signifiant, comme le serait le choix d'un mot en écriture.



Enfin, pour terminer, je vais vous montrer quelques croquis de recherche et quelques images de mon album **Bon...**, un petit livre de bienvenue au monde que j'ai créé en sachant qu'il allait être offert à 135.000 bébés appelés à naître en Belgique francophone en 2018 et 2019. Une Belgique géographiquement francophone, mais dans laquelle beaucoup de bébés naissent dans des familles allophones. Je voulais, le plus possible, que mon livre parle aussi sans les mots...

J'ai trouvé la ligne de force de mon album en cherchant un trait pour mes canards, bien sûr, mais surtout en cherchant comment parler avec la couleur. En griffonnant dans mes carnets, j'ai trouvé quelle place signifiante pouvait occuper la couleur pour entrer au plus près de ce vécu si intense, la venue au monde d'un nouveau bébé. Ce vécu particulier où l'on vient du rouge et du noir, les couleurs de la vie intra-utérine, pour aller vers le blanc, vers la lumière, aux formes encore un peu indifférenciées pour le tout-petit.





*Plus tard arriveront les couleurs, le jaune, qui dit la joie de se rencontrer puis, avec le vert de la Nature, l'élan vers le monde à découvrir. Et enfin, le bleu du ciel, le bleu de l'envol: «Bon voyage, petit canard!»*

*Un petit film<sup>2</sup> a été réalisé dans le cadre de cette action en direction des bébés, des parents et des crèches. Ces quelques minutes de lecture à des enfants de 3 mois à 3 ans avec leurs parents, leurs frères et sœurs, les adultes qui prennent soin d'eux en crèche... montrent avec une forme de grâce et beaucoup d'humanité la grande intelligence de cette improbable rencontre entre les bébés et les livres.*

*Je suis autrice et illustratrice de livres pour les tout-petits et je parle la langue des images parce que je sais qu'ils l'entendent. Sans doute avec plus d'acuité que nous, adultes, qui avons les mots pour soutenir notre pensée.*

*C'est vrai, il n'y a pas de lexique, pas de dictionnaire, pas de grammaire formelle... Mais toutes ces approches témoignent des innombrables pérégrinations que fait le tout-petit à travers les images des livres pour s'en approprier le sens. Exactement comme il le fait avec les mots et leur agencement en phrases pour peu à peu maîtriser la – ou les – langue.s de sa communauté.*

## Autorin / Autrice

### Jeanne Ashbé

Jeanne Ashbé ist eine belgische Autorin und Illustratorin von Kinderbüchern, vor allem für die ganz Kleinen. Sie hat etwa sechzig Kinderbücher veröffentlicht und zahlreiche Auszeichnungen erhalten. Ihre Bücher sind in mehrere Sprachen übersetzt worden.

*Jeanne Ashbé est autrice et illustratrice belge de livres pour enfants, en particulier pour les tout-petits. Elle a publié une soixantaine d'albums et a reçu de nombreux prix. Ses livres ont été traduits en plusieurs langues.*

<sup>2</sup> Film : <https://vimeo.com/248326840>

# 1.3 Zusammenarbeit zwischen Kita und Elternhaus aus interkultureller Perspektive – Implikationen und Beispiele aus der Praxis

Drorit Lengyel

## Einleitung

Die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen (Kitas) und Eltern ist ein aktuelles und relevantes Thema in der Frühpädagogik, auch wenn es keineswegs neu ist. Es hat aber infolge von Migration und Globalisierung an Brisanz gewonnen und wird – gerade unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit – vielfach als herausfordernd oder gar belastend empfunden.

Im vorliegenden Beitrag möchte ich zunächst in den Gegenstand „Zusammenarbeit zwischen Kita und Elternhaus“ einführen und darlegen, aus welchen Gründen die Zusammenarbeit wichtig ist. Ausgehend davon diskutiere ich, anhand aktueller Befunde, Herausforderungen der Kooperation sowie damit einhergehende Erwartungen und Wünsche von elterlicher Seite und zeichne im Anschluss eine interkulturelle Perspektive auf die Zusammenarbeit nach, die ich mit meiner Kollegin Tanja Salem 2017 entwickelt habe. Darauf aufbauend stelle ich Implikationen und Beispiele für die praktische Kooperationsarbeit vor. Ziel ist es, ein grundlegendes Verständnis für die Kooperation zwischen Eltern und Fachkräften zu entwickeln und mit Hilfe der interkulturellen Perspektive eine Reflexion über die eigene Kooperationspraxis zu ermöglichen, blinde Flecke zu identifizieren und einrichtungsinterne Strategien zu entwickeln, mit denen die Kooperation mit Eltern entwickelt und verstetigt werden kann.

## 1. Kooperation

Was ist mit Zusammenarbeit bzw. Kooperation zwischen Kita und Elternhaus gemeint? Ist das „Tür-und-Angelgespräch“ beim Abholen und Bringen eine Form der Zusammenarbeit? Oder die Durchführung von Elternabenden? Wenn sich Eltern als Elternvertreter\*innen in einem Gremium engagieren? Oder sind dies einfach nur Kontexte und Situationen, in denen Eltern und pädagogische Fachkräfte sich begegnen? Betrachtet man Definitionen von Kooperation, wird deutlich, worum genau es geht.

Kooperation ist „[...] gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet“ (Spieß 2004, S. 199).

Folgt man dem Zitat von Spieß, geht es bei der Zusammenarbeit um die Herstellung eines gemeinsamen Bezugs. Ein Bezug ist nicht ohne Weiteres gegeben, nur weil Eltern morgens ihre Kinder in der Kita abgeben und nachmittags abholen. Ein Bezug zueinander muss aktiv entwickelt werden, indem man sich über gemeinsam zu erreichende Ziele oder Aufgaben verständigt. Im Zentrum steht also die Frage, welche Ziele Eltern und Erzieher\*innen mit Blick auf die Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes haben. Es kann sich um ein allgemeines Ziel handeln wie „Es soll dem Kind gut gehen“ oder um spezifische Ziele, z.B. „Das Kind soll gut in der Gruppe integriert sein“, „Mein Kind soll Freundschaften knüpfen lernen“, „Mein Kind soll lernen, sich auszudrücken“, „Mein Kind soll seine Persönlichkeit entwickeln können.“

Die Orientierung an gemeinsamen Zielen in der Zusammenarbeit kann nur im Austausch entstehen, indem Vorstellungen der Eltern über ihr Kind, gehegte Erwartungen und Wünsche konkretisiert werden und auch die Fachkräfte ihrerseits, ausgehend von ihrem pädagogischen Konzept für die Einrichtung, Ziele und Erwartungen an die Eltern artikulieren. Dieser Prozess braucht und schafft Vertrauen gleichzeitig: Vertrauen stellt sich nicht einfach ein – gegenseitiges Vertrauen muss erarbeitet werden. Die Voraussetzung für den Aufbau von Vertrauen ist im Kontext der frühkindlichen Bildung grundsätzlich als positiv zu bewerten, denn Eltern vertrauen ihr Kind einer Einrichtung und den dort wirkenden Fachkräften an.

In der Kooperation kommen grundlegende Prinzipien menschlichen Handelns zum Tragen. Dies wird durch die Begriffe „Autonomie“ und „Reziprozität“ deutlich: Jeder Partner bzw. jede Partnerin ist zunächst einmal frei in ihrem Handeln und niemandem zur Rechenschaft verpflichtet. Die Reziprozität, also das Prinzip der Gegenseitigkeit, schränkt diese Freiheit insofern ein, als dass sich mein Handeln immer in Abhängigkeit zu anderen vollzieht.

Erst durch Gegenseitigkeit entstehen Beziehungen, kann Vertrauen wachsen. Wenn ein Kind zum wiederholten Male nicht zur verabredeten Bringzeit in der Kita ankommt, handeln die Eltern zwar autonom, aber nicht nach dem Prinzip der Gegenseitigkeit, denn die Abläufe der Einrichtung werden beeinträchtigt. Wenn die Eltern der Fachkraft in einer ruhigen Minute, z.B. am nächsten Tag beim Abholen, erläutern, warum es zu diesem Malheur gekommen ist und gemeinsam überlegt wird, wie es künftig gelingen kann, pünktlich zu kommen, wird das Prinzip der Gegenseitigkeit beachtet und Bereitschaft signalisiert, sich auf die Fachkraft und die Kita einzulassen und eine Beziehung aufzubauen.

Kooperation oder Zusammenarbeit bedeutet im Kontext frühkindlicher Bildung also weder eine spezifische Form des gemeinsamen Handelns, noch ein partnerschaftliches Wir-Gefühl, sondern ist ein Prozess, in dessen Rahmen Vertrauen erarbeitet, sowie Erwartungen, Ziele, Aufgaben und Formen der Zusammenarbeit immer wieder neu verhandelt werden müssen (vgl. Lengyel & Salem 2017, S. 6).

## **2. Relevanz und Herausforderungen der Kooperation – zentrale Befunde**

Die Erarbeitung des Kooperationsbegriffs hat es bereits angedeutet: Aufgrund der Stellung der Familie als erster Sozialisationsinstanz hat sie eine besondere Bedeutung. So zeigen Studien beispielsweise, dass auch bei hoher „Qualität“ einer Einrichtung die Familie der wichtigere Faktor im Hinblick auf die soziale, emotionale, kognitive und sprachliche Entwicklung der Kinder ist (z.B. Sylva u.a. 2004; Tietze u.a. 2012). Auch der Kinder- und Jugendmigrationsreport des Deutschen Jugendinstituts (DJI 2020, S. 55) weist auf die sog. primären Herkunftseffekte hin: Die familialen oder häuslichen Bildungserfahrungen, die Kinder machen können, stellen den wichtigsten Faktor in der Entwicklung des Kindes dar. Das heißt nicht, dass die Arbeit in der Kita unnötig ist oder keine Rolle für die kindliche Entwicklung spielt (gerade in Zeiten der Corona-Pandemie ist dies der Öffentlichkeit und den Betroffenen schmerzhaft bewusst geworden), aber die Kita kann und soll die Familie nicht ersetzen. In Deutschland besteht der Auftrag der Kita darin, Erziehung und Bildung in der Familie zu ergänzen und zu unterstützen; dies ist rechtlich im Sozialgesetzbuch geregelt (SGB VIII). Die Kita soll helfen, Erwerbstätigkeit und Erziehung miteinander vereinbaren zu können. Es geht also keineswegs um einen Familienersatz. Die Eltern geben die Verantwortung für die Erziehung des Kindes nicht ab, sie delegieren sie lediglich für den Zeitraum, in dem das Kind außerfamiliär betreut wird. Die Relevanz der Kooperation entsteht also dadurch, dass es sich um ein familienergänzendes Angebot handelt, welches es Eltern ermöglicht, ihrer Erwerbstätigkeit nachzugehen. Dennoch sehen die Beteiligten Herausforderungen, Kooperationsbeziehungen aufzubauen und verlässlich zu gestalten.

### *Elterliche Erwartungen und Wünsche an Fachkräfte im Kontext sprachlicher und kultureller Diversität*

Wer Erwartungen und Wünsche von Eltern im Kontext sprachlicher und kultureller Diversität betrachtet, dem zeigen Studien, dass Eltern zunächst einmal Kita-Angebote benötigen, die an ihrer familialen Lebenswelt anknüpfen. Im Falle von Eltern, die zu Hause eine andere Sprache als die nationale(n) Amtssprache(n) sprechen, bedeutet das: Sie wünschen sich Ansprechpartner\*innen in ihrer Herkunftssprache, mit denen sie informelle Gespräche führen können, mehrsprachige Informationsschreiben, einen Austausch mit anderen Eltern gleicher Herkunftssprachen, und insgesamt mehrsprachige und interkulturelle Angebote für ihre Kinder (Graßhoff u.a. 2013; Pfaller-Rott 2010). Die AID:A-Studie des Deutschen Jugendinstituts (DJI 2012) zeigt zudem, dass noch mehr Eltern ihren Kindern den Kitabesuch ermöglichen würden, wenn sie das Gefühl hätten, dort würde stärker auf die interkulturelle und mehrsprachige Lebenswelt der Kinder eingegangen. Besonders Eltern, die selbst migriert sind, wünschen sich mehrsprachige Ansprechpartner\*innen. Es geht ihnen also um Anerkennung ihrer familiären kulturellen Bezüge, darum, dass ihre Lebenswelten in der Einrichtung sichtbar sind.

### *Herausforderungen der Kooperation mit Eltern im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit aus Sicht von Fachkräften*

Untersuchungen zeigen, dass die Zusammenarbeit mit Eltern mit „Migrationshintergrund“ häufig als besonders „herausfordernd, problematisch oder kaum möglich“ (Otyakmaz & Döge 2015, S. 162) beschrieben wird, wobei die Ursachen dafür auf Seiten der Eltern gesehen werden. Auch schätzen die Fachkräfte ihre Beziehung zu Eltern mit ‚Migrationshintergrund‘ als signifikant schlechter ein als ihre Beziehung zu Eltern ohne ‚Migrationshintergrund‘. Fachkräfte nehmen zudem (vermeintliche) Unterschiede in den Erziehungsvorstellungen, -stilen und Erziehungspraxen wahr, die sie als Erziehungsdefizite bewerten und als Versäumnisse der Eltern, sich an die hier vorherrschenden Wertvorstellungen und Erziehungspraktiken anzupassen (Otyakmaz & Karagasoglu 2015). Dies hat laut Otyakmaz und Döge (2015) zur Folge, dass es zu einem Machtgefälle in der Kommunikationsbeziehung zwischen Eltern

und Fachkräften kommt, z.B. indem der Versuch unternommen wird, die Eltern zu belehren. Eine solche Machtasymmetrie entspricht nicht den in Kapitel 1 dargelegten Voraussetzungen einer Kooperation und erschwert somit die vertrauensvolle Zusammenarbeit.

Andere Studien, in denen handlungsleitende Vorstellungen und Orientierungen von Eltern und Fachkräften im Kontext einer (mehrsprachigen) kindlichen Spracherziehung rekonstruiert werden, überwinden dichotome Vorstellungen, dass Eltern auf der einen Seite mit ihren Wünschen und Erwartungen stehen und Fachkräfte mit ihren Wahrnehmungen auf der anderen Seite.

Braband (2019) zeigt ausgehend von einer solchen Rekonstruktion, dass es zuvorderst nicht von der Rolle als Eltern oder Fachkraft abhängt, wie sich die Beteiligten begegnen; die Trennlinie verläuft also nicht einfach zwischen Eltern und Fachkräften und was diese jeweils über Sprache, Mehrsprachigkeit und (Ziele der) Sprachbildung denken, sondern entlang ihrer (Selbst-) Positionierung als Zugehörige oder Nichtzugehörige der Mehrheitsgesellschaft, ihren sprachlichen Normalitätsvorstellungen und ihrer Haltung zum „monolingualen Sprachregime“ (ebd., S. 110).

Auf diese Weise entsteht ein Kontinuum, auf dem sich Fachkräfte und Eltern auf unterschiedlichen Punkten bewegen, in Abhängigkeit zu ihrer mehrheitsgesellschaftlichen Position und ihren sprachlichen Normalitätsvorstellungen. So können sich auf dem Kontinuum beispielsweise Eltern und Fachkräfte an einem Punkt versammeln, die explizit an Mehrsprachigkeit orientierte Normalitätsvorstellungen verinnerlicht haben, wie z.B. Yves, ein Vater: „Die Kita soll vor allem Vielfalt und Offenheit vermitteln“ (Braband 2019, S. 179) und Elena, Leitung und Fachkraft, die meint: „Im Team sind Englisch, Türkisch, Spanisch, Farsi, Bulgarisch, Albanisch und Französisch vertreten. Man kann zwar nicht alle Sprachen abdecken, aber Mehrsprachigkeit als Normalität vermitteln.“ (ebd., S. 130). Hingegen treffen sich andere Eltern und Fachkräfte an einem Punkt auf dem Kontinuum, die sich an monolingualen Normalitätsvorstellungen orientieren, wie z.B. Meriem, eine Fachkraft, die sagt: „Für die Kinder ist es das Wichtigste, dass sie in die deutsche Sprache, die Kultur und die Werte hineinwachsen, da sie die Zukunft des Landes sind. Dafür ist die Kita zuständig, aber auch die Eltern.“ (ebd., S. 243) und Zefcan, eine Mutter, die meint: „Die Kita ist eine deutsche Institution, wo die Kinder vor allem die deutsche Sprache sprechen und erweitern und in die deutsche Kultur hineinwachsen.“ (ebd., S. 157). Die Rekonstruktionen von Braband verdeutlichen, dass die Orientierungen und handlungsleitenden Vorstellungen maßgeblich mit den biografischen Spuren des migrationsgesellschaftlichen Kontextes zusammenhängen, also mit Erlebnissen (z.B. nicht familiär mehrsprachig aufgewachsen zu sein oder selber ein Sprachverbot in der Kita erlebt zu haben) und Erfahrungen als ‚Andere‘ oder ‚Nicht-Andere‘ positioniert zu werden oder sich zu positionieren.

Unterschiede zwischen Familien hinsichtlich ihres ethnischen, sozialen, sprachlich-kulturellen und religiösen Hintergrundes sowie ihres Alters, ihrer Art des Zusammenlebens, ihres Lebensstils und ihrer Lebenssituation lassen also nicht per se Annahmen über ihre Erziehungskompetenzen oder ihre Bereitschaft zur Kooperation mit den Einrichtungen zu. Brabands Studie macht deutlich: Nicht nur ein Wissen über die Diversität von Familien ist erforderlich, um eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zu ermöglichen, sondern besonders die Reflexion eigener Normalitätsannahmen, Normalitätserwartungen und ihres Zustandekommens, sowie die Reflexion der eigenen Position im gesellschaftlichen Raum.

### **3. Kooperation zwischen Eltern und Fachkräften aus interkultureller Perspektive**

Ausgehend von dieser Erkenntnis soll im Folgenden eine interkulturelle Perspektive auf die Kooperation zwischen Eltern und Fachkräften skizziert werden.

Die Kooperation von Elternhaus und Kita ist eines von sieben Handlungsfeldern einer interkulturellen Frühpädagogik, die sich zwischen den Polen „konkret-situatives pädagogisches Handeln“, wie etwa Entwicklung von Mehrsprachigkeit und *Literacy*, und „institutionell-strukturelles Handeln“, wie Team-, Sozialraum- und Organisationsentwicklung, aufspannen (vgl. Sulzer 2013, S. 29). Die Entwicklung eines professionellen Umgangs mit Kooperation bedeutet, Weltbilder offen zu halten, die eigene kulturelle Einbettung anzuerkennen, Bekanntes neu zu interpretieren und Multiperspektivität zu erreichen. Diversität und Differenz – in dem Sinne, dass jedes Kind, jede Familie einzigartig ist – ist der Ausgangspunkt des Bildungsprozesses und damit der Zusammenarbeit (vgl. Lengyel & Salem 2017, S. 12ff.). Machtkritisch sind zudem die oben skizzierten migrationsgesellschaftlichen (Zugehörigkeits-)Ordnungen im Zusammenhang mit heterogenen Lebensbedingungen zu reflektieren (vgl. Salem, Lengyel, Braband 2020). Es muss beispielsweise bedacht werden, dass Vorstellungen von Normalität, die im Rahmen sozialer Ordnungen mit besonderer Macht ausgestattet sind, auch in der Zusammenarbeit zwischen

frühpädagogischen Einrichtungen und Eltern eine Rolle spielen: So erscheint in westlich-europäisch geprägten Kontexten die vierköpfige Kleinfamilie normal, in der alle die Sprachen der Umgebung sprechen, sie entspricht den gängigen Vorstellungen und wird, wenn es um die Betrachtung von Familien in der Gesellschaft geht, gesellschaftlich höher positioniert als die Großfamilie mit fünf Kindern, in der die Großeltern in der gleichen Wohnung leben, Erziehungsaufgaben übernehmen und zudem noch mehrere andere Sprachen sprechen, die nicht zu den alteingesessenen gehören. Dieses Familienmodell ist gesellschaftlich weniger anerkannt als die Kleinfamilie. Diese tradierten Normalitätsvorstellungen wirken implizit darauf, wie eine Fachkraft Eltern gegenübertritt. Wird sie sich dessen bewusst, kann sie diese Vorstellungen hinterfragen, ungewollte bzw. unbewusste (kommunikative) Praktiken und Prozesse des „Fremdmachens“ (Othering, vgl. Georgi 2018, S. 62) reflektieren und zudem in den Vordergrund rücken, was welche familiären Voraussetzungen und familienkulturellen Bedingungen für die eigene Arbeit mit dem Kind bedeuten.

Beispielhaft hierfür ist die Kita Ameise (Pseudonym) aus einem laufenden Forschungsprojekt. Fast alle Kinder (98%) in dieser Kita bringen mehrere Sprachen mit. Die Kita liegt in einem Stadtteil mit dem niedrigsten Statusindex (laut städtischem Sozialmonitoring), d.h. überdurchschnittlich viele Personen, die in diesem Stadtteil leben, sind arbeitslos oder erhalten staatliche Sozialleistungen. Viele Kinder können aufgrund der prekären Lebensbedingungen im familiären Kontext etliche (Bildungs-)Erfahrungen nicht machen. Für die Kita-Leitung ist es besonders wichtig, dass Kinder und Familien im Sozialraum die benötigte Unterstützung bekommen. Im Interview sagt sie u.a.: „Dass sie [eine Familie] weiß, wo sie was an Hilfe kriegen kann, wenn sie Hilfe braucht, das finde ich wichtig.“ Die Leitung ist sich der prekären Lage, der viele Kinder und deren Familien ausgesetzt sind, bewusst und zieht hieraus Konsequenzen für die eigene Arbeit in der Einrichtung, indem nicht nur die Kooperation mit Eltern befördert wird, sondern auch die Zusammenarbeit mit familienunterstützenden und -ergänzenden Einrichtungen wie einer Erziehungsberatungsstelle im Stadtteil und einem Sozialdienst gesucht wird (vgl. Salem & Lengyel 2020, S. 240). Aus einer interkulturellen Perspektive zeigt sich hierin die Verwobenheit der eingangs genannten Handlungsfelder. Kooperation mit Eltern bedeutet demzufolge auch, die eigene Organisation weiterzuentwickeln, entsprechende Kooperationspartner im Sozialraum zu suchen und das eigene Team, gegebenenfalls auch mit Blick auf die Kinder und ihre Familien, die die Einrichtung besuchen, zusammenzustellen. Es handelt sich also auch um pädagogisches Handeln, dass sich auf die Institution und ihre Strukturen bezieht. Die Kooperation zwischen Eltern und Kita bezieht sich aber zuvorderst auf das praktisch-situative Handeln in den Einrichtungen, wie im nächsten Kapitel zu sehen ist.

#### **4. Implikationen und Beispiele guter Praxis**

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass die Kooperation zwischen Eltern und Fachkräften anspruchsvoll ist. Sofern die interkulturelle Perspektive einbezogen wird, ist sie auch voraussetzungsreich, wenn man bedenkt, dass Multiperspektivität und eine Reflexion bestehender migrationsgesellschaftlicher Ordnungen, Positionierungen und damit verbundener Normalitätsvorstellungen das professionell-kooperative Handeln leiten sollen. Dabei darf nicht übersehen werden, dass auch vermeintlich kleinere Anstrengungen, um tradierte Abläufe und Kommunikationswege im Austausch mit den Eltern zu verändern, den Prozess der Zusammenarbeit und das Kooperationsgefüge positiv beeinflussen können. Ein Beispiel guter Praxis, entstanden aus einem kleinen, wissenschaftlich begleiteten Institutionenentwicklungsprojekt, ist ein Leitfaden für Elterngespräche zur sprachlichen Entwicklung des Kindes (vgl. Protestantischer Kindergarten Regenbogen & Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter 2010). Ziel der Erzieher\*innen war es, über Elterngespräche zu erfahren, welche Rolle Sprachen im Leben der Familie haben. Außerdem sollten die Eltern im Gespräch das Sprachbildungskonzept der Einrichtung kennen lernen und ihre Meinung dazu einbringen können. Der Leitfaden beinhaltet Fragen nach Sprachen, die zu Hause gesprochen werden, und Sprachen, die das Kind im Umfeld erlebt, nach der Spracherziehung im Elternhaus, ggf. der Bedeutung der deutschen Sprache und der Familiensprachen, sowie nach dem Eindruck der Eltern von der Spracherziehung im Kindergarten. Die beteiligten Erzieher\*innen machten unterschiedliche Erfahrungen in der Anwendung des Leitfadens: Manche Eltern äußerten sich frei über familiäre Hintergründe ohne danach gefragt zu werden. Es gab auch Eltern, die sich nicht auf das Gespräch einließen, was akzeptiert wurde. Andere Eltern wiederum nahmen das Gespräch spürbar zum Anlass, sich über Sprache und Mehrsprachigkeit ihrer Kinder Gedanken zu machen.

Die Erzieher\*innen in dem Projekt erfuhren also, dass ein von ihnen entwickelter Gesprächsleitfaden grundsätzlich hilfreich ist, um mit den Eltern ins Gespräch zu kommen, etwas über ihre Lebenslage zu erfahren, den Blick dabei auf die sprachliche Situation zu richten, und somit einen Kooperationsprozess zu initiieren. Dabei gab es auch Eltern, für



die ein solches Gespräch nicht der beste Weg war, die verfolgten Ziele zu erreichen. In solchen Fällen mussten andere Wege gegangen werden, z.B. über Tür-und-Angel-Gespräche, über Beobachtungen beim Bringen und Abholen, die dann genutzt werden konnten, um zu erfahren, was es mit dieser oder jener Beobachtung auf sich hatte.

Das zweite Beispiel – das sog. *Family-Literacy* Programm (FLY) – ist ungleich aufwändiger als die Entwicklung eines Leitfadens für Elterngespräche zu einem konkreten Thema. Ziel des Programms ist die Unterstützung der Entwicklung von literalen Fähigkeiten und die Partizipation von Eltern an der alltäglichen häuslichen *Literacy*-Erziehung (vgl. Pietsch & Heckt 2016). Es wird im Stadtstaat Hamburg/Deutschland in Kitas, Vorschulen und Schulen angeboten. Das Programm basiert auf drei Säulen: aktive Beteiligung der Eltern und ihrer Kinder, Gruppenaktivitäten mit Eltern, die von Erzieher\*innen angeleitet werden, wenn die Kinder anderweitig in der Einrichtung betreut werden, und gemeinsame extracurriculare Aktivitäten. Es gibt spezielles mehrsprachiges FLY-Material. Evaluationsstudien liegen bislang nur aus den Schulen vor. Da aus Studien aber bekannt ist, dass die Hürden zur Kooperation und Beteiligung in Kitas aus Sicht von Eltern tendenziell niedriger als in der Schule sind, gehen wir davon aus, dass die vorliegenden Ergebnisse auch auf Kitas übertragbar sind (vgl. Salem, Lengyel, Braband 2020). So wurde in der Evaluation von FLY festgestellt, dass Eltern mehr *Literacy*-Aktivitäten mit ihren Kindern durchführten als vor dem Programm, dass sie sich besser informiert fühlten über die Entwicklung ihres Kindes und auch über die Möglichkeiten, sich als Eltern in den Bildungsprozess und die Institution einzubringen.

Ausgehend von FLY haben sich weitere kleine, aber nicht minder erfolgreiche Kooperationsmöglichkeiten entwickelt, die *multiliteracies* berücksichtigen, wie z.B. der Familienlesekoffer, wie er in Berlin entwickelt wurde. Ziel ist es, allen Kindern, unabhängig von den häuslichen Rahmenbedingungen, Zugang zu Büchern zu verschaffen sowie Eltern und weitere Familienmitglieder zu ermutigen, sich zusammen mit den Kindern mit Büchern zu beschäftigen. Jeder Koffer enthält 15 bis 20 Medien, die ein breit gefächertes Angebot an Genres, Themen, unterschiedlichen Leseniveaus und ästhetischer Ausführung der Bücher abbilden. Auch mehrsprachige Medien sind enthalten, genauso wie Begleitmaterialien: eine Lesedecke, ein „Reisepass“ des Bücherkoffers, Mal-Blätter zum Lieblingsbuch, ein Elternfragebogen zum Lesekoffer, Elterninformationen und allgemeine Informationen für die Fachkräfte aus Kita und Schule. Es gibt Bilderbücher, die dazu herausfordern, Zusammenhänge und Bedeutungen über Bilder mit wenig Text zu erschließen; Bücher, die durch Klappfenster, Folienpapiere, Drehscheiben o.ä. viele sinnliche Anreize bieten, so dass sie auch ohne bzw. mit eingeschränkter elterlicher Lesekompetenz Vergnügen bereiten können, Sachbilderbücher zur Erweiterung des Weltwissens, aber auch Bücher für Leseanfänger\*innen, Geschichtensammlungen und Märchenbücher als Vorleseanregung für leseversierte Erwachsene. Eltern, die sich das Vorlesen nicht zutrauen, werden darin ermutigt, mit ihren Kindern Gespräche über die Bücher und Bilder zu führen. Die Lesekoffer gibt es mittlerweile in vielen Städten, meist sind es Stiftungen und Vereine, die sich um die Bereitstellung und Pflege kümmern. Evaluiert wurde die Nutzung des Lesekoffers in Berlin, allerdings von den am Projekt beteiligten Grundschulen und nicht von den Kitas (vgl. Gogolin et al. 2011). Die interviewten Lehrkräfte kamen zu dem Schluss, dass sich die Lesekoffer positiv auf die Lesemotivation der Kinder auswirkten. So hätten die Kinder und Eltern die Koffer sehr sorgsam behandelt, die Kinder hätten fasziniert auf die Koffer reagiert und die Mehrheit der Kinder hätte von gemeinsamen Leseaktivitäten mit den Eltern/Erziehungsberechtigten berichtet. Die Eltern wünschten sich längere bzw. häufigere Ausleihzeiten (ebd.). Auch dieses Beispiel zeigt, in aller Kürze, dass Kooperation mit Eltern über ein gemeinsames Ziel – hier „Entwicklung von *multiliteracies*“ – initiiert werden kann und Eltern sich über *Literacy*-Aktivitäten sinnstiftend einbringen können, da sie hier auf ihre familienkulturellen kommunikativen Praktiken zurückgreifen können.

Das letzte Beispiel ist ebenfalls ein strukturiertes Programm, das in Deutschland, aber auch in Österreich und der Schweiz verbreitet ist: das sogenannte Rucksack-Programm. Es ist ein Sprachbildungsprogramm, das die Kooperation mit Eltern im Hinblick auf die mehrsprachige und multiliterale Erziehung erfordert (Roth et al., 2015). Unterstützt werden sollen häusliche literale Aktivitäten in den Sprachen, die für die familiäre Kommunikation wichtig sind. Das Empowerment von Eltern steht ebenfalls im Zentrum, ohne dass dies einer Belehrung, man wisse, was am besten ist, gleichkommen soll. Dadurch, dass hierfür Personen aus den eigenen Communities als Ansprechpartnerinnen agieren (sog. Elternbegleiterinnen), soll die Akzeptanz durch die Eltern erhöht werden (Terhart 2015, S. 211ff.). Das Programm ist im Sinne einer „durchgängigen Sprachbildung“ (Gogolin et al. 2011) ausgerichtet und beginnt mit „Griffbereit“ in Eltern-Kind-Gruppen mit Eltern und ihren unter Dreijährigen. In den Kitas findet dann „Rucksack“ statt und wird bis ins letzte Grundschuljahr (Klasse 4) mit „Rucksack Schule“ fortgeführt. Das Schlüsselement des Konzepts ist die sog. Parallelisierung. Damit ist gemeint, dass Themen und Inhalte, die in der Kita z.B. in Projektarbeit behandelt werden, parallel in Elterngruppen in den Familiensprachen besprochen

und diskutiert werden. Die Eltern erhalten Material von den Elternbegleiterinnen und tauschen sich gemeinsam über mögliche Wege aus, wie die Themen und Inhalte zu Hause in den Familiensprachen eingebracht werden können. Roth et al. (2015, S. 67, 139) führten eine Interviewstudie mit beteiligten Müttern und Elternbegleiterinnen durch und fanden zusammenfassend heraus, dass die Mütter sich dadurch sicherer in der Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Kitas und Schulen fühlten. Die Evaluation des Programms „Rucksack Schule“ (Klasse 1 bis 4) förderte zu Tage, dass sich noch ein halbes Jahr nach Schuleintritt ein positiver Effekt von der Teilnahme am Programm „Rucksack Kita“ auf die deutschen und türkischen Sprachkenntnisse zeigt (Lengyel et al. 2016). Zudem führten die am Programm teilnehmenden Familien, ähnlich wie bei FLY, häusliche literale Aktivitäten häufiger durch als Familien, die nicht am Programm teilgenommen hatten. Aus Sicht der beteiligten Lehrkräfte hat sich zudem die Beteiligung der Eltern an Schulaktivitäten und die Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus verbessert (Lengyel et al. 2019).

## 5. Schlussbemerkungen

Kooperation braucht ein gemeinsames Ziel und Vertrauen. Jede\*r Partner\*in handelt autonom, ist aber dem Prinzip der Gegenseitigkeit verpflichtet. Auch wenn im Kontext sprachlich-kultureller Diversität eine Reihe von Herausforderungen aus Sicht von Fachkräften artikuliert, sowie Erwartungen und Wünsche mancher Eltern an die Einrichtungen unzureichend erfüllt werden, sind die Voraussetzungen zur Kooperation in Kitas tendenziell besser als in der Schule (u.a. nehmen Eltern die Schule im Vergleich zur Kita als fremd und anonym wahr und die Kommunikation als limitierter und eingeschränkter, vgl. Graßhoff et al., S. 342). Bei genauerer Betrachtung mittels einiger Studien zeigt sich zudem, dass die Herausforderungen eher mit den eigenen Orientierungen und Normalitätsvorstellungen über „die Eltern“ und „die Familien“ zusammenhängen, als mit der tatsächlichen Lebenslage, den Erziehungsvorstellungen und familialen, kommunikativen und kulturellen Praktiken. Daher erfordert die Kooperation zwischen Eltern und Fachkräften eine Perspektive, die ich als interkulturell bezeichnet habe und in der es darum geht, unter Reflexion des gesellschaftlichen Machtgefüges und des Zustandekommens unhinterfragter Normalitätsvorstellungen offen und multiperspektivisch auf Eltern zuzugehen und ein Kooperationsangebot zu machen. Dafür eignen sich niedrigschwellige Maßnahmen im Kita-Alltag wie Tür- und Angelgespräche, die Interesse signalisieren und mit denen Vertrauen aufgebaut werden kann, oder Elterngespräche, in denen sich Fachkräfte ein Bild von der kindlichen und sprachlichen Lebenswelt machen können, in denen Erwartungen transparent gemacht und Verantwortlichkeiten geklärt werden. Größere Programme der Zusammenarbeit sind vor allem dann ertragreich, wenn sie an einen Inhalt gebunden sind und konkrete Ziele beinhalten. Hierfür eignet sich, mit Blick auf Sprachbildung, vor allem das Themenfeld *Literacy* bzw. *multiliteracies*. Hierbei können die Eltern sich mit ihren Sprachkenntnissen und kommunikativen Praktiken einbringen und ihre familialen, kulturellen Routinen ergänzen oder unterstützen.

## 1.3 Collaboration entre la crèche et le domicile parental dans une perspective interculturelle – Implications et exemples pratiques

Drorit Lengyel

### Introduction

*La coopération entre les structures d'éducation et d'accueil pour enfants (SEA) et les parents est un sujet actuel et pertinent dans le domaine de l'éducation de la petite enfance, même s'il n'est en aucun cas nouveau. Toutefois, en raison des migrations et de la mondialisation, elle est devenue plus explosive et est souvent perçue comme un défi, voire un fardeau, surtout dans le contexte du multilinguisme.*

*Dans cet article, je voudrais d'abord introduire le sujet de la «coopération entre les crèches et le domicile parental» et expliquer les raisons pour lesquelles la coopération est importante. Sur la base des résultats actuels, je discuterai des défis de la coopération ainsi que des attentes et souhaits associés des parents, puis je présenterai une perspective interculturelle de la coopération, que j'ai développée avec ma collègue Tanja Salem en 2017. Sur cette base, je présente des implications et des exemples pratiques pour le travail de coopération. L'objectif est de développer une compréhension de base de la coopération entre parents et professionnels et, à l'aide de la perspective interculturelle, de permettre une réflexion sur sa propre pratique de coopération, d'identifier les tâches aveugles et de développer des stratégies au sein de l'institution avec lesquelles la coopération avec les parents peut être développée et consolidée.*

### 1. La coopération

*Qu'entend-on par coopération entre la crèche et le domicile des parents ? La «discussion de porte à porte» lors de la prise en charge et de la dépose est-elle une forme de coopération ? Ou l'organisation de soirées pour les parents ? Quand les parents s'impliquent en tant que représentants des parents dans un comité ? Ou s'agit-il simplement de contextes et de situations dans lesquels les parents et les professionnels de la pédagogie se rencontrent ? Si l'on examine les définitions de la coopération, on comprend mieux de quoi il s'agit exactement.*

*La coopération est «[...] caractérisée par la référence aux autres, aux objectifs ou aux tâches à accomplir ensemble, elle est intentionnelle, communicative et requiert la confiance. Elle présuppose une certaine autonomie et s'engage à respecter la norme de réciprocité» (Spieß 2004, p. 199).*

*Si l'on suit la citation de Spieß, la coopération consiste à établir une référence commune. Une référence n'est pas donnée spontanément parce que les parents déposent leurs enfants à la crèche le matin et les récupèrent l'après-midi. Il faut développer activement une relation avec l'autre en se mettant d'accord sur des objectifs ou des tâches à réaliser ensemble. La question centrale est donc de savoir quels sont les objectifs des parents et des éducateurs et éducatrices en ce qui concerne l'éducation, la formation et les soins de l'enfant. Il peut s'agir d'un objectif général tel que «L'enfant doit se sentir bien» ou d'objectifs spécifiques, par exemple : «L'enfant doit être bien intégré dans le groupe», «Mon enfant doit apprendre à se faire des amis», «Mon enfant doit apprendre à s'exprimer», «Mon enfant doit pouvoir développer sa personnalité».*

*L'orientation vers des objectifs communs dans la coopération ne peut naître que dans un échange, dans lequel les idées des parents sur leur enfant, les attentes et les souhaits qui leur sont chers se concrétisent et les professionnels, de leur côté, formulent des objectifs et des attentes aux parents sur la base de leur concept pédagogique pour l'établissement. Ce processus nécessite et crée la confiance en même temps : la confiance n'apparaît pas simplement – la confiance mutuelle doit être élaborée. La condition préalable à l'instauration de la confiance dans le contexte de l'éducation de la petite enfance peut être considérée comme fondamentalement positive, car les parents confient leur enfant à une institution et aux professionnels qui y travaillent.*

*Dans la coopération, les principes fondamentaux de l'action humaine entrent en jeu. C'est ce qu'indiquent clairement les termes «autonomie» et «réciprocité» : chaque partenaire est avant tout libre de ses actes et n'a de comptes à rendre à personne. La réciprocité, c'est-à-dire le principe de mutualité, restreint cette liberté dans la mesure où mes actions se déroulent toujours dans la dépendance d'autrui. Ce n'est que par la réciprocité que les relations se forment, que la confiance peut se développer. Si, à plusieurs reprises, un enfant n'arrive pas à la crèche à l'heure*

convenue, les parents agissent de manière autonome, mais pas selon le principe de réciprocité, car les processus de la structure sont altérés. Si les parents expliquent à l'éducateur ou l'éducatrice dans une minute de calme, par exemple le lendemain en venant chercher l'enfant, pourquoi cette mésaventure s'est produite et réfléchissent ensemble à la manière dont il serait possible d'arriver à l'heure à l'avenir, le principe de réciprocité est respecté et la volonté est signalée de s'engager avec l'éducateur ou l'éducatrice et la crèche et de construire une relation.

Ainsi, dans le contexte de l'éducation de la petite enfance, la coopération ou la collaboration ne signifie ni une forme spécifique d'action commune, ni un sentiment de « nous » dans le partenariat, mais est un processus dans le cadre duquel la confiance doit être développée et les attentes, les objectifs, les tâches et les formes de coopération doivent être renégociés sans cesse (cf. Lengyel & Salem 2017, p. 6).

## **2. Pertinence et défis de la coopération – principales conclusions**

L'élaboration du concept de coopération l'a déjà indiqué : en raison de la position de la famille comme première instance de socialisation, elle revêt une importance particulière. Par exemple, des études montrent que même lorsque la « qualité » d'une institution est élevée, la famille est le facteur le plus important en ce qui concerne le développement social, émotionnel, cognitif et linguistique des enfants (par exemple Sylva et al. 2004; Tietze et al. 2012). Le rapport sur la migration des enfants et des jeunes de l'Institut allemand de la jeunesse (DJI 2020, p. 55) souligne également les effets dits primaires de l'origine : Les expériences éducatives familiales ou domestiques que les enfants peuvent avoir représentent le facteur le plus important dans le développement de l'enfant. Cela ne signifie pas que le travail dans la crèche est inutile ou ne joue pas un rôle dans le développement de l'enfant (surtout en période de pandémie de Corona, le public et les personnes concernées en ont pris douloureusement conscience), mais la crèche ne peut et ne doit pas remplacer la famille. En Allemagne, la crèche a pour mission de compléter et de soutenir l'éducation et la formation au sein de la famille, ce qui est réglementé par le code social (SGB VIII). La crèche est censée permettre de concilier travail et éducation. Elle ne peut donc en aucun cas se substituer à la famille. Les parents ne renoncent pas à la responsabilité de l'éducation de l'enfant, ils la délèguent simplement pour la période pendant laquelle l'enfant est pris en charge en dehors de la famille. La pertinence de la coopération découle donc du fait qu'il s'agit d'une offre de complément familial qui permet aux parents de poursuivre leur activité professionnelle. Néanmoins, les personnes concernées considèrent qu'il est difficile d'établir et de façonner de manière fiable des relations de coopération.

Attentes des parents et souhaits des professionnels dans le contexte de la diversité linguistique et culturelle

Les études montrent que les attentes et les souhaits des parents dans le contexte de la diversité linguistique et culturelle nécessitent avant tout des offres de garde liées à leur environnement familial. Dans le cas des parents qui parlent une autre langue que la ou les langues officielles nationales à la maison, cela signifie : ils souhaiteraient des personnes de contact dans leur langue d'origine avec lesquelles ils peuvent avoir des conversations informelles, des lettres d'information multilingues, un échange avec d'autres parents des mêmes langues d'origine, et des offres globales multilingues et interculturelles pour leurs enfants (Graßhoff et al. 2013; Pfaller-Rott 2010). L'étude AID :A de l'Institut allemand de la jeunesse (DJI 2012) montre également que les parents seraient encore plus nombreux à autoriser la fréquentation d'une crèche par leurs enfants s'ils avaient le sentiment que le cadre de vie interculturel et multilingue des enfants y serait plus fortement abordé. Notamment les parents qui ont eux-mêmes migré souhaitent avoir des interlocuteurs plurilingues. Ils sont donc préoccupés par la reconnaissance de leurs références culturelles familiales, par la visibilité de leur monde de vie dans l'institution.

Les défis de la coopération avec les parents dans le contexte de la migration et du multilinguisme du point de vue des professionnels

La recherche montre que la coopération avec les parents « issus de l'immigration » est souvent décrite comme particulièrement « difficile, problématique ou difficilement réalisable » (Otyakmaz & Döge 2015, p.162), les causes de cette situation étant perçues du côté des parents. Les professionnels estiment également que leurs relations avec les parents « issus de l'immigration » sont nettement moins bonnes que celles qu'ils entretiennent avec les parents « non issus de l'immigration ». Les professionnels perçoivent également des différences (supposées) dans les idées, les styles et les pratiques parentales, qu'ils évaluent comme des déficits parentaux et comme des échecs de la part des parents à s'adapter aux valeurs et aux pratiques parentales qui prévalent ici (Otyakmaz & Karagasoglu 2015). Selon Otyakmaz et Döge (2015), cela entraîne un déséquilibre de pouvoir dans la relation de communication entre

les parents et les professionnels, par exemple en tentant de faire la morale aux parents. Une telle asymétrie de pouvoir ne correspond pas aux conditions préalables à la coopération décrites au chapitre 1 et rend donc plus difficile une coopération basée sur la confiance.

D'autres études qui reconstruisent les idées et les orientations des parents et des professionnels en matière de guide d'action dans le contexte de l'éducation linguistique (plurilingue) des enfants dépassent les notions dichotomiques selon lesquelles les parents sont d'un côté avec leurs souhaits et leurs attentes et les professionnels sont de l'autre côté avec leurs perceptions.

Braband (2019) montre, sur la base d'une telle reconstruction, que la manière dont les participants se rencontrent ne dépend pas en premier lieu de leur rôle de parents ou de professionnels ; ainsi, la ligne de démarcation ne passe pas simplement entre les parents et les professionnels et ce qu'ils pensent chacun de la langue, du multilinguisme et (des objectifs de) l'éducation linguistique, mais le long de leur (auto)positionnement en tant que membres ou non-membres de la société majoritaire, de leurs notions linguistiques de la normalité et de leur attitude envers le « régime linguistique monolingue » (ibid., p. 110).

De cette façon, un continuum émerge sur lequel les professionnels et les parents se déplacent sur différents points en fonction de leur position dans la société majoritaire et de leurs notions linguistiques de la normalité. Par exemple, sur le continuum, peuvent se rassembler à un moment donné des parents et des professionnels qui ont intériorisé des notions de normalité explicitement orientées vers le multilinguisme, comme Yves, un père de famille : « La crèche doit avant tout véhiculer la diversité et l'ouverture » (Braband 2019, p. 179) et Elena, directrice et éducatrice, qui dit : « Dans l'équipe, l'anglais, le turc, l'espagnol, le farsi, le bulgare, l'albanais et le français sont représentés. On ne peut pas couvrir toutes les langues, mais on peut enseigner le multilinguisme comme une normalité. » (ibid., p. 130). En revanche, d'autres parents et professionnels se retrouvent à un point du continuum qui adhèrent à des notions monolingues de normalité, comme Meriem, une éducatrice qui déclare : « La chose la plus importante pour les enfants est qu'ils grandissent dans la langue, la culture et les valeurs allemandes, car ils sont l'avenir du pays. C'est la responsabilité de la crèche, mais aussi des parents. » (ibid., p. 243) et Zefcan, une mère de famille, qui déclare : « La crèche est une institution allemande où les enfants parlent et développent principalement la langue allemande et grandissent dans la culture allemande. » (ibid., p. 157). Les reconstructions de Braband montrent clairement que les orientations et les idées qui guident l'action sont significativement liées aux traces biographiques du contexte de migration-société, c'est-à-dire aux expériences (par exemple, de ne pas avoir grandi plurilingue dans la famille ou d'avoir fait l'expérience d'un interdit linguistique dans la crèche soi-même) et aux expériences de se positionner ou d'être positionné comme « autres » ou « non-autres ».

Les différences entre les familles en termes d'origine ethnique, sociale, linguistique-culturelle et religieuse, ainsi que leur âge, leur mode de cohabitation, leur style de vie et leur situation de vie, ne permettent donc pas en soi de faire des hypothèses sur leurs compétences éducatives ou leur volonté de coopérer avec les institutions. L'étude de Braband montre clairement que ce n'est pas seulement la connaissance de la diversité des familles qui est nécessaire pour permettre une coopération basée sur la confiance, mais aussi une réflexion sur ses propres hypothèses de normalité, ses attentes en matière de normalité et la manière dont elles se concrétisent, ainsi qu'une réflexion sur sa propre position dans la société.

### **3. Coopération entre parents et professionnels dans une perspective interculturelle**

Sur la base de cet aperçu, une perspective interculturelle sur la coopération entre les parents et les professionnels sera esquissée ci-dessous.

La coopération entre le domicile parental et la crèche est l'un des sept champs d'action de l'éducation interculturelle de la petite enfance, qui s'étendent entre les pôles de l'« action pédagogique concrète-situationnelle », comme le développement du multilinguisme et de la littératie, et de l'« action institutionnelle-structurelle », comme le développement de l'équipe, de l'espace social et de l'organisation (cf. Sulzer 2013, p. 29). Le développement d'une approche professionnelle de la coopération implique de garder les visions du monde ouvertes, de reconnaître son propre ancrage culturel, de réinterpréter ce qui est familier et de parvenir à une multiperspectivité. La diversité et la différence – dans le sens où chaque enfant, chaque famille est unique – est le point de départ du processus éducatif et donc de la coopération (cf. Lengyel & Salem 2017, p. 12 et suivantes). En outre, les ordres migratoires et sociaux (d'appartenance) décrits ci-dessus en relation avec des conditions de vie hétérogènes doivent être réfléchis de



manière critique en termes de pouvoir (cf. Salem, Lengyel, Braband 2020). Il faut considérer, par exemple, que les notions de normalité, qui sont dotées d'un pouvoir particulier dans le cadre des ordres sociaux, jouent également un rôle dans la coopération entre les institutions d'éducation de la petite enfance et les parents : Par exemple, dans les contextes d'Europe occidentale, la famille nucléaire de quatre personnes, dans laquelle tout le monde parle les langues de l'entourage, semble normale, elle correspond aux idées communes et, lorsqu'il s'agit de considérer les familles dans la société, elle est socialement positionnée plus haut que la famille élargie de cinq enfants, dans laquelle les grands-parents vivent dans le même appartement, assument les tâches d'éducation des enfants et parlent également plusieurs autres langues qui n'appartiennent pas aux langues établies de longue date. Ce modèle familial est socialement moins accepté que la famille nucléaire. Ces notions traditionnelles de normalité affectent implicitement la manière dont un professionnel se confronte aux parents. S'ils en prennent conscience, ils peuvent remettre en question ces idées, réfléchir à des pratiques (communicatives) non désirées ou inconscientes et à des processus de « fabrication d'autrui » (Othering, cf. Georgi 2018, p. 62) et également mettre en évidence ce que les conditions familiales et les conditions culturelles familiales signifient pour leur propre travail avec l'enfant.

Le cas de la crèche Fourmis (pseudonyme), issu d'un projet de recherche en cours, en est un exemple. La quasi-totalité des enfants (98 %) de cette crèche parlent plusieurs langues. La crèche est située dans un district dont l'indice de statut est le plus bas (selon le suivi social urbain), c'est-à-dire qu'un nombre supérieur à la moyenne de personnes vivant dans ce district sont au chômage ou reçoivent des prestations sociales de l'État. En raison des conditions de vie précaires dans le contexte familial, de nombreux enfants ne sont pas en mesure de faire un certain nombre d'expériences (éducatives). Pour la responsable de la crèche, il est particulièrement important que les enfants et les familles du secteur social reçoivent le soutien dont ils ont besoin. Dans l'entretien, elle dit, entre autres choses : « Qu'ils [une famille] sachent où ils peuvent obtenir quel type d'aide s'ils en ont besoin, je pense que c'est important ». La directrice est consciente de la situation précaire à laquelle sont exposés de nombreux enfants et leurs familles et en tire les conséquences pour son propre travail dans l'établissement, non seulement en favorisant la coopération avec les parents, mais aussi en cherchant à coopérer avec les institutions de soutien aux familles et les institutions complémentaires telles qu'un centre de conseil éducatif dans le district et un service social (cf. Salem & Lengyel 2020, p. 240). Dans une perspective interculturelle, cela montre l'interconnexion des champs d'action mentionnés au début. Par conséquent, la coopération avec les parents implique également de développer sa propre organisation, de rechercher des partenaires de coopération appropriés dans l'espace social et, si nécessaire, de constituer sa propre équipe en vue des enfants et de leurs familles qui fréquentent l'établissement. Il s'agit donc aussi d'une action pédagogique qui se rapporte à l'institution et à ses structures. Cependant, la coopération entre les parents et les crèches se réfère principalement à l'action pratique-situationnelle dans les institutions, comme nous le verrons dans le chapitre suivant.

#### **4. Implications et exemples de bonnes pratiques**

Les explications précédentes montrent clairement que la coopération entre les parents et les professionnels est exigeante. Dans la mesure où la perspective interculturelle est incluse, elle est également riche en prérequis, si l'on considère que la multiperspectivité et une réflexion sur les ordres et positionnements migratoires-sociétaux existants et les notions de normalité associées devraient guider l'action professionnelle-coopérative. Il ne faut pas oublier que même des efforts supposés plus modestes pour changer les procédures traditionnelles et les voies de communication dans l'échange avec les parents peuvent influencer positivement le processus de coopération et la structure de la coopération. Un exemple de bonne pratique, issu d'un petit projet de développement institutionnel accompagné scientifiquement, est un guide pour les discussions parentales sur le développement linguistique de l'enfant (cf. Protestantischer Kindergarten Regenbogen & Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter 2010). L'objectif des éducatrices et éducateurs était de découvrir le rôle que jouent les langues dans la vie de la famille. En outre, les parents devraient apprendre à connaître le concept d'éducation linguistique de l'institution au cours de la conversation et pouvoir donner leur avis à ce sujet. Le guide comprend des questions sur les langues parlées à la maison et les langues auxquelles l'enfant est confronté dans son environnement, sur l'éducation linguistique à la maison, sur l'importance de la langue allemande et des langues familiales, le cas échéant, ainsi que sur l'impression qu'ont les parents de l'éducation linguistique à la crèche. Les éducatrices et éducateurs des crèches concernées ont eu des expériences différentes dans l'utilisation du guide : certains parents ont parlé librement de leurs antécédents familiaux sans qu'on le leur demande. Il y avait aussi des parents qui ne participaient pas à la conversation, ce qui était accepté. D'autres parents ont visiblement utilisé l'entretien comme une occasion de réfléchir à la langue et au multilinguisme de leurs enfants.

Les éducateurs et éducatrices du projet ont donc fait l'expérience qu'un guide de conversation qu'ils ont développé est fondamentalement utile pour entrer en conversation avec les parents, pour apprendre quelque chose sur leur situation de vie, pour diriger leur attention sur la situation linguistique, et donc pour initier un processus de coopération. En même temps, il y avait aussi des parents pour qui une telle conversation n'était pas le meilleur moyen d'atteindre les objectifs poursuivis. Dans de tels cas, d'autres approches ont dû être adoptées, par exemple par des conversations de porte à porte, par des observations lors de la dépose et de la prise en charge, qui ont ensuite pu être utilisées pour savoir ce que signifiait telle ou telle observation.

Le deuxième exemple – le programme de «family literacy» (FLY) – est beaucoup plus complexe que l'élaboration d'une ligne directrice pour les conversations parentales sur un sujet spécifique. L'objectif du programme est de soutenir le développement des compétences en literacy et la participation des parents à la literacy quotidienne à domicile (cf. Pietsch & Heckt 2016). Il est proposé dans la ville-état de Hambourg/Allemagne dans les crèches, les écoles maternelles et les écoles. Le programme repose sur trois piliers : la participation active des parents et de leurs enfants, des activités de groupe avec les parents, animées par des éducateurs et éducatrices lorsque les enfants sont pris en charge au sein de l'institution, et des activités extrascolaires communes. Il existe des matériels FLY multilingues spéciaux. Les études d'évaluation ne sont pour l'instant disponibles qu'auprès des écoles. Cependant, étant donné que des études ont montré que les obstacles à la coopération et à la participation dans les crèches ont tendance à être plus faibles du point de vue des parents que dans les écoles, nous supposons que les présents résultats sont également transférables aux crèches (cf. Salem, Lengyel, Braband 2020). Par exemple, l'évaluation du programme FLY a révélé que les parents s'engageaient dans davantage d'activités de literacy avec leurs enfants qu'avant le programme, qu'ils se sentaient mieux informés sur le développement de leur enfant et aussi sur les possibilités de s'impliquer en tant que parents dans le processus éducatif et dans l'institution.

Sur la base de FLY, d'autres opportunités de coopération, de petite taille mais non moins réussies, se sont développées en tenant compte des multiliteracies, comme le kit de lecture familial développé à Berlin. L'objectif est de permettre à tous les enfants d'accéder aux livres, quelles que soient leurs conditions de vie, et d'encourager les parents et les autres membres de la famille à s'intéresser aux livres avec les enfants. Chaque kit contient 15 à 20 supports, représentant un large éventail de genres, de thèmes, de niveaux de lecture différents et d'exécution esthétique des livres. Des supports multilingues sont également inclus, ainsi que du matériel d'accompagnement : une couverture de lecture, un «passeport» du kit de lecture, des feuilles de coloriage pour le livre préféré, un questionnaire pour les parents sur le kit de lecture, des informations pour les parents et des informations générales pour les professionnels de la crèche et de l'école. Il existe des livres d'images qui incitent les enfants à découvrir des liens et des significations par le biais d'images avec peu de texte ; des livres qui offrent de nombreux stimuli sensoriels par le biais de fenêtres pliantes, de papiers d'aluminium, de tables tournantes, etc., de sorte qu'ils peuvent également être appréciés sans ou avec des compétences limitées en matière de lecture par les parents ; des livres d'images factuels pour élargir la connaissance du monde, mais aussi des livres pour les débutants en lecture, des collections d'histoires et des livres de contes de fées comme stimulus pour la lecture à haute voix pour les adultes alphabétisés. Les parents qui ne sont pas sûrs de pouvoir lire à haute voix sont encouragés à avoir des conversations avec leurs enfants sur les livres et les images. Les kits de lecture sont désormais disponibles dans de nombreuses villes, et ce sont surtout des fondations et des associations qui les fournissent et les entretiennent. L'utilisation du kit de lecture a été évaluée à Berlin, mais dans les écoles primaires impliquées dans le projet et non dans les crèches (cf. Gogolin et al. 2011). Les enseignants interrogés ont conclu que les valises de lecture avaient un effet positif sur la motivation des enfants à lire. Par exemple, les enfants et les parents avaient traité les valises avec beaucoup d'attention, les enfants avaient réagi aux valises avec fascination et la majorité des enfants avaient signalé des activités de lecture communes avec leurs parents/tuteurs. Les parents auraient souhaité des temps d'emprunt plus longs ou plus fréquents (ibid). Cet exemple montre aussi, en résumé, que la coopération avec les parents peut être initiée par le biais d'un objectif commun – dans ce cas, le «développement des multiliteracies» – et que les parents peuvent s'impliquer de manière significative par le biais d'activités de literacy, car ils peuvent ici s'appuyer sur leurs pratiques communicatives culturelles familiales.

Le dernier exemple est également un programme structuré très répandu en Allemagne, mais aussi en Autriche et en Suisse : le programme dit «Rucksack». C'est un programme d'éducation linguistique qui nécessite une coopération avec les parents en ce qui concerne l'éducation plurilingue et multi-littéraire (Roth et al., 2015). L'objectif est de soutenir les activités de littératie à domicile dans les langues qui sont importantes pour la communication familiale. La responsabilisation des parents est également essentielle, sans pour autant que cela équivaille à un sermon selon

lequel on sait ce qui est le mieux. Le fait que des personnes de leur propre communauté servent de personnes de contact à cet effet (ce que l'on appelle des guides pour les parents) a pour but d'augmenter l'acceptation par les parents (Terhart 2015, p. 211 et suivantes). Le programme est orienté vers une «éducation linguistique continue» (Gogolin et al. 2011) et commence par «Griffbereit» dans des groupes parents-enfants avec les parents et leurs enfants de moins de trois ans. Le «Rucksack» se déroule ensuite dans les crèches et se poursuit jusqu'à la dernière année de l'école élémentaire (quatrième année) avec le «Rucksack Schule». L'élément clé de ce concept est ce que l'on appelle la parallélisation. Cela signifie que les thèmes et les contenus qui sont traités dans la crèche, par exemple dans le cadre de projets, sont discutés et débattus en parallèle dans les groupes de parents, dans les langues familiales. Les parents reçoivent du matériel de la part des facilitateurs parentaux et échangent ensemble des idées sur les façons possibles d'introduire les sujets et le contenu à la maison dans les langues familiales. Roth et al. (2015, p. 67, 139) ont mené une étude par entretiens avec les mères participantes et les guides parentaux et ont constaté, en résumé, que les mères se sentaient ainsi plus confiantes dans la communication et la collaboration avec les crèches et les écoles. L'évaluation du programme «Rucksack Schule» (classes 1 à 4) a révélé que la participation au programme «Rucksack Kita» avait encore un effet positif sur les compétences linguistiques en allemand et en turc six mois après l'entrée à l'école (Lengyel et al. 2016). De plus, comme pour le programme FLY, les familles participant au programme ont effectué des activités de littératie à domicile plus fréquemment que les familles qui n'ont pas participé au programme. Du point de vue des enseignants participants, la participation des parents aux activités scolaires et la communication entre la maison et l'école se sont également améliorées (Lengyel et al. 2019).

## 5. Remarques finales

La coopération nécessite un objectif commun et de la confiance. Chaque partenaire agit de manière autonome mais s'engage à respecter le principe de réciprocité. Même si, dans le contexte de la diversité linguistique et culturelle, un certain nombre de défis sont formulés du point de vue des professionnels et que les attentes et les souhaits de certains parents à l'égard des institutions ne sont pas suffisamment satisfaits, les conditions de coopération dans les crèches tendent à être meilleures que dans les écoles (entre autres, les parents perçoivent l'école par rapport à la crèche comme étrangère et anonyme et la communication comme plus limitée et restreinte, voir Grasshoff et al. p. 342). Une analyse plus approfondie de certaines études montre également que les défis sont davantage liés aux orientations et aux idées de normalité des parents sur «les parents» et «les familles» qu'à la situation de vie réelle, aux idées éducatives et aux pratiques communicatives et culturelles de la famille. Par conséquent, la coopération entre les parents et les professionnels nécessite une perspective que j'ai appelée interculturelle et dans laquelle il s'agit d'approcher les parents de manière ouverte et multiperspective et de faire une offre de coopération, tout en réfléchissant à la structure du pouvoir social et à l'émergence d'idées incontestées de la normalité. Des mesures à bas seuil dans le quotidien de la crèche s'y prêtent, comme le porte-à-porte, qui signale l'intérêt et permet d'instaurer la confiance, ou les entretiens avec les parents, au cours desquels les professionnels peuvent se faire une idée du cadre de vie de l'enfant et du langage, où les attentes sont rendues transparentes et les responsabilités clarifiées. Les programmes de coopération de plus grande envergure sont particulièrement fructueux lorsqu'ils sont liés à un contenu et contiennent des objectifs concrets. En ce qui concerne l'éducation linguistique, les domaines de la littératie ou des multilittéracies s'y prêtent particulièrement bien. Les parents peuvent y apporter leur contribution grâce à leurs compétences linguistiques et leurs pratiques communicatives et compléter ou soutenir les routines culturelles de leur famille.

## Autorin / Autrice

### Prof Dr Drorit Lengyel

Drorit Lengyel ist Professorin für Erziehungswissenschaften in multilingualen Kontexten an der Universität Hamburg in Deutschland. Hier leitet sie die Arbeitsgruppe „DivER“ zu „Diversity in Educational Research“. Ihr Lehrgebiet umfasst Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Mehrsprachigkeit, Sprachdiagnostik, Sprachliche Bildung und Interkulturelle Bildung.

Drorit Lengyel est professeure en Sciences de l'Éducation dans des contextes multilingues à l'Université de Hambourg en Allemagne. Elle y dirige le groupe de travail «DivER» sur la «Diversity in Educational Research». Son domaine de recherche et d'enseignement comprend les sciences de l'éducation avec un accent sur le multilinguisme, les diagnostics linguistiques, l'éducation linguistique et l'éducation interculturelle.

## Quellen / Sources

- Braband, J. (2019). Mehrsprachigkeit in der Frühpädagogik. Subjektive Theorien von Eltern und Kitafachkräften vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. [Multilingualism in early childhood education. Subjective theories of parents and professionals in early childhood education against the background of migration social orders.]. Bielefeld: Transcript.
- Deutsches Jugendinstitut (2012). Aufwachsen in Deutschland : Alltagswelten (AID :A) – Haupterhebung 2009. [Growing up in Germany : Everyday worlds (AID :A) – main survey 2009]. <https://surveys.dji.de/index.php?m=msg>, <https://surveys.dji.de/index.php?m=msw,0&slD=81>, zuletzt aufgerufen am 5.3.2021.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2020) : DJI-Kinder- und Jugendmigrationsreport 2020 – Datenanalyse zur Situation junger Menschen in Deutschland. Bielefeld : wbv Media. [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/dasdji/themen/Jugend/DJI\\_Migrationsreport\\_2020.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/themen/Jugend/DJI_Migrationsreport_2020.pdf), zuletzt aufgerufen am 1.3.2021.
- Georgi, V.B. (2018) : Diversity. In : I. Gogolin/V. Georgi/M. Krüger-Potratz/D. Lengyel/U. Sandfuchs (Hrsg.) : Handbuch Interkulturelle Pädagogik (S. 61-66). Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt.
- Gogolin I., Dirim I., Klinger T., Lange I., Lengyel D., Michel U., Neumann U., Reich H. H., Roth H., Schwippert K. (2011) : Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. FörMig Band 7. Münster [u.a.] : Waxmann.
- Grasshoff, G., Ullrich, H., Binz, C., Pfaff, A., Schmenger, S. (Hrsg.) (2013) : Eltern als Akteure im Prozess des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. Wiesbaden : Springer VS.
- Protestantischer Kindergarten Regenbogen & Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter (2010) : Durchgängige Sprachförderung im Kindergarten „Regenbogen“. Landau : Verlag Empirische Pädagogik, S. 9-19.
- Lengyel, D., Schmitz, M. (2016) : Zwischenbericht „Evaluation Rucksack Schule“. Hamburg : Universität Hamburg.
- Lengyel, D., Ilic, I., Rybarski, K. & M. Schmitz (2019) : Abschlussbericht „Evaluation Rucksack Schule“. Hamburg : Universität Hamburg.
- Lengyel, D. & Salem, T. (2017). Zur Zusammenarbeit von Kindergarten und Elternhaus – interkulturelle Perspektiven. [About the cooperation between kindergarden and parents – intercultural perspectives]. In B. Kracke, P. Noack (Hrsg.) : Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie. VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI : 10.1007/978-3-642-53968-8.
- Otyakmaz, B. Ö. & Döge, P. (2015). Erzieherinnen-Eltern-Beziehung in Migrationskontexten. [Educator-parent relationship in migration contexts.]. In B. Ö. Otyakmaz, Y. Karakaşoğlu (Hrsg.), Frühe Kindheit in der Migrationsgesellschaft. Erziehung, Bildung und Entwicklung in Familie und Kindertagesbetreuung (pp. 159-178). Wiesbaden : VS-Verlag.
- Otyakmaz, B. Ö. & Karakaşoğlu, Y. (Eds.), (2015). Frühe Kindheit in der Migrationsgesellschaft. Erziehung, Bildung und Entwicklung in Familie und Kindertagesbetreuung. [Early childhood in the migration society. Upbringing, education and development in the family and in day-care.]. Wiesbaden : VS-Verlag.
- Pfaller-Rott, M. (2010) : Kooperation mit Eltern in Grundschulen und Kindergärten – Bedürfnisse von Eltern mit Migrationshintergrund. In : K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, P. Strehmel (Hrsg.) : *Forschung in der Frühpädagogik III*. Schwerpunkt : Sprachentwicklung und Sprachförderung. Freiburg i. Br. : FEL Verlag, S. 275-304.
- Pietsch, M. & Heckt, M. (2016). Family Literacy in Hamburg. Hält das Programm, was es verspricht? [Family Literacy in Hamburg. Does the programme live up to its promises?]. Die deutsche Schule, 13th Supplement 2016, 187-209.

Roth, H.-J., Terhart, H., Gantefort, C. Röglin, I., Winter, C., Anastasopoulos, C. (2015) : Die Kölner Rucksack-Studie. [The Cologne „Rucksack“ study]. In: Roth, H.-J. & Terhart, H. (Eds.) : Rucksack. Empirische Befunde und theoretische Einordnungen zu einem Elternbildungsprogramm für mehrsprachige Familien (pp. 29-193). Münster : Waxmann.

Salem T., Lengyel D. (2020) : Dass eine Familie weiß, wo sie was an Hilfe kriegen kann, wenn sie Hilfe braucht, das finde ich wichtig – Sozialräumliche Vernetzung von Kitas in der Migrationsgesellschaft und die Rolle der Leitungen. In : Zeitschrift für Grundschulforschung. 13, 2, S. 229-244 DOI : 10.1007/s42278-020-00086-4

Salem, T./Braband, J./Lengyel, D. (2020) : Parental Cooperation in Early Childhood Education in Germany – Bridging Language Barriers in Multilingual Settings. In : C. Kirsch/J. Duarte (Eds.) : Multilingual approaches for teaching and learning. From acknowledging to capitalizing on multilingualism in European mainstream education. Abingdon : Routledge, 168-185.

Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. [Cooperation and conflict]. In H. Schuler (Ed.), Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation (pp. 193-247). Göttingen : Hogrefe.

Sulzer, A. (2013). Kulturelle Heterogenität in Kitas – Anforderungen an Fachkräfte. [Cultural heterogeneity in kindergartens – requirements for educators.]. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 34. München.

Sylva, K. u.a. (2004) : The Effective Provision of Preschool Education (EPPE) Project : Findings from Preschool to the end of Key Stage 1. London : DfES.

Tietze, W. u.a. (Hrsg.) (2012) : NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick. <http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf> ; zuletzt aufgerufen am 5.3.2021.







# **2 Arbeitsgruppen** *Ateliers*

# Arbeitsgruppen | Ateliers

Liebe Leserinnen und Leser,

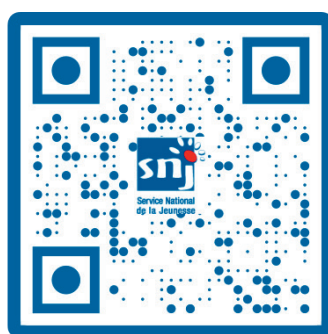
Die Beiträge aus den Arbeitsgruppen wurden digitalisiert und können auf der Internetseite des SNJ einzeln nachgelesen werden. In diesem Konferenzband finden Sie eine Zusammenfassung der verschiedenen Arbeitsgruppen. Unter jedem Beitrag befindet sich ein QR-Code, den Sie mit Ihrem Smartphone scannen können. Vergessen Sie nicht den QR-Code in einen gut beleuchteten Bereich zu platzieren und ihn einige Sekunden mit Ihrer Kamera-App zu halten. Falls Ihre Kamera den Code nicht automatisch erkennt, können Sie sich eine kostenfreie QR-Code-App im App Store (Apple iOS/iPhone) oder im Play Store (Android) herunterladen. Sobald der Code gescannt wurde, können Sie die Internetseite aufrufen und die Artikel jederzeit lesen. Sie können die Artikel auch durch Anklicken oder Kopieren des folgenden Links aufrufen :

- <https://www.enfancejeunesse.lu/de/archives/literature/konferenzbroschure-compare-zusammenarbeit-mit-eltern-und-literacy-im-mehrsprachigen-kontext>

*Chers lecteurs et chères lectrices,*

*Les contributions des ateliers ont été digitalisées et peuvent être lues individuellement sur le site web du SNJ. Dans ce recueil des contributions de la conférence, vous trouverez un résumé des différents ateliers. Sous chaque contribution se trouve un QR-code que vous pouvez scanner avec votre smartphone. N'oubliez pas de placer le QR-code dans un endroit suffisamment éclairé et de le maintenir pendant quelques secondes avec votre application appareil photo. Si votre appareil photo ne reconnaît pas automatiquement le code, vous pouvez télécharger une application gratuite de QR-code sur l'App Store (Apple iOS/iPhone) ou le Play Store (Android). Une fois le code scanné, vous pouvez accéder le site web et lire les articles à tout moment. Vous pouvez également accéder aux articles en cliquant sur ou en copiant le lien suivant :*

- <https://www.enfancejeunesse.lu/fr/archives/literature/etudes-et-conferences-compare-collaboration-avec-les-parents-et-litteraties-plurilingues>



SCAN ME

## 2.1 Die Partizipation der Eltern | *La participation des parents*

Annick Nagel

Kinder müssen sich von ihren Eltern unterstützt fühlen. Elterliche Beteiligung fördert das Wohlbefinden und die Entwicklung des Kindes. Eltern können sich auch wohler und sicherer fühlen, wenn das pädagogische Personal transparenter wird, z.B. indem es die Türen öffnet, stärker auf die Wünsche der Eltern eingeht und sie ermutigt, sich am Alltag ihrer Kinder oder an pädagogischen Projekten zu beteiligen. Folgende Fragen werden angesprochen:

- Welche Haltung sollte eingenommen werden?
- Welche Wege können wir uns vorstellen, um Eltern zu integrieren?

*Les enfants ont besoin de se sentir accompagnés par leurs parents. L'implication des parents favorise le bien-être et le développement de l'enfant. Les parents aussi peuvent se sentir plus à l'aise et confiants si le personnel éducatif devient plus transparent, par exemple en ouvrant ses portes, en étant plus en écoute des demandes des parents, et en les encourageant à participer au quotidien de leurs enfants ou lors des projets pédagogiques. Les questions suivantes sont abordées :*

- *Quelle attitude faut-il adopter?*
- *Quels moyens peut-on imaginer pour intégrer les parents?*



SCAN ME



## 2.2 Die Zusammenarbeit mit Eltern inklusiv gestalten | *Façonner une collaboration inclusive avec les parents*

Nicole Hekel

Die Zusammenarbeit mit Eltern ist ein wichtiger Bestandteil des Rahmenplans für die non-formale Bildung wie auch des Konzepts der „*éducation plurilingue*“. Aus einer inklusionspädagogischen Perspektive wird vor allem die Notwendigkeit betont, die Vielfalt von Familienkulturen zu erkennen und ihnen mit Aufgeschlossenheit und Interesse zu begegnen. Praxisnah wird sich mit der Frage beschäftigt, wie es gelingen kann, die unterschiedlichen Voraussetzungen der Familien wahrzunehmen und die Teilhabe aller – der Kinder, der Erzieherinnen und Erzieher und der Eltern – am Alltag zu ermöglichen.

*La collaboration avec les parents est un élément important du plan-cadre pour l'éducation non formelle ainsi que du concept d'«éducation plurilingue». Dans une perspective de pédagogie inclusive, l'accent est mis avant tout sur la nécessité de reconnaître la diversité des cultures familiales et de les aborder avec ouverture et intérêt. De manière pratique, on se pose la question de savoir comment il est possible de percevoir les différentes conditions préalables des familles et de permettre la participation de tous – enfants, éducateurs et éducatrices et parents – à la vie quotidienne.*

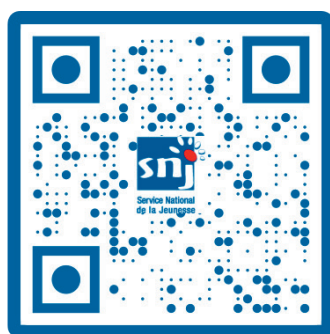


## 2.3 *Griffbereit & Rucksack* – zwei Sprach- und Familienbildungsprogramme zur Förderung von Mehrsprachigkeit in Deutschland und ihre Anregungen für den luxemburgischen Kontext | « *Griffbereit* » et « *Rucksack* » – deux programmes d'éducation linguistique et familiale visant à promouvoir le multilinguisme en Allemagne et leurs suggestions pour le contexte luxembourgeois

Claudia Seele

*Griffbereit* und *Rucksack* sind vom Verbund der Kommunalen Integrationszentren Nordrhein-Westfalen entwickelte Bildungsprogramme. Sie richten sich an Eltern mit und ohne Migrationsgeschichte sowie an deren Kinder ab dem 1. Lebensjahr. Durch konkrete kindgerechte Aktivitäten werden die kindliche Entwicklung und insbesondere die sprachlichen und literalen Kompetenzen der Kinder ganzheitlich gefördert. Die Mehrsprachigkeit wird dabei als Potenzial der Kinder anerkannt, aufgegriffen und systematisch weiterentwickelt. Zudem werden die Eltern in ihrer Rolle als wichtige Sprachvorbilder und aktive BildungspartnerInnen gestärkt und frühzeitig an die Bildungsinstitutionen herangeführt. Die Programme werden praxisnah vorgestellt und ihre Anregungspotentiale für den luxemburgischen Kontext diskutiert.

*«Griffbereit» et «Rucksack» sont des programmes éducatifs développés par l'association des centres locaux d'intégration de Rhénanie-du-Nord-Westphalie. Ils s'adressent aux parents avec ou sans antécédents de migration ainsi qu'à leurs enfants dès l'âge de 1 an. Grâce à des activités concrètes axées sur les enfants, on encourage ainsi leur développement et, en particulier, leurs compétences linguistiques et littéraires de manière globale. Le plurilinguisme est reconnu comme un potentiel des enfants, repris et développé systématiquement. En outre, les parents sont renforcés dans leur rôle de modèles linguistiques importants et de partenaires éducatifs actifs et sont invités à participer aux institutions éducatives à un stade précoce. Les programmes sont présentés de manière pratique et leur potentiel de stimulation dans le contexte luxembourgeois est discuté.*



SCAN ME

## 2.4 Jede Familie ist willkommen! Zusammenarbeit mit Familien im mehrsprachigen und interkulturellen Kontext | *Toutes les familles sont les bienvenues! Collaborer avec les familles dans un contexte multilingue et interculturel*

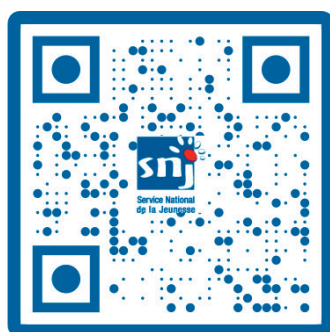
Amna Janne Akeela

Die Auseinandersetzung mit sprachlicher und kultureller Vielfalt wird ermutigt. Ausgehend von der Praxis werden Möglichkeiten und Barrieren aufgezeigt, sowie Impulse für eine vorurteilsbewusste und inklusive Haltung gegeben. Folgende Fragen werden behandelt:

- Wie kann ein Dialog auf Augenhöhe gelingen?
- Wie überwinden wir Sprachbarrieren?
- Wie gelingt die Eingewöhnung kultur- und sprachsensibler?
- Welche Angebote sind motivierend für alle Familien?

*La prise en compte de la diversité linguistique et culturelle est encouragée. Sur la base d'expériences pratiques, les possibilités et les obstacles sont mis en évidence et des incitations à une attitude consciente des préjugés et inclusive sont proposées. Les questions suivantes seront abordées:*

- *Comment réussir un dialogue sur un pied d'égalité?*
- *Comment pouvons-nous surmonter les barrières linguistiques?*
- *Comment pouvons-nous rendre la phase d'adaptation plus sensible à la culture et à la langue?*
- *Quelles propositions sont motivantes pour l'ensemble des familles?*



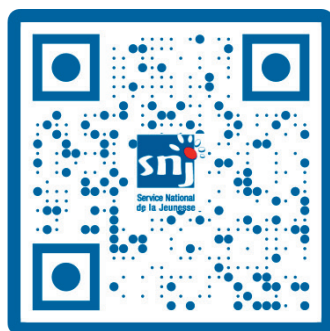
SCAN ME

## 2.5 Mehrsprachige *Literacy*-Erfahrungen von Kindern im familiären Kontext | *Les expériences de littératies plurilingues des enfants en famille*

Valérie Kemp

Kinder, die zu Hause und in der Kita ähnliche *Literacy*-Erfahrungen (z.B. Lesen, Singen, Schreiben) machen, haben es leichter, ihre mündliche und schriftliche Sprache zu entwickeln. Aber oft ist das, was in der häuslichen Umgebung passiert, für uns unzugänglich. In welchen Situationen kommen Kinder zu Hause mit Sprachen in Kontakt? Wie interagieren sie mit ihren Eltern oder Geschwistern und was bedeutet das für unsere berufliche Praxis? Anhand von Videoausschnitten über Alltagssituationen in einer mehrsprachigen Familie in Luxemburg werden Antworten auf diese Fragen gegeben.

*Les enfants qui ont des expériences de literacy (p. ex. lecture, chansons, écriture) similaires à la maison et à la crèche ont plus de facilités pour développer leurs langues orales et écrites. Mais souvent, ce qui se passe dans le milieu familial nous est inaccessible. Dans quelles situations se passent les contacts linguistiques des enfants à la maison? Comment interagissent-ils avec leurs parents ou frères et sœurs et qu'est-ce que cela implique pour notre pratique professionnelle? Il est répondu à ces questions au travers d'extraits de vidéos sur des situations quotidiennes d'une famille multilingue au Luxembourg.*



SCAN ME

## 2.6 Zwei- und Mehrsprachigkeit in Kinderbüchern | *Le bilinguisme et le multilinguisme dans les albums de jeunesse*

Christine Hélot

Folgende Themen werden angesprochen :

- Warum sollte man Kleinkindern von Geburt an laut aus Bilderbüchern vorlesen?
- Die unerwartete poetische Annäherung des Babys an das Bilderbuch das als Kunstwerk an sich begriffen wird.
- Die Platzierung der Personen beim Vorlesen eines Bilderbuches :  
Was hört das Baby?
- Lesen in der/den Muttersprache(n) und in anderen Sprachen :  
Welche Herausforderungen bestehen in einem mehrsprachigen Kontext für die Sprachentwicklung?
- Kulturelle Vielfalt in Bilderbüchern für Kleinkinder und die Frage nach der Vermittlung.

Anhand verschiedener Beispiele von mehrsprachigen Büchern für sehr junge Kinder wird erläutert, wie die Freude am Lesen von klein auf entwickelt werden kann. Außerdem wird diskutiert, welchen einzigartigen Gewinn das Lesen für den Menschen bedeutet.

*Les questions suivantes sont abordées :*

- *Pourquoi proposer au tout-petit dès la naissance la rencontre avec des albums lus à haute voix?*
- *L'insoupçonnable approche poétique du bébé avec l'album, appréhendé comme œuvre d'art en soi.*
- *La place de chacun lors de la lecture d'un album à un bébé :  
Qu'entend le bébé?*
- *Lire dans sa/ses langues(s) maternelle(s) et dans d'autres langues :  
Quels enjeux pour le développement du langage en contexte plurilingue?*
- *La diversité culturelle dans les albums pour jeunes enfants et la question de la transmission.*

*À partir de divers exemples d'albums pour très jeunes enfants dans différentes langues, la manière dont le plaisir de la lecture peut être développé dès le plus jeune âge est expliquée et l'apport singulier de la lecture à l'être humain est discuté.*





## 2.7 Bitte lies mir vor – Gemeinsam mit Mama und Papa Bücher anschauen und vorlesen | *S'il te plaît, lis-moi une histoire – Regarder des livres avec maman et papa*

Martina Pfohl

Einer der am häufigsten geäußerten Wünsche von Kindern lautet: „Bitte lies mir vor oder erzähl mir was!“ Gemeinsam erlebte Zeit durch Erzählen und Vorlesen – vor dem Einschlafen oder als Möglichkeit einer intensiven Zuwendung – wird zunehmend durch bereits schon sehr frühen Medienkonsum verdrängt. Studien zeigen, dass viele Kinder diese für ihre emotionale und soziale Entwicklung wichtige Zuwendung nicht in ausreichendem Maß erfahren. Daher ist es eine wichtige Aufgabe für Pädagoginnen und Pädagogen im Rahmen einer erfolgreichen Elternkooperation die Eltern daran zu erinnern, wie sehr sie ihren Kindern beim Bilderbuchbetrachten und Vorlesen neben körperlicher Nähe, Sicherheit und Geborgenheit wichtige Impulse für ihre sprachliche und kognitive Entwicklung vermitteln können.

«S'il te plaît, lis-moi une histoire, raconte-moi quelque chose!» : *tel est l'un des souhaits les plus fréquemment exprimés par les enfants. Le temps passé ensemble à raconter des histoires et à lire à haute voix – avant de s'endormir ou comme occasion d'une attention soutenue et intensive – s'efface de plus en plus devant des médias consommés dès le plus jeune âge. Des études montrent que de nombreux enfants ne bénéficient pas suffisamment de cette attention soutenue, qui est pourtant un facteur crucial de leur développement émotionnel et social. Il est donc important que les éducateurs et éducatrices rappellent aux parents, dans le cadre d'une coopération parentale réussie, combien ils peuvent donner à leurs enfants des impulsions essentielles pour leur développement linguistique et cognitif, en plus de la proximité physique, de la sécurité et de la sûreté, en regardant des livres d'images et en lisant à haute voix.*

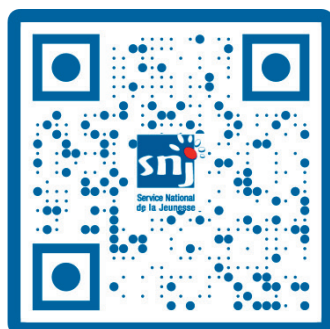


## 2.8 „Psst! Viens écouter le monde“: ein mehrsprachiges Audio-Bibliotheksprojekt – für kleine und große Ohren! | «Psst! Viens écouter le monde»: un projet de bibliothèque audio multilingue – pour petites et grandes oreilles!

Sandra Hennay

Neben dem Projekt „Psst! Viens écouter le monde“, das eine Öffnung hin zur sprachlichen Vielfalt fördern soll, wird die Gestaltung einer Zuhör-Ecke vorgestellt. Diese wird gemeinsam von der Betreuungseinrichtung und den Familien erstellt. In Verbindung mit der Gestaltung einer Zuhör-Ecke für Kinder im Alter von 2 bis 4 Jahren werden verschiedene Nutzungsmöglichkeiten diskutiert.

*Le projet d'ouverture à la diversité linguistique «Psst! Viens écouter le monde» est présenté et la manière dont la mise en place d'un coin d'écoute peut résulter d'une co-construction entre l'institution d'accueil et la famille. Dans le cadre de l'installation d'un coin d'écoute à l'attention des enfants de 2 à 4 ans, différentes manières de l'exploiter sont discutées.*



SCAN ME

## 2.9 *Translanguaging* und *Literacy* in mehrsprachigen Kitas in Deutschland | *Translanguaging et literacy dans des crèches multilingues en Allemagne*

Julie A. Panagiotopoulou & Maria J. Hammel

Die zentralen Begriffe *Translanguaging* und *Literacy* (sowie *Pluriliteracies*, *Critical Literacy* etc.) werden erklärt und in Beziehung zueinander gesetzt. Auf dieser theoretischen Grundlage wird sich dann mit Beispielen aus der frühpädagogischen Praxis Kölner Kindertageseinrichtungen befasst. Es handelt sich um Ausschnitte aus beobachteten Interaktionen zwischen mehrsprachigen Pädagoginnen und Kindern sowie aus Interviews mit Pädagoginnen, die im Rahmen eines Forschungs- und Weiterbildungsprojektes mit dem Titel „*Translanguaging Pedagogy in Multilingual Day-care Centres and Schools*“ (TranslaPed) erhoben wurden (vgl. Panagiotopoulou & Hammel 2020). Ausgewählte Analyseergebnisse werden vorgestellt und unter anderem folgende Erkenntnisse diskutiert: Um den Mehrspracherwerb von Kindern, die ihn ihrem (familialen) Alltag sogenannte Migrationssprachen, wie Arabisch, Türkisch oder Italienisch, sprechen, systematisch zu unterstützen, passen mehrsprachige Erzieherinnen ihren Sprachgebrauch und ihre *Literacy*-Praktiken im pädagogischen Alltag situativ an. Damit gestalten sie gemeinsam mit den beteiligten Kindern authentische mehr- und quersprachige Kommunikations- und Fördersituationen.

*Les concepts centraux de translanguaging et de literacy, ainsi que les notions de pluriliteracies, de critical literacy, etc., sont expliqués et mis en relation les uns avec les autres. Sur la base de ce fondement théorique, on examine ensuite des exemples de la pratique de l'éducation de la petite enfance dans des crèches de Cologne. Il s'agit d'extraits d'interactions observées entre des éducatrices plurilingues et des enfants ainsi que d'entretiens avec des éducatrices, recueillis dans le cadre d'un projet de recherche et de formation continue intitulé « Translanguaging Pedagogy in Multilingual Day-care Centres and Schools » (TranslaPed) (cf. Panagiotopoulou & Hammel 2020). Les résultats sélectionnés de l'analyse sont présentés et les conclusions suivantes, entre autres, sont discutées : afin de soutenir systématiquement l'acquisition plurilingue des enfants qui dans leur vie quotidienne (familiale) parlent des langues dites de migration, comme l'arabe, le turc ou l'italien, les éducatrices et éducateurs plurilingues adaptent leur usage de la langue et leurs pratiques de literacy dans le quotidien pédagogique de manière situationnelle. Ils créent ainsi, avec les enfants concernés, d'authentiques situations de communication et de soutien plurilingues et translinguistiques.*



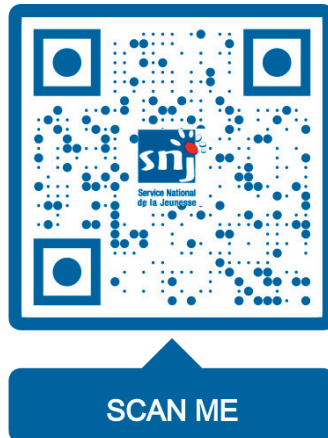
SCAN ME

## 2.10 Vom ersten Atemzug an | *Dès le premier souffle*

Heinz Günnewig

Sprache ist ein vielfach umwickelter sozialer Faktor, dem nun, so scheint es, im digitalen Rausch der Atem genommen wird. Erzieher sollten auf eine besondere Weise psychologisch und literarisch gebildet sein, schreiben die beiden renommierten Intelligenzforscher Elsbeth Stern und Aljoscha Neubauer. Und wenn die das so sagen, könnten Erzieher und Erzieherinnen zu Gunsten der jungen Kinder sich kräftig bemühen, dass deren Sprache angstlos und lustvoll mit Versen und mit Hilfe von Bildern und Texten aus Bilderbüchern in die Welt kommen kann.

*Le langage est un facteur social aux multiples facettes qui semble aujourd'hui s'essouffler dans la frénésie numérique. Il serait bon que le personnel d'éducation ait des compétences psychologiques et littéraires particulières, écrivent Elsbeth Stern et Aljoscha Neubauer, deux chercheurs renommés dans le domaine de l'intelligence. Et s'ils le disent, les éducateurs et éducatrices pourraient s'efforcer, dans l'intérêt des jeunes enfants, de faire en sorte que leur langage puisse exister dans le monde sans crainte et dans le plaisir, au travers notamment de comptines et de vers et à l'aide d'images et de textes tirés de livres d'images.*

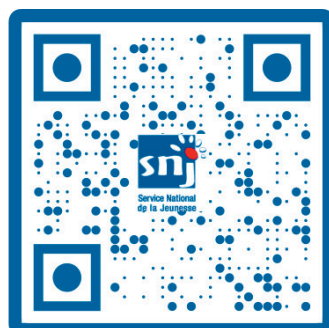


## 2.11 Alte und neue Klassiker des Bilderbuchs | *Anciens et nouveaux classiques du livre d'images*

Romain Sahr

Es gibt eine Vielfalt von Bilderbüchern in Luxemburgischer Sprache. Dabei handelt es sich vielfach um Übersetzungen von Büchern, die in ihrer Originalsprache bekannt und beliebt wurden. Daneben gibt es aber auch eine reichhaltige Produktion an Originalen in Luxemburger Sprache, deren Autorinnen/ Autoren in Luxemburg selbst (zu) wenig bekannt sind. Viele dieser Bilderbücher beinhalten auch Übersetzungen in die Sprachen der Kinder und Erziehenden. Eine Suche nach Bilderbüchern für die Kleinsten beginnt und die Frage wird aufgeworfen, inwiefern die luxemburgischen und mehrsprachigen Texte zur Sprachentwicklung der Kinder beitragen können.

*Il existe une grande variété de livres d'images en luxembourgeois. Beaucoup d'entre eux sont des traductions de livres célèbres et populaires dans leur langue d'origine. Cependant, il existe également une riche production d'originaux en luxembourgeois dont les auteurs sont (trop) peu connus au Luxembourg même. Nombre de ces livres d'images comprennent également des traductions dans les langues pratiquées par les enfants et les éducateurs et éducatrices. Nous entamons une recherche de livres d'images pour les plus jeunes et posons la question de savoir dans quelle mesure les textes luxembourgeois et multilingues peuvent contribuer au développement linguistique des enfants.*



SCAN ME





## Letzte Veröffentlichungen | *Dernières publications :*



### **Brochure:**

La mise en œuvre du programme d'éducation plurilingue dans l'accueil de la petite enfance au Luxembourg: Bilan 2017-2020

SNJ, 2021



### **Poster:**

« Méisproochegkeet liewen ! »

- *Kanner encouragéieren*
- *Kanner begeleeden*

SNJ, 2020

### **Affiches:**

« Vivre le plurilinguisme ! »

- *Encourager les enfants*
- *Accompagner les enfants*

SNJ, 2020



### **Videoclips:**

« Méisproochegkeet liewen ! »

- *Kanner encouragéieren*
- *Méisproochegkeet am Alldag*
- *Kanner begeleeden*

SNJ, 2021

### **Clips vidéo:**

« Vivre le plurilinguisme ! »

- *Encourager les enfants*
- *Le plurilinguisme au quotidien*
- *Accompagner les enfants*

SNJ, 2021

---

Alle Veröffentlichungen im Bereich der mehrsprachigen Bildung sind online verfügbar :

- Service National de la Jeunesse  
<https://www.enfancejeunesse.lu/de/education-plurilingue#items=9>

Toutes les publications dans le domaine de l'éducation plurilingue sont disponibles en ligne :

- Service National de la Jeunesse  
<https://www.enfancejeunesse.lu/fr/education-plurilingue#items=9>

Édité par :



Service National  
de la Jeunesse

En collaboration avec :



UNIVERSITÉ DU  
LUXEMBOURG



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



Fonds National de la  
Recherche Luxembourg