Evangelische Hochschule Nürnberg
Fakultät für Sozialwissenschaften
Erziehung, Bildung und Gesundheit im Kindesalter Dual

Bachelor-Thesis
Zur Erlangung des akademischen Grades
Bachelor of Arts (B.A.) Kindheitspädagogin

Gemeinsam mit den Eltern –
Theoretische und konzeptionelle Grundlagen für einen Elternworkshop zum Dialogischen Lesen mit Kindern unter drei Jahren

Anna Zitlau

Erstgutachter: Herr Prof. Dr. Joachim König
Zweitgutachter: Herr Prof. Dr. Gerhard Wirner

Abgabetermin: 15.07.2015

Anmerkungen zu einigen verwendeten Begriffen und Bezeichnungen

In dieser Bachelor-Thesis wird der Begriff „sprachliche Bildung“ verwendet.
Die sprachliche Bildung stellt im Gegensatz zur Sprachförderung das Kind als einen kompetenten und aktiven Mitgestalter seiner Bildung und Entwicklung in den Mittelpunkt und zielt dabei auf die Kompetenzstärkung ab (vgl. Reichert-Garschhammer 2013: 48).

Zur Unterstützung der sprachlichen Bildung wird die Methode des Dialogischen Lesens beschrieben. Unter Dialogischem Lesen wird eine bestimmte Art der dialogorientierten Kommunikation zwischen dem Erwachsenen und dem Kind über ein Buch verstanden. Beide Beteiligten befinden sich in ständiger Interaktion. Die Beiträge von Seiten des Kindes werden von dem Erwachsenen aufgegriffen. Durch Fragen, Impulse, Lob, Ermunterung und Erweiterung der Antworten der Kinder regt der Erwachsene die Sprachaktivität des Kindes an, was zur schnellen Entwicklung seiner sprachlichen Fähigkeiten führt. Zugleich gewinnt das Kind positive Erfahrungen im Umgang mit Büchern und Sprache (vgl. Kraus 2005: 112).

Die genaue Berufsbezeichnung „pädagogische Fachkraft“ und im 2. Teil der Arbeit „Workshopleiter“ schließt gleichermaßen Erzieher, Sozialpädagogen, Heilpädagogen, Pädagogen und Kinderpfleger mit ein. Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird auf eine speziell männliche oder weibliche Berufsbezeichnung verzichtet.
Als „Bezugsperson“ sind alle Elternteile und sonstigen Erziehungsberechtigten zu verstehen.

Die außerfamiliäre Betreuungsform der Kinder zwischen dem 2. und 3. Lebensjahr wird als „Kindertageseinrichtung“ bezeichnet, die gleichermaßen Krippe, Kindergarten mit erweiterter bzw. großer Altersmischung oder ähnliche Einrichtungen umfasst.

Inhaltsverzeichnis

Anmerkungen zu einigen verwendeten Begriffen und Bezeichnungen
Abkürzungsverzeichnis
Einleitung 1
Teil 1 Theoretischer Zugang 3
1 Ausgangspunkt und Möglichkeiten der soziologischen und politischen Einflussnahme im Kontext von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern im Bereich der sprachlichen Bildung 3
1.1 Heterogenität und Pluralität der Familienformen als Ausgangspunkt 4
1.2 Einfluss der gesellschaftlichen Wandelprozesse auf die veränderten Lebenswirklichkeiten von Familien durch Globalisierung, Modernisierung, Individualisierung und Pluralisierung 4
1.3 Einfluss der Familie auf die Entwicklung des Kindes 7
1.4 Zusammenhang der Sprachentwicklung von Kindern zwischen dem 2. und 3. Lebensjahr und mit dem Sprachverhalten der Bezugspersonen 9
1.5 Fazit: Notwendigkeit der Zusammenarbeit zwischen der Kindertageseinrichtung und Eltern im Bereich der sprachlichen Bildung 11
2 Grundlagen und Voraussetzungen für die Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern 12
2.1 Verständnis hinsichtlich der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft 12
2.1.1 Das Kind im Mittelpunkt der ko-konstruktiven Bildungsprozesse 13
2.1.2 Bedeutung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern 14
2.2 Partizipation als Grundlage der Zusammenarbeit 15
2.3 Elternbildung als Element der Erziehungspartnerschaft 16
2.4 Pädagogische Professionalität als Grundvoraussetzung für die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern 18
2.4.1 Haltung der pädagogischen Fachkraft 18
2.4.2 Kompetenzen der pädagogischen Fachkraft 20
3 Bedeutung der sprachlichen Bildung 22
3.1 Literacy als wesentliches Element der sprachlichen Bildung 22
3.2 Dialogisches Lesen als Methode der sprachlichen Bildung 23
3.2.1 Das Dialogische Lesen – Begriffsklärung 23
3.2.2 Aspekte der Fragetechnik beim Dialogischen Lesen 24

3.2.3 Möglichkeiten und Chancen des Dialogischen Lesens mit Kindern 25
3.3 Fazit: Relevanz der Methode des Dialogischen Lesens für die Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften und Eltern 26

Teil 2 Implementierung 27
4 Elternworkshop zum Dialogischen Lesen 27
4.1 Darstellung der Ausgangslage 28
4.2 Zielgruppe des Workshops 28
4.3 Überlegungen zu Zielformulierungen 29
4.4 Überlegungen zum Aufbau und Inhalt des Workshops 34
4.4.1 Äußere Struktur des Workshops 34
4.4.2 Innere Struktur des Workshops 35
4.5 Methodisch-didaktische Überlegungen 36
4.5.1 Überlegungen hinsichtlich der Zielgruppe Eltern 37
4.5.2 Überlegungen in Bezug auf die Workshopleitung 38
4.5.3 Begründung der Methodenwahl 39
4.5.3.1 Grundlagen der Erwachsenenbildung 39
4.5.3.2 Grundlagen der Kommunikation und Gesprächsführung 41
4.6 Rahmenbedingungen und Aufwendungen 42
4.6.1 Standort und Raumbedarf 42
4.6.2 Personalbedarf 42
4.6.3 Sachmittel und Arbeitsmaterial 42
5 Schematische Darstellung des Workshops in tabellarischer Form 43
6 Möglichkeiten der Qualitätssicherung und Kontrolle im Workshop 44
6.1 Evaluation des Workshops 44
6.2 Bestimmung der Qualitätsdimensionen und Indikatoren des Workshops 44
6.3 Methodisches Vorgehen und Fragebögen 47
7 Zusammenfassung 47
7.1 Zielüberprüfung 48
7.2 Weiterführende Ideen und Ausblick 49
Literaturverzeichnis
Anhang
Erklärung

Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
Art.	Artikel
BayKiBiG	Bayerisches Kinderbildungs- und Betreuungsgesetz
Bay. StMAS	Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen
Bay. StMUK	Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
bzw.	beziehungsweise
d. h.	das heißt
DJI	Deutsches Jugend Institut
EPPE	Effective Provision of Pre-School Education
GG	Grundgesetz
Hrsg.	Herausgeber
IFP	Staatsinstitut für Frühpädagogik
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
NICHD	Study of Early Child Care
NUBBEK	Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit
OECD	Organization for Economic, Cooperation and Development (Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
o. J.	ohne Jahrgang
PISA	Programme for International Student Assessment (Programm zur internationalen Schülerbewertung)
S.	Seite
SGB VIII	Achtes Sozialgesetzbuch (Kinder- und Jugendhilfe)
u. a.	und andere
u. Ä.	und Ähnliches
vgl.	Vergleich
z. B.	zum Beispiel

Einleitung

Sprache begegnet uns überall und jeden Tag. Sie ermöglicht uns, mit anderen in Kontakt zu treten, sich mitzuteilen, eigene Gefühle zum Ausdruck zu bringen und verstanden zu werden. „Über die Sprache werden Bedeutungen und Überlieferungen transportiert. Sie ist Schlüssel zum Welt- und Selbstverständnis und zentrales Mittel zwischenmenschlicher Verständigung.“ (Bay. StMAS/Bay. StMUK 2012: 44) Zugleich leistet die Sprache einen großen Beitrag für die Persönlichkeitsentwicklung jedes Einzelnen und ist Voraussetzung für den Schulerfolg, kompetenten Umgang mit Medien sowie die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (vgl. Bay. StMAS/Bay. StMUK 2012: 44).

Die Kinder sammeln schon lange vor dem Schuleintritt unterschiedliche Erfahrungen in Bezug auf den Umgang mit Büchern und Sprache in der Familie und in Alltagssituationen. Diese Erfahrungen sind im Einzelnen sehr vielfältig und unterscheiden sich je nach Situationen in den Familien und dem sozio-kulturellen Umfeld (vgl. Ulich 2005: 107 – 108).

Durch die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse, die einen Einfluss auf die familiären Lebensbedingungen ausüben, sind Eltern vielfältigem Druck, zahlreichen Belastungen und Verunsicherungen ausgesetzt, die Auswirkungen in Bezug auf die Erziehung, Bildung und Entwicklung ihres Kindes haben. Daher sind Kinder aus Familien mit nicht genügend ausgebildeten Elternkompetenzen eher Benachteiligungen ausgesetzt als andere (vgl. Wehrmann, 2006, 166 – 167).

Die bayerischen Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern verweisen darauf, dass der „ zentrale […] Bildungsort für die Entwicklung von Sprachkompetenz[1] […] die Familie [ist]. Die Zusammenarbeit der Bildungseinrichtungen mit den Eltern ist daher von großer Bedeutung“ (Bay. StMAS/Bay. StMUK 2012: 45).

In dieser Bachelor-Thesis „Gemeinsam mit den Eltern – Theoretische und konzeptionelle Grundlagen für einen Elternworkshop zum Dialogischen Lesen mit Kindern unter drei Jahren“ wird ein Elternworkshop entwickelt, in dem die pädagogischen Fachkräfte mit den Eltern für die sprachliche Bildung des Kindes gemeinsam tätig werden.

Deshalb lautet die zielführende Fragestellung: *Welche Inhalte und Methoden im Workshop können den Eltern helfen, gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten des Kindes zu unterstützen?*

[1] „Als Sprachkompetenz bezeichnet man also eine Fülle von sprachlichen und nicht sprachlichen Fähigkeiten, die dazu dienen, miteinander erfolgreich auf allen sprachlichen Ebenen kommunizieren zu können. Außer grammatischen und pragmatischen Kompetenzen sind dazu auch persönlichkeitsbezogene Kompetenzen, wie z. B. Einstellungen, Wertvorstellungen, ein gewisses Maß an Lernfähigkeit und Sprachbewusstsein, aber auch Weltwissen und soziales Wissen notwendig“ (Reichert-Garschhammer/Kieferle 2011: 17).

Die Eltern entwickeln durch den Workshop zum Dialogischen Lesen mit Kindern unter drei Jahren ein Bewusstsein für ihre Kompetenzen, die zur Unterstützung der sprachlichen Fähigkeiten des Kindes durch die Bilderbuch-Interaktionen[2] anhand des Dialogischen Lesens führen.

Die Beteiligung der Eltern an der sprachlichen Bildung ihres Kindes mit Hilfe des Workshops zum Dialogischen Lesen baut die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aus und trägt zum Wohl des Kindes bei.

Die gemeinsame Verantwortung in der Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern ermöglicht dem Kind, seine sprachlichen Fähigkeiten durch das Dialogische Lesen auszubauen und positive Erfahrungen mit Büchern, Sprache und Zuwendung zu sammeln.

Folgend werden die theoretischen Grundlagen in den einzelnen Kapiteln beschrieben, auf denen die konkrete Planung des Workshops aufbaut.

Im ersten Kapitel wird zunächst auf die Heterogenität[3] und Pluralität[4] der Familien eingegangen. Der Fokus liegt hier bei den gesellschaftlichen und politischen Einflüssen, welche sich auf die Lebenswirklichkeiten von Familien auswirken. Zugleich wird auch auf den Einfluss der Familie auf die Entwicklung des Kindes eingegangen und der Zusammenhang der Sprachentwicklung von Kindern zwischen dem 2. und 3. Lebensjahr mit dem Sprachverhalten der Bezugspersonen aufgezeigt.

Im zweiten Kapitel werden die Grundvoraussetzungen und Grundlagen für eine gelingende Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft beleuchtet. Hier wird zuerst auf das Verständnis hinsichtlich der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft eingegangen. Danach wird erörtert, welche Rolle die pädagogische Fachkraft in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gegenüber den Eltern einnimmt und welche Kompetenzen sie einbringen kann, um eine partnerschaftliche Beziehung zu ihnen aufzubauen und aufrechtzuerhalten.

Das dritte Kapitel befasst sich mit der Bedeutung der sprachlichen Bildung. Hier wird auf die Methode des Dialogischen Lesens eingegangen. Anschließend wird die Fragetechnik des Dialogischen Lesens erläutert und es werden zugleich Möglichkeiten und Chancen des Dialogischen Lesens aufgezeigt.

Im zweiten Teil der Arbeit wird die praktische Umsetzung des Workshops beschrieben. So wird im Kapitel vier auf die Zielgruppe der Eltern und deren Ausgangslage eingegangen.

---

[2] Interaktion ist eine Wechselwirkung oder eine wechselseitige Beeinflussung von Personen (vgl. Wahrig-Burfeind 2004: 422).

[3] Heterogenität zeigt eine verschiedenartige Zusammensetzung auf (vgl. Wahrig-Burfeind 2004: 369).

[4] Pluralität bedeutet Mehrheit (vgl. Wahrig-Burfeind 2004: 755).

Zugleich werden Überlegungen zu den Zielen, dem Aufbau, der methodisch-didaktischen Gestaltung und den Rahmenbedingungen geschildert. Ferner wird bei der Methodenwahl auf die Grundlagen der Erwachsenenbildung, der Kommunikation und Gesprächsführung eingegangen.

Im fünften Kapitel folgt eine schematische Darstellung des Elternworkshops in tabellarischer Form.

Anschließend werden im sechsten Kapitel die Möglichkeiten der Qualitätssicherung und Evaluation aufgezeigt. Hier werden die Qualitätsdimensionen und Indikatoren bestimmt und das methodische Vorgehen beschrieben.

Zum Schluss, im siebten Kapitel, folgt die Zusammenfassung mit Zielüberprüfung und einem Ausblick auf weiterführende Ideen und Möglichkeiten.

Teil 1 Theoretischer Zugang

1 Ausgangspunkt und Möglichkeiten der soziologischen und politischen Einflussnahme im Kontext von Bildungs-und Erziehungspartnerschaft mit Eltern im Bereich der sprachlichen Bildung

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zeigt Folgendes in Bezug auf die Familie auf:

„Mit der *Familie* fängt alles an, auch die Bildung. […]. Familie ist die einzige bildungsrelevante Sozialform, in der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsprozesse permanent ineinander übergehen; in diesem Sinne sind die Interaktionsbeziehungen in der Familie […] universell.“ (BMFSFJ 2005: 93)

Da den Interaktionsbeziehungen zwischen Eltern und Kindern eine große Bedeutung in der Familie beigemessen wird, beschäftigt sich dieses Kapitel zunächst mit der Heterogenität der Familien. Dabei werden Einflüsse der gesellschaftlichen Wandelprozesse auf die veränderten Lebenswirklichkeiten von Familien in Bezug auf Globalisierung[5], Modernisierung[6], Pluralisierung[7] und Individualisierung[8] skizziert und unter anderem Einflüsse der Familie auf die kindliche Entwicklung geschildert. Zugleich wird auf den Zusammenhang zwischen der Sprachentwicklung des Kindes im 2. und 3. Lebensjahr und auf das Sprach- und Interaktionsverhalten der Eltern eingegangen.

[5] Globalisierung bedeutet weltweites Verbreiten und Verflechten (vgl. Wahrig-Burfeind 2004: 341).

[6] Modernisierung heißt nach der Mode ändern oder dem Zeitgeschmack anpassen (vgl. Wahrig-Burfeind 2004: 624).

[7] Pluralisierung bedeutet eine Vervielfältigung, dass etwas aus mehreren Komponenten besteht (vgl. Wahrig-Burfeind 2004: 755).

[8] Individualisierung zeigt auf, dass der Mensch als Einzelwesen betrachtet oder behandelt wird (vgl. Wahrig-Burfeind 2004: 341).

1.1 Heterogenität und Pluralität der Familienformen als Ausgangspunkt

Eltern stellen keine homogene Gruppe dar. Realität ist, dass es in Deutschland im Jahr 2011 insgesamt 8,1 Millionen Familien mit minderjährigen Kindern gab. Davon haben 2,3 Millionen Familien mit minderjährigen Kindern einen Migrationshintergrund[9], was einem Anteil von 29 Prozent entspricht. Als meistgelebte Familienform gilt die Ehe, die einen Anteil von 71 Prozent ausmacht. Jedoch hat sich ihr Anteil seit 1996 um ein Drittel reduziert. Weiter angestiegen sind vor allem die nichtehelichen Lebensgemeinschaften, diese haben sich in den letzten 15 Jahren fast verdoppelt und machten im Jahr 2011 neun Prozent aller Familien mit minderjährigen Kindern aus. Eine Zunahme ist auch bei Alleinerziehenden zu beobachten, sowohl bei Müttern als auch Vätern. 2011 waren 20 Prozent der Familien alleinerziehend, 15 Jahre zuvor waren es 14 Prozent (vgl. BMFSJ 2012: 14).

Diese Veränderungen wirken sich auch auf die Anzahl der Kinder in den Familien aus. „Ein Viertel aller minderjährigen Kinder in Deutschland sind Einzelkinder. Fast die Hälfte aller Kinder (47 Prozent) hat eine Schwester oder einen Bruder“ (BMFSFJ 2012: 16).

Welche Einflüsse die gesellschaftlichen Wandelprozesse auf die familiären Lebensbedingungen haben, wird im Folgenden beschrieben.

1.2 Einfluss der gesellschaftlichen Wandelprozesse auf die veränderten Lebenswirklichkeiten von Familien durch Globalisierung, Modernisierung, Individualisierung und Pluralisierung

Einen enormen Einfluss auf die familiären Lebensbedingungen bewirken die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse. Der zunehmende Wettbewerbsdruck aufgrund der Globalisierung und Modernisierung lässt sich an dem Bedarf an hoch qualifizierten Fachleuten ersehen. Es kommt zu hohen Anforderungen an die Mobilität und zeitliche Flexibilität. Der steigende Anteil von Familien mit Migrationshintergrund, die sinkende Stabilität von elterlichen Partnerschaften und demzufolge die wachsende Zahl von Alleinerziehenden nehmen Einfluss auf die ganze Familie und vor allem auf den Bildungserfolg der Kinder (vgl. Wehrmann 2006: 163 – 164). Das führt dazu, dass Kinder und Erwachsene gleichermaßen vielfältige Lebenskompetenzen erwerben müssen, um in der immer schneller verändernden Welt zu Recht finden zu können (vgl. Tschöpe-Scheffler 2006: 10).

---

[9] „ Zu den Menschen mit Migrationshintergrund zählen *‚alle Ausländer und eingebürgerte ehemalige Ausländer, alle nach 1949 als Deutsche auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderte, sowie alle in Deutschland als Deutsche Geborene mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil.‘“* (Statistisches Bundesamt: www.destatis.de... 2015: 6)

Nach Ulrich Beck führt die Modernisierung nicht nur zu einem feinstrukturierten Arbeitsmarkt und zu Mobilität, sondern auch zu einem dreifachen Prozess der Individualisierung. Er unterteilt den Individualisierungsprozess in die Freisetzungs-, Entzauberungs- und Kontroll- bzw. Reintegrationsdimension. Die Freisetzungsdimension verweist auf den Prozess der Freisetzung aus den historisch vorgegebenen Sozialformen und Bindungen (vgl. Beck 1986: 206). Darunter wird der gesellschaftliche Wandel von Klassen, Schichten und Geschlechtslagen von Männern und Frauen verstanden (vgl. Beck 1986: 115). Durch den Verlust der traditionellen Sicherheit, des Glaubens und der leitenden Normen nehmen das Handlungswissen und die Unabhängigkeit der Person zu. Da jeder Einzelne sein Leben selbst und individuell gestalten muss, kommt es zur Verunsicherung, die Ulrich Beck als Entzauberungsdimension darstellt (vgl. Beck 1986: 206). Darunter bilden sich die Zwänge des Konsums, des Arbeitsmarktes und Zwänge der individualisierten und selbständigen Lebensführung (vgl. Beck 1986: 211). Daraus entsteht eine neue Art der sozialen Wiedereinbindung, indem sich alte und neue Leitbilder, Normen und Wertvorstellungen vermischen, die Ulrich Beck als Kontroll- bzw. Reintegrationsdimension bezeichnet (vgl. Beck 1986: 206).

So sind die Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder verunsichert und suchen Orientierung, weil sie ihren eigenen Erziehungserfahrungen und Wertvorstellungen nicht mehr vertrauen (vgl. Roth 2010: 87).

Da die Lebenswirklichkeiten von Familien eng mit den gesellschaftlichen Bedingungen zusammenhängen und durch die Veränderung von Gesellschaft sowie der Pluralisierung von Normen und Werten ist Xenia Roth der Meinung, dass „Familie […] demnach eine ständige Herstellungsleistung [ist]“ (Roth 2010: 101). Damit eine Familie funktioniert und der Alltag gut organisiert werden kann, sind körperliche, mentale, emotionale Leistungen und große Anstrengungen notwendig. Der Familienalltag muss immer wieder neu aktiv gestaltet werden und befindet sich daher stets in einem Gestaltungsprozess (vgl. Roth 2010: 101).

Das führt dazu, dass die Eltern heutzutage einem vielfältigen Druck ausgesetzt sind. Der zunehmende Zeitdruck, Organisations- und Leistungsdruck bestimmen den Alltag von Familien. Nach dem Ergebnis der Sinus-Studie[10] ist bekannt, dass sich „ein Drittel [der Eltern] im Erziehungsalltag oft bis fast täglich gestresst fühlen, die Hälfte immerhin gelegentlich“ (Merkle/Wippermann 2008: 14).

[10] Die Sinus-Studie ist eine sozialwissenschaftliche Milieuforschung, die „neben soziodemografischen Merkmalen (Alter, Bildung, Einkommen, Berufsprestige) auch soziokulturelle Merkmale (Werte, Lebensstile) berücksichtigt“ (Merkle/Wippermann 2008: 28).

Nicht nur die Berufstätigkeit der Frauen ist in den letzten Jahren kontinuierlich angestiegen, sondern auch das männliche Rollenverständnis hat sich verändert. Zum einen wollen die Väter für die finanzielle Grundlage ihrer Familie sorgen und zum anderen in die Bildung und Erziehung ihres Kindes miteinbezogen werden. Da die Mütter auch berufstätig sind, sind die Familien auf eine Fremdbetreuung angewiesen. Der seit 2008 vorangetriebene Ausbau der Plätze für unter Dreijährige zeigt einen großen Beitrag für bessere Vereinbarkeiten von Familie und Beruf für Eltern von Kleinstkindern (vgl. Roth 2010: 89 – 90).
So verunsichern heutzutage die Eltern der Erziehungsdruck, berufliche, finanzielle und persönliche Belastungen sowie auch der Bildungsdruck mit seinen Leistungsanforderungen. Die Ergebnisse der Sinus-Studie zeigen, dass die Mehrzahl der Eltern wenig Vertrauen in das öffentliche Bildungssystem haben und meinen, dass ihre Kinder nicht angemessen und wettbewerbstauglich gefördert werden. Deshalb investieren sie viel Geld in private Anbieter, um ihr Kind optimal zu fördern, damit es einen Vorsprung vor den anderen erhält (vgl. Merkle/Wippermann 2008: 12).
Dies führt dazu, dass die Kinder je nach familiärer Herkunft sehr unterschiedliche Chancen auf einen Bildungserfolg haben (vgl. Wehrmann 2006: 163 – 164). Kinder aus Familien mit nicht genügend ausgebildeten Elternkompetenzen sind eher Benachteiligungen ausgesetzt als andere (vgl. Wehrmann, 2006, 166 – 167).
Den Druck, den die Eltern von verschiedenen Seiten spüren, beeinflusst nicht nur die Beziehungen zum Kind, sondern auch die ganze Familie. Nach Horst Siebert lässt sich die Individualisierung als „Vergesellschaftungsmodus“ (Siebert 2012: 66) begreifen. Demzufolge fordert unser Gesellschaftssystem Individualisierungen, um den Problemen aus dem Weg zu gehen oder sogar sich zu „entlasten“. „Jeder ist sozusagen für sich selbst und für seine Zukunft verantwortlich.“ (Siebert 2012: 66). So plädiert er dazu, dass Bildungsangebote zur Individualisierung beitragen können, weil diese Maßnahmen der Neuorientierung, Selbstsicherheit und persönlichen Stabilität dienen (vgl. Siebert 2012: 66).
Daher sollen die Kindertageseinrichtungen ihre Angebote zur Orientierung, Erziehung und Bildung erhöhen, um die Kompetenz der Eltern zu fördern und zu unterstützen, da Kinder aus Familien mit nicht genügend ausgebildeten Elternkompetenzen eher Benachteiligungen ausgesetzt sind als andere (vgl. Wehrmann, 2006: 166 – 167).
Nach Klein und Vogt soll das Angebot vor allem die Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Familienleben berücksichtigen. Zugleich soll es die Unterstützung von Eltern in pädagogischer Hinsicht einbeziehen (vgl. Klein/Vogt 2008: 186).

So zeigt Xenia Roth auf, dass „die Berufstätigkeit der Eltern […] wesentlich die Zeit, die die Eltern für die Fremdbetreuung ihrer Kinder benötigen [bestimmt]“ (Roth 2010: 91). Zugleich verweist sie darauf, dass diese Zeit auch intensiv für die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern im Bereich der Bildung und Erziehung genutzt werden kann (vgl. Roth 2010: 91).

1.3 Einfluss der Familie auf die Entwicklung des Kindes

Äußere Lebensumstände beeinflussen auch die Lebensumstände der Familien. Der soziologische Forschungsansatz nach dem amerikanischen Psychologen Urie Bronfenbrenner (1981) zeigt, dass

„Entwicklung und Wohlergehen des Kindes wesentlich von der Qualität der Beziehungen innerhalb der Familie abhängen, den Beziehungen zwischen Eltern und Kind und den Beziehungen der Eltern untereinander. Diese wiederum sind bestimmt von der Arbeitssituation der Eltern und der Vereinbarkeit von Beruf und Familie.“ (Klein/Vogt 2008: 14 – 15)

Jede Familie stellt somit ein bestimmtes System von Beziehungen dar, in dem alle voneinander abhängen und alle aufeinander angewiesen sind. Jedes Verhalten und Erleben geschehen in einem Interaktionsprozess und werden gegenseitig beeinflusst (vgl. Klein/Vogt 2008: 29 – 30).

Die amerikanischen und britischen Längsschnittuntersuchungen kommen zu dem Ergebnis, dass die Familie einen viel größeren Einfluss auf die kindliche Entwicklung ausübt als die Kindertagesbetreuung. So ergab die „NICHD Study of Early Child Care“ Folgendes: „Familien- und Kindfaktoren erklärten einen größeren Teil der Varianz hinsichtlich der kognitiven und Sprachentwicklung und bezüglich der Mutter-Kind-Interaktionen als Variablen der Fremdbetreuung.“ (Textor: www.kindergartenpaedagogik.de/1602 ... o. J.). Zugleich betont die europäische Längsschnittuntersuchung der „Effective Provision of Pre-School Edukation (EPPE)“ – Studie aus Großbritannien – den starken Einfluss der Familie auf die kindliche Entwicklung: „Als besonders bedeutsam erwies sich die Qualität der familialen Lernumgebung für die kognitive Leistungsfähigkeit und–in etwas geringerem Maße – für die soziale Entwicklung der Kinder“ (Textor: www.kindergartenpaedagogik.de/1615 o. J.). Zudem belegt die IGLU[11]-Studie, dass die späteren Schulleistungen weitgehend von Familienfaktoren abhängen. „Der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler ist hoch.“ (IGLU: www.bmbf.de... o. J.)

[11] IGLU bedeutet die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung. Hier wird die Lesekompetenz von Grundschülerinnen und Grundschülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe erfasst (vgl. www.bmbf.de).

Dies deutet darauf, dass die soziale Herkunft eine wichtige Rolle spielt und die Entwicklung des Kindes beeinflusst.

Die erste Veröffentlichung der PISA[12]-Ergebnisse im Jahr 2001 hat in Deutschland wegen schwacher Ergebnisse einen Schock ausgelöst. Das Ergebnis der Studie zeigte, dass „fast 23 Prozent der Jugendlichen nur fähig [sind], auf einem elementaren Niveau zu lesen. Im Hinblick auf selbstständiges Lesen […] [sind sie] als potenzielle Risikogruppe zu betrachten.“ (Artelt/Baumert u. a. 2001: 16. www.mpib-berlin.mpg.de... o. J.)

Zu den Faktoren, die die Lesekompetenz beeinflussen, zählen vor allem die soziale Herkunft bzw. das Bildungsniveau des Elternhauses, Migrationshintergrund und der Erwerb der deutschen Sprache. Zugleich wirken sich die bedeutsamen Spracherfahrungen und Sprachleistungen in der frühen Kindheit auf die spätere Lesekompetenz aus, die wiederum einen Bezug zu den Denkleistungen zeigen (vgl. Roux 2005: 3).

Der russische Psychologe und Sprachforscher Lev S. Vygotskij (1896 – 1934) verweist in seinem letzten Werk „Denken und Sprechen“ auf den bedeutsamen Zusammenhang zwischen der kognitiven Entwicklung und der Sprachentwicklung. Er zeigt auf, dass Denken und Sprechen einen unterschiedlichen Anfang haben und sich nicht parallel entwickeln, aber miteinander verknüpft sind, also sich überschneiden (vgl. Vygotskij, 2002: 169).

Er macht deutlich, dass die „Entwicklung des Denkens vom Sprechen, von den *Mitteln des Denkens* und von der sozialen und kulturellen Erfahrung des Kindes [abhängen]. Die Entwicklung des […] Sprechens […] im Wesentlichen von außen bestimmt [wird]" (Vygotskij, 2002: 170).

Auch die aktuelle nationale Untersuchung zur Qualität der Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK) bestätigt: „der Bildungs- und Entwicklungsstand der Kinder hängt stärker mit Merkmalen der Familie als mit Merkmalen der außerfamiliären Betreuung zusammen.“ (Tietze/Becker-Stoll u. a. 2012: 11. www.nubbek.de...)

Damit lässt sich festhalten, dass die Familie einen großen und bedeutsamen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes ausübt, insbesondere im sprachlichen Bereich.

Weiter wird explizit auf die Sprachentwicklung von Kindern zwischen dem 2. und 3. Lebensjahr in Zusammenhang mit dem Sprachverhalten der Bezugspersonen eingegangen.

[12] PISA ist eine international standardisierte Leistungsmessung, die von den 32 Teilnehmerstaaten gemeinsam entwickelt wurde und mit 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in ihren Schulen durchgeführt wurde. Neben der mathematischen, naturwissenschaftlichen Grundbildung wurde auch die Lesekompetenz erfasst (vgl. Artelt/Baumert u. a. 2001: 16).

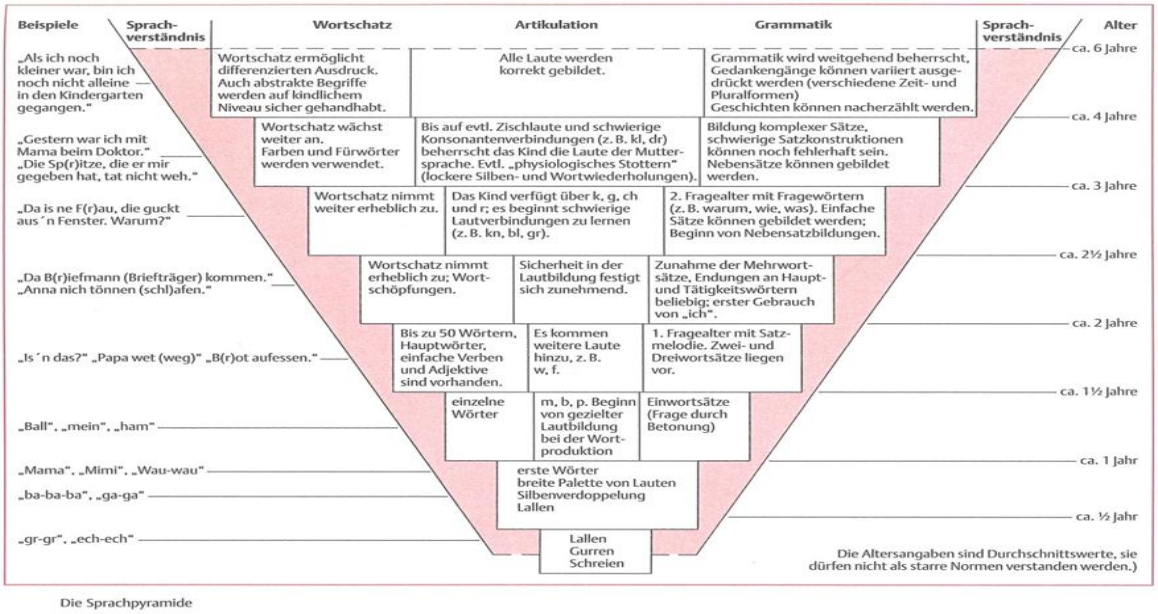
1.4 Zusammenhang der Sprachentwicklung von Kindern zwischen dem 2. und 3. Lebensjahr mit dem Sprachverhalten der Bezugspersonen

Aus der Forschung ist bekannt, „dass die Sprachentwicklung nicht mit dem ersten gesprochenen Wort des Kindes einsetzt. Wörter bilden sich auf der Grundlage sozialer Kommunikation, die mit den ersten Stunden, Wochen und Monaten des Lebens beginnt.“ (Whintehead 2010: 297) Durch die Wörter wird der Zugang zur jeweiligen Sprache und Kultur ermöglicht. Die erwachsenen Bezugspersonen spielen dabei eine zentrale Rolle, indem sie das Kind in seinem Lernen und Denken unterstützen (vgl. Whitehead 2010: 297 – 298).

Der Weg vom ersten Wort zu komplexen Sätzen vollzieht sich bei den Kindern in relativ kurzer Zeit und sehr individuell. Die Produktion erster Wörter setzt um den zwölften Lebensmonat ein. Mit der 50-Wort-Grenze „im Alter von etwa 18 Monaten […] trifft die so genannte Wortschatzexplosion ein, das heißt, [das Kind] lernt nun sehr schnell neue Wörter hinzu (Grimm & Weinert, 2008).“ (zitiert in Petermann u. a. 2010: 18)

Die Sprachpyramide nach Wolfgang Wendland in Tabelle 1 zeigt die Entwicklung der Sprache in den Dimensionen Wortschatz, Artikulation und Grammatik auf. „Zu berücksichtigen ist, dass genetische und Umwelteinflüsse für den Erwerb der einzelnen Sprachdimensionen von unterschiedlicher Bedeutung sind. Wortschatz [...] [ist] stärker von Inputfaktoren abhängig als grammatische […] Fähigkeiten.“ (von Suchodoletz 2007: 49)

Tabelle 1 Die Sprachpyramide (vgl. Wendland 2006: 31)[13]



Die Sprachpyramide

[13] Siehe Abbildung der Tabelle 1 im Anhang I

Etwa im Alter von zwei bis drei Jahren bilden die Kinder Drei- und Mehrwortäußerungen. Sie lernen Objekte begrifflich zu unterscheiden, zu gruppieren und sie zu benennen. Hier entwickeln sich das Sprachverständnis wie auch das Sprechen sehr schnell (vgl. Reichert-Garschhammer/Kieferle 2011: 32).

Während dieser Zeit verändert sich auch das Sprachverhalten der Bezugspersonen, indem die Äußerungen länger und komplexer werden. Die Bezugspersonen erwarten jetzt nicht nur, dass ihr Kind kommuniziert, sondern dass es auch bestimmte Regeln beim Sprechen einhält. Dafür setzen die Bezugspersonen intuitiv bestimmte Strategien ein, die den Spracherwerb des Kindes unterstützen. Diese Unterstützung wird als lehrende Sprache oder montherese (mutterisch) bezeichnet. Die an das Kind gerichtete Sprache ist dadurch gekennzeichnet, dass die Eltern kindliche Äußerungen erweitern (vgl. Ruhberg/Rothweiler 2012: 67–69).

Dies geschieht durch Wiederholung[14], das korrektive Feedback[15], grammatikalische Vervollständigung durch Expansion[16], Transformation[17] und Extension[18] sowie die offenen Fragen[19] (vgl. Ruhberg/Rothweiler 2012: 67 – 69).

Vor allem spielen für die Entwicklung der Sprache die positive emotionale Zuwendung durch die Bezugspersonen sowie die Qualität, Reichhaltigkeit und die Menge des sprachlichen Angebots eine bedeutende Rolle (vgl. Reichert-Garschhammer/Kieferle 2011: 29).

Zugleich soll auch betont werden, dass „Kinder, die wenig Sprachanregung zu Hause bekommen, […] nicht nur weniger Wörter [kennen]. Vielmehr geht dieser geringe Wortschatz […] mit weniger Weltwissen[20] [einher] “ (Reichert-Garschhammer/Kieferle 2011: 79).

---

[14] Eine Wiederholung bedeutet, wenn kindliche Äußerungen unverändert wiederholt werden (vgl. Ruhberg/Rothweiler 2012: 67–69).

[15] Beim korrektiven Feedback (korrigierende Rückmeldung) werden kindliche Äußerungen nicht einfach wiederholt, sondern in einer korrekten, grammatikalisch richtigen Form wiedergegeben, ohne dass das Kind bewusst darauf hingewiesen wird. Dabei bleibt der Inhalt der kindlichen Äußerung unverändert und die Kommunikation wird hierdurch nicht beeinträchtigt (vgl. Ruhberg/Rothweiler 2012: 67–69).

[16] Bei der Expansion (Erweiterung) handelt es sich um Hinzufügen und Erweiterung von kindlichen Äußerungen, die nicht unbedingt die grammatikalische Struktur des Satzes beeinträchtigen (vgl. Ruhberg/Rothweiler 2012: 67–69).

[17] Von Transformation (Umformung) wird ausgegangen, wenn der Satz des Kindes umformuliert oder einzelne Satzteile, z. B. bei Fragestellungen, umgestellt werden (vgl. Ruhberg/Rothweiler 2012: 67–69).

[18] Unter Extension (Fortführung) versteht man eine inhaltliche thematische Fortführung einer kindlichen Äußerung (vgl. Ruhberg/Rothweiler 2012: 67–69).

[19] Durch offene Fragen werden die Kinder zu einem aktiven Sprachgebrauch herausgefordert. Dabei besteht die Antwort mindestens aus zwei Satzgliedern (vgl. Ruhberg/Rothweiler 2012: 67–69).

[20] „Weltwissen, d.h. Fakten- und Handlungswissen, ist eine wesentliche Voraussetzung für gute Lesefertigkeiten sowie den Aufbau von kognitiven Konzepten […]“ (Reichert-Garschammer/Kieferle 2011: 79).

Die Studien von Hart & Risley, 1992; Saxon, Colombo, Robinson & Frick, 2000; Tamis-Le Monda, Bornstein &Baumwell, 2001; Terrisse, Roberts, Palacio-Quintin & MacDonald, 1998 belegen, dass das Sprechverhalten und die Haltung in Bezug auf Responsivität[21], Bereitstellung von Spiel- und Lernmaterialeien sowie Vorlesen und Fragenstellen der Eltern gegenüber ihrem Kind das Erleben und Verhalten des Kindes beeinflussen und vor allem eine Auswirkung auf die sprachliche Entwicklung haben (vgl. Petermann u. a. 2010: 24).

„Kinder, die mit 24 Monaten diese Schwelle [der 50-Wort-Grenze] noch nicht erreicht haben, werden als ‚late talker' bezeichnet und tragen ein beträchtliches Risiko einer Sprachentwicklungsstörung. Ungefähr die Hälfte dieser Kinder holt den Rückstand bis zum dritten Lebensjahr auf und werden deshalb als ‚late bloomer' bezeichnet (Grimm, 2003). Die 50-Wort-Grenze dient als Hilfe zur Einschätzung und soll die Sensitivität[22] erhöhen, […], um rechtzeitig intervenieren[[23]] zu können." (Petermann u. a. 2010: 18)

Dies deutet darauf, dass eine genaue Beobachtung der Sprachentwicklung des Kindes anhand der geltenden Beobachtungsverfahren notwendig ist. Aus diesem Grund ist auch eine Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte mit den Eltern in Bezug auf die sprachliche Bildung des Kindes von besonderer Bedeutung.

1.5 Fazit: Notwendigkeit der Zusammenarbeit zwischen der Kindertageseinrichtung und Eltern im Bereich der sprachlichen Bildung

Wie bereits im ersten Kapitel beschrieben, hat sich das Bild von der Familie in den letzten Jahren sehr verändert und ist durch die Heterogenität und Pluralität der verschiedenen Familienformen vielfältiger geworden. Dazu tragen die gesellschaftlichen Veränderungen, die von Globalisierung, Modernisierung und Individualisierung, beeinflusst werden, bei. Aus diesem Grund sind auch die Eltern heutzutage vielen Belastungen und Verunsicherungen ausgesetzt, weil sich ihre Lebensbedingungen geändert haben. Dies wirkt sich nicht nur auf die Eltern, sondern auch auf das Aufwachsen von deren Kindern aus. Die Studienergebnisse, die bereits im ersten Kapitel aufgeführt sind, belegen, dass der Einfluss der Familie auf die Bildung und Entwicklung von Kindern größer ist als der einer außerfamiliären Betreuung. Vor allem wird die kognitive, soziale und sprachliche Entwicklung der Kinder beeinflusst. Zugleich hat auch der sprachliche Input der Bezugspersonen durch Fragestellungen und das Vorlesen Auswirkungen auf die Sprachentwicklung des Kindes. Das führt dazu, dass das Kind je nach seiner familiären Situation sehr unterschiedliche

[21] Responsivität bedeutet Einfühlsamkeit und Unterstützung gegenüber dem Kind (vgl. Petermann u. a. 2010: 24).
[22] Sensitivität bezeichnet die „Feinfühligkeit" (Wahrig-Burfeind 2004: 883.)
[23] Intervenieren heißt „dazwischentreten, einschreiten, vermitteln" (Wahrig-Burfeind 2004: 427).

sprachliche Erfahrungen macht. Durch mangelnde sprachliche Interaktionen und Anregungen ist das Kind eher Benachteiligungen ausgesetzt. Daher ist die Zusammenarbeit zwischen der Kindertageseinrichtung und den Eltern für das Wohl der Kinder notwendig.
Im folgenden Kapitel wird explizit auf die erforderlichen Grundlagen und Voraussetzungen für die Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft eingegangen.

2 Grundlagen und Voraussetzungen für die Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern

Deinert verweist hier auf folgende Tatsache: „Eine wichtige Grundlage für die Entwicklung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften besteht in einem erweiterten Verständnis von Lernen und Bildung, das über Institutionen […] hinausgeht.“ (Deinert 2012: 82) Wie bereits im Punkt 1.3 beschrieben, nimmt die Familie einen größeren Einfluss auf die Entwicklung des Kindes als die außerfamiliären Betreuungsinstitutionen. Aus diesem Grund wird im Folgenden auf das Verständnis von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft eingegangen, dabei werden Aspekte wie Partizipation und Elternbildung als Grundlagen in Betracht gezogen sowie die Bedeutung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft geschildert. Anschließend wird auf die Professionalität der pädagogischen Fachkraft durch ihre Haltung und Kompetenzen als Voraussetzung für die Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern eingegangen.

2.1 Verständnis hinsichtlich der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

Das schlechte Abschneiden Deutschlands bei den ersten PISA-, IGLU- und OECD-Studien veranlasste eine intensive Diskussion der Ergebnisse in Medien, Wissenschaft und Politik und führte zu einer größeren Wertschätzung der frühkindlichen Bildung. Aufgrund des politischen Handlungsdrucks entwickelten die einzelnen Bundesländer die ersten Bildungs- bzw. Orientierungspläne, die den konkreten Bildungs- und Erziehungsauftrag festlegten (vgl. Textor: www.kindergartenpaedagogik.de/1951,... o. J.).
Darin befinden sich auch Richtlinien zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern. Die gesetzliche Grundlage zeigt Folgendes bei der Wahrnehmung der Bildungs- und Erziehungsaufgaben auf:

„Eltern und pädagogisches Personal arbeiten partnerschaftlich bei der Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder zusammen. Die pädagogischen Fachkräfte informieren die Eltern regelmäßig über den Stand der Lern- und Entwicklungsprozesse ihres Kindes in der Tageseinrichtung. Sie erörtern und beraten mit ihnen wichtige Fragen der Bildung, Erziehung und Betreuung des Kindes.“ (Art. 11 Abs. 2,3 BayKiBiG)

Wie dieser Bildungs- und Erziehungsauftrag im Rahmen der Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern partnerschaftlich gestaltet werden soll, wird wie folgt beschrieben. Doch zuvor wird auf das Kind, das im Mittelpunkt der ko-konstruktiven[24] Bildungsprozesse steht, eingegangen.

2.1.1 Das Kind im Mittelpunkt der ko-konstruktiven Bildungsprozesse

Die Bildungsprozesse eines Kindes tragen dazu bei, dass es die Sprache erlernt und Verständnis für Begriffe, Symbole, Bedeutungen entwickelt. In Bildungsprozessen setzt sich das Kind mit neuen Erfahrungen, Beobachtungen und Erkenntnissen auseinander. Durch eigene Motivation, Eigenaktivität und Selbsttätigkeit erkundet und erschließt es seine Welt, nimmt Kontakt zu anderen Menschen auf und lernt von ihnen und mit ihnen. Daraus entwickeln sich seine Persönlichkeit, Identität, Individualität und sein Charakter (vgl. Textor: www.kindergartenpaedagogik.de/127... o. J.).

Die Selbstbildungspotenziale bringt das Kind von der Geburt an mit und entwickelt diese im Laufe seines Lebens und dazu braucht es Bezugspersonen und Räume (vgl. von der Beek u. a. 2007: 180).

Die bayerischen Leitlinien für Bildung und Erziehung zeigen auf, dass

„Gelingende Bildungsprozesse […] maßgeblich von der Qualität der Beziehungs- und Bindungserfahrungen[25] [abhängen]. Von zentraler Bedeutung sind die Erfahrungen, die das Kind in den ersten Lebensjahren in der Familie macht;“ (Bay. StMAS/Bay. StMUK 2012: 6)

Die Familie wirkt wie ein Bildungsort in Bezug auf die Bildungsprozesse der Kinder. Doch sie ist weder in zeitlicher Hinsicht eingrenzbar noch mit Blick auf die Zugehörigkeit der Beteiligten ein abgrenzbares Bildungssetting. Insofern handelt es sich bei der Familie eher um eine Lernwelt. Da Familie die primäre Sozialisationsinstanz[26] für die Bildungsprozesse von Kindern darstellt, die sie in hohem Maße prägt und beeinflusst, wird sie jedoch nicht als Lernwelt bezeichnet, die sich auf einen eher eingrenzbaren Erfahrungsbereich bezieht, sondern als Bildungswelt (vgl. BMFSFJ 2005: 92).

---

[24] „Ko-Konstruktion […] bedeutet, dass Bildung und Lernen im Rahmen kooperativer und kommunikativer Alltagshandlungen und Bildungsaktivitäten stattfinden, an denen Kinder und Erwachsene gleichermaßen aktiv beteiligt sind.“ (Reichert-Garschhammer 2013: 38)

[25] Die Bindungstheorie von John Bowlby (1907 – 1990) und Mary Ainsworth (1913 – 1999) geht davon aus, Kinder innerhalb des ersten Lebensjahres eine gute und stabile Beziehung zu ihren Eltern aufbauen, die ihnen ermöglicht, in Stresssituationen kompetent umzugehen. Diese Beziehung wird als Bindungsbeziehung bezeichnet (vgl.König:2010: 21).

[26] Unter Sozialisation werden alle Beeinflussungsprozesse der Umwelt, die ein Kind beeinflussen, verstanden. Die Familie gilt als primäre Sozialisationsinstanz und die Kindertageseinrichtung als sekundäre Sozialisationsinstanz (vgl. von Saldern: 2012: 70).

Mit dem Eintritt in die Kindertageseinrichtung gewinnt das Kind einen neuen Bildungsort hinzu. Hier ist es notwendig, dass die Eltern und die pädagogischen Fachkräfte eine „gemeinsame Sprache“ (Bay. StMAS/Bay. StMUK 2012: 19) in der Zusammenarbeit entwickeln (vgl. Bay. StMAS/Bay. StMUK 2012: 19).

Die Erziehung und Bildung eines Kindes können nur in einer gemeinschaftlichen Ko-Konstruktion gelingen. Textor betont, dass

„Eltern und Erzieherinnen […] sich somit als Ko-Konstrukteure verstehen [sollten], *die gemeinsam die Verantwortung für das Wohl des Kindes übernehmen und bei seiner Erziehung und Bildung zusammenarbeiten*. Dieses Kooperationsverhältnis wird heute als ‚Bildungs- und Erziehungspartnerschaft‘ bezeichnet.“ (Textor 2013: 10)

In Folge wird explizit auf die Bedeutung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft eingegangen.

2.1.2 Bedeutung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern

Mit dem traditionellen Begriff "Elternarbeit" ist nach Martin Textor die einseitige Beeinflussung der Eltern durch die Fachkräfte gemeint. Dies führt dann zu einem eher hierarchischen Verhältnis (kompetente Fachkraft – inkompetente Eltern). Doch solch eine Haltung ist heute nicht mehr zeitgemäß (vgl. Textor www.ipzf.de... o. J.).

„Früher hieß es Elternarbeit, heute geht es um die Gestaltung einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft.“ (Roth 2011: 17) Von zentraler Bedeutung für die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist die „*wechselseitige Öffnung.“* (Textor www.ipzf.de... o. J.)

Nach dem bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan soll die Erziehungspartnerschaft zu einer Bildungspartnerschaft ausgebaut werden. Erziehung wie auch Bildung sollen zu einer gemeinsamen Aufgabe von pädagogischen Fachkräften und Eltern werden (vgl. StMAS/IFP 2007: 438).

„Bildungs- und Erziehungspartnerschaft heißt für die Fachkräfte in der Kita, das Expertentum von den Eltern zu reflektieren, für das gemeinsame Anliegen zu nutzen und in der Vermittlung mit dem eigenen Expertentum Gewinn zu suchen.“ (Klein/Vogt 2008: 65).

Das wechselseitige Vertrauen und die Anerkennung des Expertenwissens auf der Seite der Eltern sowie der pädagogischen Fachkräften stehen hier im Vordergrund.

Mit dem Begriff der Erziehungspartnerschaft wird die „Augenhöhe“ (Klein/Vogt 2008: 6) von pädagogischen Fachkräften und Eltern in den Bildungsplänen der Bundesländer betont und zugleich „das Bild vermittelt, dass hier Erwachsene gleichrangig nebeneinander stehen und sich im Interesse des Kindes aufeinander beziehen (sollen)“ (Klein/Vogt 2008: 6).

Martin Textor erwähnt, dass eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft die Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern verknüpft, welche die Zusammenarbeit auf gleicher Augenhöhe anstrebt (vgl. Textor: www.ipzf.de... o. J.).
Zugleich wird nach Klein und Vogt mit „auf Augenhöhe“ in der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft auch die Begegnung auf der Beziehungsebene betreten. Hier unterscheiden sich die Zuständigkeiten und Verantwortungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften (vgl. Klein/Vogt 2008: 63 – 64).
„Eltern sind Experten für ihr Kind. Pädagogische Fachkräfte sind Experten für kindliche Entwicklung im Allgemeinen, für die Bandbreite der verschiedenen Entwicklungswege und für mögliche Stolpersteine.“ (Roth 2010: 203)
Demzufolge sollte nach Klein und Vogt der Begriff der Partnerschaft vor allem als Zielformulierung angestrebt und nicht als Zustand begriffen werden (vgl. Klein/Vogt 2008: 64).
Als wichtige Grundlage für die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern wird infolgedessen die Partizipation beleuchtet.

2.2 Partizipation als Grundlage der Zusammenarbeit

Der Begriff Partizipation kommt ursprünglich aus dem politischen Kontext und meint im wörtlichen Sinne Teilnahme und Teilhabe. Die Teilnahme-Strategien beruhen auf dem Top-down[27]-Modell, das heißt, die Probleme und Ziele werden nicht von den Betroffenen, sondern im Wesentlichen von Experten identifiziert und definiert. Die Teilhabe beruht dagegen auf Bottom-up[28]-Strategien. Hier wird von den individuellen Bedürfnissen, Problemen und spezifischen Ressourcen der Betroffenen ausgegangen, die entsprechend ihren Fertigkeiten und Kompetenzen die Verantwortung für das weitere Vorgehen übernehmen (vgl. Lenz 2006: 13).
Unter Partizipation verstehen Rosenbrock und Hartung die individuelle Teilhabe oder auch eine gemeinsame, kollektive Teilhabe an Entscheidungen, die das eigene Leben, die eigene Gesundheit, die eigene soziale, ökonomische und politische Situation betreffen. Damit eine Teilhabe gelingen kann, müssen immer zwei Bedingungen gegeben sein, zum einen die Gelegenheiten dazu und zum anderem die Nutzung dieser Gelegenheiten. Diese beiden Bedingungen sind Voraussetzung (vgl. Rosenbrock/Hartung 2012: 9).

[27] Top-down heißt „hierarchisch“ (Oxford 2012: 769).
[28] Bottom-up bedeutet „unterer, unterster“ (Oxford 2012: 75).

Wichtig ist vor allem, dass die Einen – die teilhaben – den Anderen – die teilnehmen – die Chance auf Teilhabe eröffnen. Sie müssen also etwas abgeben, vor allem Macht und Entscheidungsfreiheit (vgl. Rosenbrock/Hartung 2012: 9).

Im Kinder- und Jugendhilfegesetzes heißt es:

„Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen sicherstellen, dass die Fachkräfte in ihren Einrichtungen zusammenarbeiten 1. mit den Erziehungsberechtigten […] zum Wohl der Kinder und zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses, […]. Die Erziehungsberechtigten sind an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen.“ (§ 22a Abs. 2 SGB VIII)

Die Ausübung der Partizipation kann in bestimmten Bereichen zu Hindernissen führen. Zum einen gibt es diese im Bereich der persönlichen und professionellen Grenzen, da es für viele eine große Umstellung bedeutet, Menschen aus einer bestimmten Zielgruppe nicht defizitär, sondern als kompetente Mitmenschen wahrzunehmen. Diese Umstellung ist das Ergebnis eines Entwicklungsprozesses, der nur durch eine reflektierte Fachlichkeit erreicht werden kann (vgl. Wright 2012: 99 – 100).

Zum anderen existieren Hindernisse im Bereich der Grenzen von Menschen aus einer bestimmten Zielgruppe. Die Voraussetzung für den partizipativen Ansatz liegt darin, dass Menschen aus der bestimmten Zielgruppe Selbstbewusstsein und Durchsetzungsfähigkeit aufweisen. Sie sind auch in der Lage, ihre Interessen zu formulieren und zu vertreten. Doch bei vielen sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppen müssen diese Fähigkeiten erst geweckt und gefördert werden, um an Mitbestimmungs- und Mitwirkungsprozessen teilnehmen zu können (vgl. Wright 2012: 99 – 100).

2.3 Elternbildung als Element der Erziehungspartnerschaft

Wie bereits im Punkt 1.3 erläutert, fangen Bildung und Erziehung in der Familie an. Die Familie ist für das Kind der erste und wichtigste Ort für seine Entwicklung. Die Eltern tragen somit auch die Verantwortung für seine Bildung und Erziehung.

Laut Artikel 6 Abs. 2 des Grundgesetzes sind Pflege und Erziehung der Kinder „das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“ (Art. 6 Abs. 2 GG/§ 1 Abs. 2 SGB VIII).

Dieser verfassungsrechtliche Erziehungsvorrang seitens der Eltern wird in § 1 Abs. 2 SGB VIII der Kinder- und Jugendhilfe wiederholt und verweist somit auf ein nachrangiges, abgeleitetes bzw. übertragenes Bildungs- und Erziehungsrecht, das im Rahmen eines Betreuungsvertrages den pädagogischen Fachkräften von den Eltern zugestanden wird (vgl. Textor 2013: 71).

Viele Eltern sind heutzutage durch widersprüchliche Erziehungsziele verunsichert und überfordert. Sie benötigen Hilfen und Unterstützung bei der Erziehung ihrer Kinder. „So erwarten sie zunehmend Rat und Unterstützung von Erzieherinnen, die sie als professionelle Pädagoginnen wahrnehmen.“ (Textor 2013: 88)

Dies führt dazu, dass sich das pädagogische Arbeitsfeld der pädagogischen Fachkräfte erweitert. „Zugleich sehen sich die Fachkräfte immer mehr mit Forderungen von Politikern, Trägern, Wissenschaftlern konfrontiert, in ihren Einrichtungen Elternbildung zu praktizieren […]“ (Textor, 2013: 88).

Es sollen verschiedene Leistungen zur Förderung in der Familie von der Kinder- und Jugendhilfe angeboten werden. Zum einen sind es

„Angebote der Familienbildung, die auf Bedürfnisse und Interessen sowie auf Erfahrungen von Familien in unterschiedlichen Lebenslagen und Erziehungssituationen eingehen, […] [und zum zweiten] Angebote der Beratung in allgemeinen Fragen der Erziehung und Entwicklung junger Menschen, […]“ (§ 16 Abs. 2 SGB VIII).

Der Auftrag der Jugendhilfe, in diesem Fall der Kindertageseinrichtung, besteht darin, „Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung [zu] beraten und unterstützen“ (§ 1 Abs. 3.2 SGB VIII).

Beate Minsel versteht unter Elternbildung die Optimierung des elterlichen Erziehungsverhaltens. „Eltern- und Familienbildung soll die Erziehungskompetenz der Eltern verbessern und dadurch die gesunde Entwicklung von Kindern unterstützen, das Auftreten von Störungen verhindern bzw. bereits bestehende Störungen abmildern:“ (Minsel 2011: 866)

Im politischen Kontext wird die Familienbildung synonym mit Elternbildung verwendet. Es werden drei Formen der Elternbildung unterschieden, nämlich die institutionelle, die informelle und die funktionelle Elternbildung. Zur institutionellen Elternbildung gehören Elterninformationen oder Bildungsangebote, die durch einen Dozenten innerhalb der Institution angeboten werden. Die informelle Elternbildung umfasst niedrigschwellige Angebote, wie Selbstinitiativen von Eltern-Kind-Treffen oder schriftliche Materialien, wie Bücher, Zeitschriften und Elternbriefe (vgl. Minsel 2011: 865). Für Beate Minsel hat die funktionelle Elternbildung eher einen politischen Charakter, nämlich, dass die Eltern „zur Mitarbeit und Mitbestimmung in der Betreuungseinrichtung ihrer Kinder herangezogen werden“ (Minsel 2011: 865), um Veränderungen in der Familie und außerhalb der Familie zu gestalten (vgl. Minsel 2011: 865).

Nach Martin Textor beschränken sich die Elternkurse auf die „Erziehungsfunktion“ von Familien. Er plädiert aber dafür, dass die „Bildungsfunktion“ gestärkt werden soll. Bildende Aktivitäten in der Familie, wie z. B. Beschäftigung mit Vorlesen, sollen ausgebaut werden (vgl. Textor 2013: 89).

Der systemische Ansatz von Bronfenbrenner (1989) verweist darauf, dass Menschen über Ressourcen und Kapazitäten verfügen, die ihnen eine Entwicklung ermöglichen. Durch eine Unterstützung von außen können die Potenziale aktiviert und erweitert werden (vgl. Klein/Vogt 2008: 33). Dieser positive Blick auf die Ressourcen der Eltern bietet den pädagogischen Fachkräften uneingeschränkte Möglichkeiten.

Aus diesen Gründen wird in Folge auf die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte als Grundvoraussetzung für die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern eingegangen.

2.4 Pädagogische Professionalität als Grundvoraussetzung für die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern

Ausgangspunkte für das professionelle pädagogische Handeln sind

„eine Klärung des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis und die Frage nach der Anwendung theoretischen Wissens in der pädagogischen Praxis. Diese Anwendung erfordert ein spezifisches Urteilsvermögen, das in das situative Handeln einfließt.“ (Faulstich/Zeuner 2010: 101)

Dieser Praxistransfer zeichnet die pädagogischen Fachkräfte in ihrer Professionalität aus und ermöglicht ihnen eine persönliche und berufliche Weiterentwicklung (vgl. Faulstich/Zeuner 2010: 101).

Für die Gestaltung der Bildung- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern benötigen pädagogische Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung grundlegende Kompetenzen und Haltungen, die den Prozess der Zusammenarbeit unterstützen können.

In Folge wird diesbezüglich Stellung genommen.

2.4.1 Haltung der pädagogischen Fachkraft

In den pädagogischen Einrichtungen gehört eine gute Gesprächsführung zu den Kernkompetenzen einer Professionalität der pädagogischen Fachkräfte, da eine dialogische Haltung in allen Bereichen der pädagogischen Arbeit benötigt wird. Sie bildet die Basis für die Zuwendung in den Beziehungen zu den Kindern und eröffnet zugleich Chancen einer guten Zusammenarbeit mit den Eltern (vgl. Weltzien/Kebbe 2011: 7 – 8).

Kennzeichen einer dialogischen Haltung sind vor allem, dass Personen so angenommen und akzeptiert werden, wie sie sind. Die pädagogische Fachkraft verhält sich authentisch. Sie fühlt sich in die Situationen des Gegenübers ein. Das, was sie fühlt und wahrnimmt, ist kongruent, authentisch. Das heißt, es stimmt mit dem überein, was sie dem Gegenüber rückmeldet (vgl. Roth 2010: 31).

Im Punkt 4.5.3.2 wird noch näher auf die Grundlagen zur Gesprächsführung und Kommunikation eingegangen.

Nach Klein und Vogt muss die konstruktive Zusammenarbeit mit den Eltern aktiv entwickelt werden. „[Die pädagogischen Fachkräfte] müssen sich innerlich für Familien als Kooperationspartner zuständig erklären und daraus gemeinsam die Angebote zur Zusammenarbeit ableiten." (Klein/Vogt 2008: 7) Voraussetzung dazu ist eine Grundhaltung, die offen, interessiert und freundlich ausfällt. Außerdem setzt solche Haltung auf Partizipation. Sie orientiert sich am Bedarf und an den Lebenssituationen der Familien (vgl. Klein/Vogt 2008: 7).

Die Kinder machen in der Familie unterschiedliche Erfahrungen bezüglich ihrer Sprachentwicklung. Dennoch ist die Familie für die Sprachentwicklung ihres Kindes wesentlich. Daher ist eine Haltung des Interesses und der Wertschätzung der pädagogischen Fachkräfte gegenüber den Sprachen und Sprachgewohnheiten in der Familie des Kindes unabdingbar (vgl. Bay. StMAS/IFP: 213).

Auch Xenia Roth verweist darauf, dass es „in unserer pluralen Gesellschaft vielfältige kulturell, traditionell oder sozial geprägte und entsprechend heterogene familiäre Lebensformen [gibt]" (Roth 2011: 35). Deshalb sind Respekt, Toleranz und Wertschätzung den Eltern gegenüber von besonderer Bedeutung, sie „setzen das Wissen und den Respekt vor der eigenen Wertüberzeugung voraus" (Roth 2011: 26), um das Anderssein zu akzeptieren.

Zugleich misst Xenia Roth auch der vorurteilsbewussten Haltung große Bedeutung zu, die Vorurteile zu vermeiden hat. Sie macht deutlich, dass es darum geht, „sich der eigenen Vorurteile bewusst zu werden" (Roth 2011: 27) und sich damit auseinanderzusetzen. Ein großer Stellenwert kommt auch der ressourcenorientierten Haltung der pädagogischen Fachkräfte in Zusammenarbeit mit den Eltern zu. […] [Diese Haltung] nimmt den Einzelnen als Individuum in den Blick und benennt seine individuellen Stärken. […] Wer Stärken wahrnimmt und kommuniziert, stärkt die Entwicklung von Stärken." (Roth 2011: 29)

Nach Xenia Roth vermittelt „der ressourcenorientierte Blick der pädagogischen Fachkraft auf die Eltern das Gefühl der Wertschätzung und des Respekts und ermöglicht eine größere Offenheit der Eltern." (Roth 2011: 30)

Nichtsdestotrotz sind in der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern außer den Haltungen der pädagogischen Fachkräfte auch die Kompetenzen sehr wichtig.

2.4.2 Kompetenzen der pädagogischen Fachkraft

Innerhalb der Fachliteratur zur Zusammenarbeit mit Eltern lassen sich verschiedene Definitionen zum Kompetenzbegriff festhalten.

Horst Siebert definiert den Kompetenzbegriff folgendermaßen: „Kompetenzen sind stabile, handlungsrelevante Fähigkeiten, die im Lauf des Lebens in Bildungseinrichtungen, aber auch durch Erfahrungen und durch informelle, implizite Lernprozesse erworben wurden." (Siebert 2012: 20)

Nach Sigrid Nolda ist „Umgang mit Wissen […] eine Kompetenz", die „in Abgrenzung von speziellen Qualifikationen das reale allgemeine Handlungsvermögen von Individuen" (Nolda 2012: 100) betont. Dabei gilt die folgende Einteilung in Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und Personalkompetenz (vgl. Nolda 2012: 101).

Horst Siebert beschreibt, dass sich die fachdidaktische Kompetenz durch die Strukturierung, Begründung der Lerninhalte sowie einen Transfer von der Theorie zur Praxis auszeichnet. Unter der sozialen Kompetenz wird die Fähigkeit verstanden, die Zusammenarbeit in der Gruppe zu fördern, jeden zu akzeptieren, zu unterstützen und Feedback zu geben. Die methodische Kompetenz umfasst die Kenntnis der Lehr-Lern-Methoden und deren Umsetzung. Zu den personalen Kompetenzen gehört eine offene und freundliche Haltung, die andere Vorschläge und Sichtweisen zulassen kann (vgl. Siebert 2010: 16 – 17).

Auch Peter Faulstich und Christine Zeuner erklären die pädagogische Professionalität der pädagogischen Fachkraft in verschiedenen Bereichen, wie Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und reflexive Kompetenz. So bezieht sich die Fachkompetenz auf fundiertes fachliches sowie wissenschaftliches Wissen und Kenntnisse. Die Methodenkompetenz verweist auf die methodischen und didaktischen Kenntnisse, um ein Angebot zu planen, zu organisieren, durchzuführen und zu evaluieren. Die Sozialkompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, in bestimmten Situationen handlungsfähig zu sein. Dazu sind Verhaltensweisen erforderlich, die gleichberechtigtes Handeln in Kommunikation ermöglichen. Bei der reflexiven Kompetenz erfolgt dann die Selbstreflexion von Inhalten (vgl. Faulstich/Zeuner 2010: 100 – 101).

Im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) für lebenslanges Lernen des Deutschen Bildungssystems wird der Kompetenzbegriff folgendermaßen definiert:

„Der Kompetenzbegriff, der im Zentrum des DQR steht, bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden.“ (DQR: www.dqr.de... 2011: 4)

Der DQR unterscheidet zwei Kompetenzkategorien:

- Fachkompetenz, unterteilt in Wissen und Fertigkeiten und
- personale Kompetenz, unterteilt in Sozialkompetenz und Selbständigkeit (vgl. DQR: www.dqr.de... 2011: 4).

Die erste Kategorie „Fachkompetenz umfasst Wissen und Fertigkeiten. Sie ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellungen eigenständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen.“ (DQR: www.dqr.de... 2015: 8)
Die zweite Kategorie „Personale Kompetenz – auch Personale/Humankompetenz – umfasst […] *Sozialkompetenz* und […] *Selbständigkeit*. Sie bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten.“ (DQR: www.dqr.de... 2011: 9)

Nach dem Deutschen Qualifikationsrahmen schließen die Fachkompetenz und personale Kompetenz die Methodenkompetenzen jeweils mit ein. Die „Methodenkompetenz bezeichnet die Fähigkeit, an Regeln orientiert zu handeln. Dazu gehört auch die reflektierte Auswahl und Entwicklung von Methoden.“ (DQR: www.dqr.de... 2011: 9)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass weitreichende Kompetenzen und grundlegende Haltungen der pädagogischen Fachkräfte, die bereits in diesem Kapitel geschildert wurden, notwendig sind und als Grundvoraussetzungen für die Gestaltung zu einer gelingenden Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern beitragen.

Außerdem soll noch einmal betont werden, dass die sprachlichen Bildungsprozesse eines Kindes, wie bereits im ersten und zweiten Kapitel erwähnt, maßgeblich durch die Familie beeinflusst werden und daher die Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte mit den Eltern im Bereich der sprachlichen Bildung unabdingbar ist.
Folgend wird ausführlich auf die Bedeutung der sprachlichen Bildung sowie deren Inhalte und Methoden eingegangen.

3 Bedeutung der sprachlichen Bildung

Die Sprache leistet einen großen Beitrag für die Persönlichkeitsentwicklung und ist Voraussetzung für den Schulerfolg (vgl. Bay. StMAS/Bay. StMUK 2012: 44)

„Die Entwicklung der mündlichen Sprachfertigkeiten, der kommunikativen Fähigkeiten und der schriftsprachlichen Fertigkeiten bedarf daher von Anfang an einer kontinuierlichen Begleitung.“ (Bay. StMAS/Bay. StMUK 2012: 44)

Diese Begleitung des Kindes seitens der Bezugspersonen findet im Rahmen der sprachlichen Bildung statt. So stellt sprachliche Bildung, im Gegensatz zur Sprachförderung, das Kind als einen kompetenten und aktiven Mitgestalter seiner Bildung und Entwicklung in den Mittelpunkt und zielt auf eine Kompetenzstärkung ab, die vor allem auf einer dialogischen und ko-konstruktiven Ebene stattfindet. Der Bereich Literacy wird dabei als ein wesentliches Element der sprachlichen Bildung gesehen (vgl. Reichert-Garschhammer 2013: 48).

3.1 Literacy als wesentliches Element der sprachlichen Bildung

Für den aus dem anglo-amerikanischen Raum stammenden Begriff „Literacy“ gibt es kein passendes deutsches Wort. Marian Whitehead bezeichnet den Begriff Literacy „als sprachlich-literarische Grundbildung“ (Whitehead 2010: 299).

Eine genaue Übersetzung vom Englischen mit „Literalität“ bedeutet wörtlich Lese- und Schreibkompetenz. Doch dieser Begriff beschreibt nach Michela Ulich weitaus mehr als nur die Grundfertigkeiten von Lesen und Schreiben. Er umfasst unter anderem auch Textverständnis und Sinnverstehen, Lesefreude, Vertrautheit im Umgang mit Schriftsprache und gesprochener Sprache (vgl. Ulich 2005: 106 – 107).

Sie definiert den Begriff folgendermaßen: „Literacy in der frühen Kindheit ist ein Sammelbegriff für kindliche Erfahrungen rund um die Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur.“ (Ulich 2005: 107)

Nach Michalea Ulich sammeln die Kinder in der Familie, in der Kindertageseinrichtung, in Alltagssituationen wichtige Literacyerfahrungen – schon lange vor dem Schuleintritt. Jedoch sind diese Erfahrungen im Einzelnen sehr vielfältig und unterscheiden sich je nach Situationen in den Familien, im sozio-kulturellen Umfeld und in den Betreuungssituationen (vgl. Ulich 2005: 107 – 108).

In den bayerischen Leitlinien zur Bildung und Erziehung von Kindern bezieht sich Literacy in der frühen Bildung vielmehr auf die Vertrautheit mit Büchern, Erzählkompetenz, Interesse an Sprachspielen und Reimen (vgl. Bay. StMAS/Bay. StMUK 2012: 45).

Auch der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan zeigt auf, dass „[f]rühe Literacy-Erziehung […] für vielfältige Erfahrungen und Lernchancen rund um Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur [steht], Erfahrungen, die für die Sprachentwicklung, spätere Lesekompetenz und Bildungschancen von Kindern von großer Bedeutung sind“ (Bay. StMAS/IFP 2007: 216).

Das besonders Wertvolle für die Erweiterung der sprachlichen Fähigkeiten sind „gemeinsame Bilderbuchbetrachtungen, bei denen Sprachlehrstrategien im Vergleich zu anderen Alltagssituationen vermehrt auftreten (Willige, 2008)“ (zitiert in Ruhberg/Rothweiler 2012: 74).

„Die Häufigkeit der kindlichen Erfahrungen mit verschiedenen Arten von Literalität in ihrer Umgebung, z. B. dialogisches Lesen mit den Eltern […], haben Auswirkungen auf die Literacy-Entwicklung in der ersten Schulklasse.“ (Reichert-Garschhammer/Kieferle 2011:80)

In der Folge wird auf das Dialogische Lesen der Methode der sprachlichen Bildung eingegangen.

3.2 Dialogisches Lesen als Methode der sprachlichen Bildung

Der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan verweist explizit darauf, dass „Die Bilderbuch-Betrachtung, das Erzählen und Vorlesen [...]die Kernelemente von Literacy-Erziehung [sind]. Diesen Aktivitäten ist bereits bei unter 3-Jährigen ein hoher Stellenwert einzuräumen.“ (Bay. StMAS/IFP 2007: 216)

In Bezug auf die Bilderbuchbetrachtung gibt der Plan Folgendes vor: „Die **Bilderbuchbetrachtung** soll dialogorientiert sein […]. Wichtig ist die Aktivierung des Kindes in der Weise, dass es allmählich selbst zum Erzähler der Geschichte wird und auch die Freiheit hat, eigene Kommentare und Erfahrungen beizusteuern.“ (Bay. StMAS/IFP 2007: 216)

Im Folgenden wird zuerst der Begriff des Dialogischen Lesens erläutert. Danach wird auf die Fragetechnik beim Dialogischen Lesens eingegangen. Anschließend werden die Möglichkeiten und Chancen dieser Methode geschildert.

3.2.1 Das Dialogische Lesen – Begriffsklärung

„Der Begriff [des Dialogischen Lesens] wurde von Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca und Caulfield (1988) [in den USA] geprägt“ (Kraus 2005: 109).

Unter Dialogischem Lesen wird eine bestimmte Art der dialogorientierten Kommunikation zwischen dem Erwachsenen und dem Kind über ein Buch verstanden. Beide Beteiligten befinden sich in ständiger Interaktion. Die Beiträge von Seiten des Kindes werden von dem Erwachsenen aufgegriffen. Durch Fragen, Impulse, Lob, Ermunterung und Erweiterung der Antworten der Kinder regt der Erwachsene die Sprachaktivität des Kindes an, was zur schnellen Entwicklung seiner sprachlichen Fähigkeiten führt (vgl. Kraus 2005: 112).
Marian Whitehead verweist im gemeinsamen Betrachten von Büchern darauf, dass es insbesondere um das verbundene Erleben von gemeinsamer Aufmerksamkeit und Innigkeit geht. Zugleich soll auch die Fähigkeit hervorgerufen werden, wie z. B. das gedruckte Bild zu erkennen, Bedeutungen aus den Bildern abzuleiten und dabei stark auf die Emotionen der fiktiven Charaktere einzugehen (vgl. Whitehead 2010: 299).
„Ziel des Dialogischen Lesens ist die Steigerung und Verbesserung der Sprech- und Sprachfähigkeit des Kindes, wobei der gemeinsame Spaß und die neuen, positiven Erfahrungen im Umgang mit Büchern und Sprache im Vordergrund stehen.“ (Kraus 2005: 112)

3.2.2 Aspekte der Fragetechnik beim Dialogischen Lesen[29]

Mit den Kindern zu kommunizieren und in Dialog zu treten, erfordert von den Erwachsenen hohe Anforderungen. Es geht darum, sich auf die Ebene des Kindes zu begeben, ihm zuzuhören und Fragen zu stellen. „[…] Whithehurst und Mitarbeiter (1988) belegen, dass der Gebrauch von [Frage-]Techniken des ‚dialogischen Lesens‘ den sprachlichen Lernprozess vermehrt unterstützt.“ (Kain 2006: 53)
Die Verhaltens- und Fragetechniken nach Whitehurst u. a. sind auf Kinder im Alter von zwei bis drei Jahren und vier bis fünf Jahren[30] abgestimmt und bieten den Erwachsenen eine Orientierung beim Dialogischen Lesen. So werden für 2- bis 3-jährige Kinder einfache „W“-Fragen (Wer? Was? Wo? Wie?) gestellt. Auf kindliche Antworten soll nachfragt und weitere Fragen sollen gestellt werden. Das Verhalten Erwachsener auf kindliche Aussagen beinhaltet die Wiederholung der Aussagen, Hilfestellung und Erweiterung kindlicher Aussagen. Mit dem entsprechend fortgeschrittenen Entwicklungsstand älterer Kinder werden auch die Fragen des Erwachsenen komplexer (vgl. Kraus 2005: 113).

[29] Im Anhang in der Abbildung der Tabelle 2 werden die spezifischen Strategien des Dialogischen Lesens in leicht abgewandelter Form aufgeführt.
[30] Auf die Fragetechnik für 4- bis 5-jährige Kinder wird in dieser Arbeit wegen der Spezialisierung des Alters für 2- bis 3-Jährigen nicht eingegangen.

Die Handreichung zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren zeigt darauf hin, dass die Fragen das Kind anregen, über bestimmte Dinge nachzudenken und sich damit auch auseinanderzusetzen (vgl. StMAS/IFP 2010: 131).
„Forschungsergebnisse zur Effektivität frühkindlicher Bildung weisen in besonderem Maße auf die Stimulation der Denkprozesse von Kindern durch Fragen – vor allem offene Fragen – hin (Siraj-Blatchford & Siraj-Blatchford 2007).“ (zitiert in StMAS/IFP 2010: 131)
Besonders wichtig ist, dass die Methode des Dialogischen Lesens auf konstruktive Art und Weise angewendet wird. Das Kind soll das Gefühl von Geborgenheit und Angenommen sein erfahren (vgl. Kraus 2005: 114).
Zugleich sind der regelmäßige und vielfältige Sprachgebrauch sowie Anreize zum Spracherwerb in der Zone der nächsten Entwicklung durch Scafolding[31] und Feedback der Erwachsenen während der gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung mit dem Kind von großer Bedeutung. So führt der Erwachsene das Kind meist unbewusst auf eine höhere Entwicklungsstufe. Diese stützende Sprache hilft dem Kind bei der schnelleren Entwicklung seiner sprachlichen Fähigkeiten (vgl. Kraus 2005: 112 – 113).
Folgend werden Möglichkeiten und Chancen des Dialogischen Lesens aufgezeigt.

3.2.3 Möglichkeiten und Chancen des Dialogischen Lesens mit Kindern

„Die Bilderbuchbetrachtung gehört nachweislich zu den wirksamsten Formen der Sprachförderung im frühen Kindesalter. Vor allem wenn sie als Dialog gestaltet wird, eröffnet sie Kindern vielfältige Lernchancen (vgl. Hargrave & Sénéchal 2000; Sénéchal u. a. 1996; Sénéchal & LeFevre 2001; Whitehurst & Lonigan 1998).“ (zitiert in Ulich 2005: 109)
Neben der Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern durch die gemeinsame Betrachtung von Bilderbüchern mit Erwachsenen sammeln sie noch weitere Erfahrungen. Beim Vorlesen werden dem Kind in erster Linie die Zeit und die Aufmerksamkeit geschenkt, die als Basis für gelingende Kommunikation gelten. Vor allem genießt das Kind die Zuwendung und Nähe des Erwachsenen in einer sprachintensiven Situation. Diese Nähe ergibt sich fast von alleine durch das Bilderbuch (vgl. Ulich 2005: 109).

[31] „Der Begriff der Zone der nächsten Entwicklung geht auf Wygotski (2002) zurück. Damit wird der Unterschied zwischen den aktuellen Fähigkeiten eines Kindes, die es selbstständig und ohne Hilfe zeigt, und den potenziellen Fähigkeiten, die es unter Anleitung einer kompetenten Bezugsperson demonstriert, bezeichnet. Das Konzept, das eine Bezugsperson ein Kind durch die Zone der nächsten Entwicklung begleitet, wird als Scaffolding (Ko-Konstruktion) bezeichnet.“ (Jungmann/Albers 2013: 58)

Zugleich enthalten die Bilderbücher auch eine Menge von Dingen und Ereignissen, die die Kinder auf dem Bild und im Gespräch kennenlernen können. Dadurch lernen sie neue Wörter kennen. Die Situation der Bilderbuchbetrachtung bestimmt auch das Tempo des Lesens und der Kommunikation mit dem Kind. Das Verweilen, Erklären, Rückfragen oder Wiederholungen sind nach Michaela Ulich ganz „natürlich“ (Ulich 2005:110).

„Untersuchungen zeigen, dass das mehrmalige Vorlesen eines Bilderbuchs den sprachlichen Lerneffekt […] deutlich steigert“ (Ulich 2005: 110). Daher ist es sinnvoll, dass ein und dasselbe Buch immer wieder angeschaut und dialogisch gelesen wird.

Meist geht es bei den *Bilderbüchern für zwei- bis dreijährige*[32] Kinder um das Identifizieren und Benennen der abgebildeten Gegenstände und Tätigkeiten. Die Kinder erlernen durch den Dialog mit dem Erwachsenen das Eingebundensein in das Interaktionsmuster, das heißt eine Frage-Antwort-Bestätigung. Zugleich lernen die Kinder, bekannte Objekte im Buch in einer anderen bzw. unbekannten Umgebung zu entdecken und in Beziehung zu setzen. Die Kinder beobachten auch, dass auf jeder Seite des Buches ein Bild erscheint, das für etwas steht und nicht die Sache selbst ist, das bedeutet, dass sie ein Symbolverständnis entwickeln. Dies ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, um später komplexere Bildsymbole, wie Zeichen, Logos und Schrift, zu entschlüsseln (vgl. Näger 2005: 52).

Die Studienergebnisse von Arnold, Lonigan, Whitehurst und Epstein (1994) sowie Lonigan und Whitehurst (1998) belegen, dass Kinder, die in ihrer sprachlichen Entwicklung einen Rückstand aufwiesen, durch das Dialogische Lesen in kürzester Zeit (sechs Wochen) ihre sprachlichen Fähigkeiten verbessern konnten. Zugleich wurde der Wortschatz erweitert und neue Begriffe und deren Bedeutung wurden erlernt (vgl. Kraus 2005: 115).

Weitere positive Wirkungen des Dialogischen Lesens bestehen darin, dass eine positive Beziehung zwischen Erwachsenen und Kind aufgebaut wird. Durch das Lob und die Wertschätzung, die das Kind in der Vorlesesituation erfährt, baut es auch ein großes Selbstbewusstsein und ein positives Selbstbild auf. Von dem Dialogischen Lesen profitieren vor allem Kinder, die in ihrer sprachlichen Förderung bedürftig sind und wenig Kontakt mit Büchern und Schriftsprache haben (vgl. Kraus 2005: 115).

3.3 Fazit: Relevanz der Methode des Dialogischen Lesens für die Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften und Eltern

Wie bereits im dritten Kapitel geschildert, geht es bei der Methode des Dialogischen Lesens um eine dialogorientierte Kommunikation und Interaktion zwischen Erwachsenen und

[32] Bilderbücher für Kinder ab zwei Jahren (siehe Beispiele im Anhang A).

Kind. Der Erwachsene regt durch bestimmte Fragetechniken und Impulse die sprachliche Aktivität des Kindes an. Zugleich bieten auch die Bilderbücher eine Menge an Bildern und Ereignissen an, die das Kind im Gespräch kennenlernt, so dass es somit seine Sprachfähigkeiten und das Interesse an Büchern erweitern kann.

Außerdem bekommt das Kind durch das Dialogische Lesen die Aufmerksamkeit und die Nähe des Erwachsenen, was sich positiv auf die Beziehung auswirkt und dem Kind vielfältige Erfahrungen im Umgang mit Büchern und Sprache bietet.

So zeigen die Studienergebnisse zum Dialogischen Lesen, die bereits im dritten Kapitel aufgeführt sind, eine positive Wirkung der Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten des Kindes und dass vor allem Kinder, die in ihrer Sprachentwicklung einen Rückstand gegenüber Gleichaltrigen aufweisen, von dieser Methode profitieren.

Da Kinder unterschiedliche Sprach- und Literacyerfahrungen auf Grund ihrer Sozialisation machen, wird dieser Methode eine besondere Bedeutung für die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes beigemessen.

Die Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften und Eltern ist daher im Bereich der sprachlichen Bildung im Rahmen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft unerlässlich.

Welche Anwendung die Umsetzung in der Praxis haben kann, zeigt der zweite Teil der Bachelor-Thesis auf.

Teil 2 Implementierung[33]

4 Elternworkshop zum Dialogischen Lesen

Aus den verschiedenen im Teil 1 erarbeiteten theoretischen Hintergründen wird im Folgenden eine konzeptionelle Umsetzung für eine Maßnahme zur sprachlichen Bildung in Form eines Elternworkshops vorgenommen, die zur erfolgreichen Zusammenarbeit mit den Eltern im Rahmen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kindertageseinrichtung beiträgt.

Konzepte sind nach Graf und Spengler Entwürfe für Maßnahmen mit Überlegungen zu Zielen, Wegen und Mitteln (vgl. Graf/Spengler 2013: 122).

Im Folgenden werden konzeptionelle Grundlagen für den Entwurf eines Elternworkshops zum Dialogischen Lesen angewendet und erläutert. Diese bieten zugleich einen Einblick in die Vorüberlegungen, Gestaltung sowie Durchführung des Vorhabens.

[33] Implementierung bedeutet Durchführung oder Ausführung (vgl. Wahrig-Burfeind 2004: 402).

4.1 Darstellung der Ausgangslage

Wie bereits in den Punkten 1.1, 1.2 und 1.3 beschrieben, hat sich das Bild von der Familie geändert und viele Eltern sind heutzutage sehr verunsichert, was die Bildung und Erziehung ihrer Kinder anbelangt. Die gesellschaftlichen Veränderungen tragen dazu bei, dass sich viele Eltern unter einem vielfältigen Druck sehen und zahlreichen Belastungen ausgesetzt sind. Sie benötigen auch mehr Hilfe als früher, weil sich ihre Lebensbedingungen, die von Globalisierung, Modernisierung und Individualisierung beeinflusst werden, verändert haben. Die äußeren Lebensumstände beeinflussen gleichfalls die Beziehungen innerhalb der Familien. Jedoch sind die Eltern nach wie vor die ersten und die wichtigsten Bezugspersonen ihres Kindes. Die Studienergebnisse, die bereits im ersten Kapitel aufgeführt wurden, belegen, dass der Einfluss der Familie auf den Bildungs- und Entwicklungsstand von Kindern größer ist als der einer außerfamiliären Betreuung. Vor allem werden die kognitive, soziale und sprachliche Entwicklung des Kindes beeinflusst. Zugleich hat auch der sprachliche Input der Bezugspersonen durch Fragestellungen und das Vorlesen Auswirkungen auf die Sprachentwicklung des Kindes. Das führt dazu, dass das Kind je nach seiner familiären Situation sehr unterschiedliche sprachliche Erfahrungen sammelt. Durch mangelnde sprachliche Interaktionen und Anregungen ist das Kind eher Benachteiligungen ausgesetzt. Das führt dazu, dass das Kind je nach familiärer Herkunft und Spracherfahrungen sehr unterschiedliche Chancen in Bezug auf die weitere Entwicklung hat.

4.2 Zielgruppe des Workshops

Wie bereits im Punkt 1.1 erläutert, bilden die Eltern jedoch keine homogene Gruppe. Durch die veränderten Lebensbedingungen stellen sie eine heterogene Familienvielfalt dar und unterscheiden sich in ihren individuellen Besonderheiten. Auf Grund der Individualität jeder einzelnen Familie werden auch unterschiedliche Bedürfnisse und Erwartungen an die Kindertageseinrichtung herangetragen (vgl. Roth, 2010, S. 93 – 94). Die Herausforderung besteht darin, die Bedürfnisse und Erwartungen der Eltern ernst zu nehmen und ihnen mit einer geeigneten Begleitung und Unterstützung zu begegnen (vgl. Roth, 2010, S. 93 – 94).
Siebert betont, dass die „Zielgruppenarbeit […] vor allem institutionalisierte Bildungsarbeit […] [ist]“ (Siebert 2012: 117). In der Planungsphase überwiegt nach Siebert die Zielgruppenorientierung und bei der Durchführung die Teilnehmerorientierung. Die Zielgruppenorientierung hat eine kollektive sowie soziologische Grundlage und die Teilnehmerorientierung zeigt dagegen auf Individualisierungsprozesse und psychologische Grundlagen (vgl. Siebert 2012: 117).

Demzufolge ist es wichtig, nicht nur die Wünsche der Teilnehmer zu erfüllen, sondern auch die vorhandenen Erfahrungen, Kenntnisse und Potenziale der Teilnehmenden zu aktivieren und effektiv zu nutzen (vgl. Siebert 2010: 158 – 159).

Die Zielgruppe des Workshops zum Dialogischen Lesen wird zum einen im Hinblick auf das Alter der Kinder differenziert. „Jedes Lebensalter definiert unterschiedliche Aufgabenstellungen für Eltern und fordert ganz unterschiedliche Kompetenzen ab.“ (Stange 2012: 545) Zum anderen wird auf die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes in diesem Alter eingegangen. Wie bereits in den Punkten 1.3 und 1.4 beschrieben, beeinflusst die Familie durch ihre soziale Herkunft und ihren Bildungsstand die Entwicklung des Kindes. Demzufolge haben auch die sprachlichen Interaktionen der Bezugspersonen aus der Familie durch Fragestellungen, das Vorlesen und das sprachliche Angebot Auswirkungen auf die Sprachentwicklung und das Weltwissen des Kindes (vgl. Petermann u. a. 2010: 24).

Wie bereits im Punkt 4.1 in der Darstellung der Ausgangslage erläutert, bilden Eltern die Zielgruppe des Workshops, die verunsichert sind und eine Unterstützung für ihr Kind im dritten Lebensjahr von Seiten der pädagogischen Fachkräfte im Bereich der sprachlichen Bildung benötigen.

Der Workshop soll für die Eltern ein Angebot darstellen, das den Bedürfnissen und Anliegen der Eltern gerecht wird, so dass sie durch die Zusammenarbeit mit den pädagogischen Fachkräften Methoden zur Unterstützung der sprachlichen Bildung ihres Kindes erhalten. Dies ermöglicht dem Kind, seine sprachlichen Fähigkeiten durch die Bilderbuch–Interaktionen zu entwickeln und positive Erfahrungen mit Büchern, Dialog und Zuwendung zu machen.

Deshalb werden einzelne Elemente des Workshops so gestaltet, dass sie leicht veränderbar sind und auch an die jeweilige Gruppe angepasst werden können. Die Planung des Elternworkshops erfordert zum einen Antizipation[34] und zum anderem auch die Bereitschaft, einige Aspekte offen zu gestalten, so dass Veränderungen in der konkreten Durchführung möglich sind (vgl. Faulstich/Zeuner 2010: 87).

4.3 Überlegungen zu Zielformulierungen

Als Ziele werden konkrete in der Zukunft liegende angestrebte Zustände oder Ergebnisse verstanden, die durch Handeln von Institutionen bzw. ihrer Angehörigen in einem bestimmten Zeitraum erreicht werden sollen (vgl. Graf/Spengler 2013: 48).

[34] Antizipation bedeutet „Vorwegnahme“ (Wahrig-Burfeind 2004: 69). In diesem Zusammenhang sind die Planungsschritte des Workshops gemeint.

Im Folgenden werden die Ziele[35] nach Pedro Graf und Maria Spengler auf unterschiedlichen Ebenen strukturiert und differenziert (vgl. Graf/Spengler 2013: 51 – 55):

Richtungsziele auf der normativen Ebene: Hier handelt es sich um tendenzielle Ziele, die eine Entwicklung aufzeigen. Das Konzept leistet zwar einen Beitrag zur Zielerreichung, kann aber nicht für alles verantwortlich sein. Hier gilt die Frage nach den Werten: Für welche Werte und Überzeugungen setzen wir uns ein?

Rahmenziele auf der strategischen Ebene: Sie nähern sich in ihrer Zielsetzung an die Richtungsziele an, bestimmen diese differenzierter, gliedern sie nach unterschiedlichen Kriterien auf und bestimmen, was erreicht werden soll.

Ergebnisziele auf der operativen Ebene: Hier werden konkrete Ziele in verschiedenen operativen Bereichen angestrebt. Sie orientieren sich an den Rahmenzielen.

Nach Graf und Spengler können entweder Wirkungsziele oder Handlungsziele auf allen Ebenen formuliert werden.

„**Wirkungsziele** sind wünschenswerte Verhältnisse und Kompetenzen (im Gemeinwesen, in der Familie, Gruppe oder für den Einzelnen), deren Erreichen durch die Bemühungen der Fachkräfte unterstützt werden soll. Sie werden auch mit dem Begriff Outcome bezeichnet. Wirkungsziele identifiziert man als Antwort auf die Frage: *Was wollen wir bei den AdressatInnen erreichen?*“ (Graf/Spengler 2013: 55)

Bei pädagogischen Maßnahmen werden eher von den Kostenträgern, entsprechend ihrem Auftrag, Wirkungsziele erwartet, um die erstrebten Wirkungen und die Ergebnisqualität von den Empfängern zu erzielen. Hierzu weisen Graf und Spengler auf folgende Einschränkungen hin, die im Hinblick auf die Wirkungsziele wichtig sind. Ob die Teilnehmenden des Workshops bestimmte Ergebnisse erreichen können, hängt von mehreren Faktoren ab, die einen Einfluss haben können – von ihrer Motivation, Fähigkeit, Bereitschaft zum Mitwirken, ihrer familiären Situation oder auch wirtschaftlichen Lage (vgl. Graf/Spengler 2013: 55 – 56).

Handlungsziele beziehen sich auf die Rahmenbedingungen, Ressourcen, Methoden und Instrumente, durch die das Erreichen von Wirkungszielen unterstützt werden soll, und geben zugleich die Antwort auf die Frage: „*Welche förderlichen Rahmenbedingungen schaffen wir?*“ (Graf/Spengler 2013: 56)

[35] Auf die Konkretisierung der Ergebnisziele nach der SMART-Formel wird bewusst verzichtet, da beim Elternworkshop die Ergebnisse nicht genau terminiert oder gemessen werden können. „In einer Konzeption mit ihrer mittelfristigen Gültigkeit sollen die gewünschten Ergebnisse exemplarisch benannt aber nicht auf einen bestimmten Zeitraum bezogen werden.“ (Graf/Spengler 2013: 54)

Für die Gestaltung des Elternworkshops zum Dialogischen Lesen ergeben sich folgende Zielsetzungen:

Ziele für die Eltern:

Richtungsziel:

Wie bereits im Punkt 2.3 beschrieben, wird nach Minsel unter Elternbildung die Optimierung des elterlichen Erziehungsverhaltens verstanden. Sie betont, dass die Elternbildungsangebote „die Erziehungskompetenz der Eltern verbessern und dadurch die gesunde Entwicklung von Kindern unterstützen, das Auftreten von Störungen verhindern bzw. bereits bestehende Störungen abmildern“ (Minsel 2011: 866). Durch die Stärkung der elterlichen Kompetenzen im Bereich der sprachlichen Bildung trägt der Workshop zur positiven Entwicklung der Kinder bei.

- **Die Eltern entwickeln durch den Workshop zum Dialogischen Lesen mit Kindern unter drei Jahren ein Bewusstsein für ihre Kompetenzen, die zur Unterstützung der sprachlichen Fähigkeiten des Kindes durch die Bilderbuch-Interaktionen anhand des Dialogischen Lesens führen.**

Rahmenziele:

- **Die Eltern lernen die Methode des Dialogischen Lesens kennen und anwenden.**
- **Die Eltern aktivieren und erweitern ihre Potenziale und Kompetenzen in Bezug auf die Vorlesetechnik.**
- **Die Eltern sind durch das Dialogische Lesen für die sprachlichen Bilderbuch-Interaktionen mit ihrem Kind gestärkt.**
- **Die Eltern sind gleich mit den pädagogischen Fachkräften an der Unterstützung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder beteiligt.**
- **Der Austausch mit den pädagogischen Fachkräften trägt zur erfolgreichen Zusammenarbeit bei.**

Ergebnisziele:

- **Die Inhalte des Workshops und die Methode des Dialogischen Lesens helfen den Eltern, ihre Kompetenzen wahrzunehmen, um die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes zu unterstützen.**
- **Die Eltern sind motiviert und beteiligen sich aktiv im Workshop.**

- **Sie bringen ihre Erfahrungen ein und zeigen Interesse am Inhalt des Workshops.**
- **Die Eltern kennen die Fragetechniken des Dialogischen Lesens.**
- **Die Eltern können die Methode des Dialogischen Lesens mit ihrem Kind anwenden und einen Transfer[36] in der häuslichen Umgebung herstellen.**
- **Die Eltern sind befähigt, die sprachlichen Bilderbuchinteraktionen mit dem Kind in den häuslichen Alltag zu integrieren.**

Ziele für die pädagogischen Fachkräfte:

Richtungsziel:

Wie bereits in den Punkten 1.3 und 1.4 erläutert, hat die Familie einen größeren und bedeutsameren Einfluss als die außerfamiliäre Betreuung auf die sprachliche Entwicklung des Kindes. Kinder, die zuhause wenig Sprachanregung bekommen, sind gegenüber anderen Kindern benachteiligt.

Mit der Festlegung der gesetzlichen Grundlagen, auf die bereits im Punkt 2.1, 2.2 und 2.3 eingegangen wurde, sollen die pädagogischen Fachkräfte mit den Eltern zusammenarbeiten, sie unterstützen was zum Wohl der Kinder beiträgt. Zugleich sollen die Erziehungsberechtigten bei der Erziehung und Bildung ihrer Kinder beteiligt werden.

- **Die Beteiligung der Eltern an der sprachlichen Bildung ihres Kindes mit Hilfe des Workshops zum Dialogischen Lesen baut die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aus und trägt zum Wohl des Kindes bei.**

Rahmenziele:

- **Die pädagogischen Fachkräfte arbeiten mit den Eltern partnerschaftlich zusammen.**
- **Die pädagogischen Fachkräfte informieren und beraten die Eltern über die Fragetechniken des Dialogischen Lesens, die zur Stärkung der sprachlichen Fähigkeiten des Kindes führen.**

[36] Der Begriff „Transfer“ bezeichnet „den Prozess, Wissen oder Können von einem Feld in ein anderes zu übertragen“. So stellt „Lerntransfer“ eine „Verbindung zwischen Lernen und dem Anwenden erlernter Kompetenzen in neuen Situationen“ dar. (Faulstich/Zeuner 2012: 141)

Wie bereits im Punkt 2.4 erläutert, ist unsere Gesellschaft vielfältig kulturell, traditionell oder sozial geprägt. Deshalb sind Respekt, Toleranz und Wertschätzung den Eltern gegenüber von besonderer Bedeutung, sie „setzen das Wissen und den Respekt vor der eigenen Wertüberzeugung voraus“ (Roth 2011: 26), um das Anderssein zu akzeptieren.

- **Die pädagogischen Fachkräfte treten mit den Eltern in einen Dialog, der von Respekt und gegenseitiger Wertschätzung geprägt ist.**
- **Die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte trägt zu der erfolgreichen Kommunikation und dem Austausch mit den Eltern bei.**

Ergebnisziele:

- **Die pädagogischen Fachkräfte vertrauen auf die Kompetenzen und Ressourcen der Eltern und akzeptieren sie als Experten für ihre Kinder.**
- **Die pädagogischen Fachkräfte nehmen eine wertschätzende und respektvolle Haltung gegenüber den Eltern ein.**
- **Den pädagogischen Fachkräften gelingen die Kommunikation und der Austausch mit den Eltern.**
- **Die pädagogischen Fachkräfte reflektieren die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern.**

Ziele für das Kind und seine Entwicklung:

Richtungsziel:

Wie bereits in Punkt 2.1.1 beschrieben, können die Erziehung und Bildung eines Kindes nur in einer gemeinschaftlichen Ko-Konstruktion zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften gelingen, „die gemeinsam die Verantwortung für das Wohl des Kindes übernehmen und bei seiner Erziehung und Bildung zusammenarbeiten“ (Textor 2013: 10).

Demzufolge, wie im Punkt 2.1.2 geschildert, sind die Eltern Experten für ihr Kind und die pädagogischen Fachkräfte sind Experten für die kindliche Entwicklung im Allgemeinen, „für die Bandbreite der verschiedenen Entwicklungswege und für mögliche Stolpersteine“ (Roth 2010: 203). Die Berücksichtigung dieser Aspekte in der Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften und Eltern ist für die Entwicklung des Kindes wesentlich.

- **Die gemeinsame Verantwortung in der Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern ermöglicht dem Kind, seine sprachlichen Fähigkeiten durch das Dialogische Lesen auszubauen und positive Erfahrungen mit Büchern, Sprache und Zuwendung zu sammeln.**

Rahmenziele:

- **Das Lesen im Dialog trägt zur aktiven Interaktion zwischen dem Kind und den Eltern bei.**
- **Das Kind erweitert durch das Dialogische Lesen seine sprachlichen Fähigkeiten.**
- **Die Beziehung zwischen Eltern und Kind wird gefestigt.**
- **Die Bilderbücher nehmen in der Familie einen hohen Stellenwert ein.**

Ergebnisziele:

- **Das Kind zeigt Interesse und Neugierde an Bilderbüchern.**
- **Es beteiligt sich bei der Bilderbuchbetrachtung, beim Umblättern und am Dialog.**
- **Es empfindet durch die Nähe Geborgenheit und Sicherheit.**
- **Das Kind entwickelt Freude am Erzählen.**
- **Es hat Spaß am gemeinsamen Tun.**

4.4 Überlegungen zum Aufbau und Inhalt des Workshops

Ein Workshop braucht einen bestimmten Rahmen. Der Workshopleiter strukturiert diesen von der Startphase bis zur Endphase und achtet auch auf die Einhaltung der Regeln und der vereinbarten Zeit (vgl. Schopp 2013: 163 – 164).

Die pädagogische Fachkraft als Workshopleiter ist im Wesentlichen alleine für die Planung, Gestaltung und Umsetzung des Elternworkshops verantwortlich. Jedoch ist es wichtig, dass das Team eine passive Unterstützung durch Rückhalt und Kooperation bietet. Die Umsetzung des Elternworkshops ist nur dann möglich, wenn der Workshopleiter das Team im Sinne eines „partizipativen Prozesses“ (Graf/Spengler 2013: 82) beteiligt. Es bedeutet einerseits, dass die Teammitglieder über den Elternworkshop informiert sind, und andererseits, dass Impulse der Teammitglieder angenommen oder sie auch nach Wunsch aktiv beteiligt werden. Dieser partizipative Prozess ist notwendig, damit sich alle Teammitglieder mit dem Prozess und seinen Ergebnissen identifizieren können (vgl. Graf/Spengler 2013: 82).

4.4.1 Äußere Struktur des Workshops

Der Elternworkshop besteht aus einer Einheit, die an einem Vormittag stattfindet. Der Workshop erfolgt während der Öffnungszeiten der Kindertageseinrichtung. Allerdings

wird er zeitlich so geplant, dass er mit der Schließung der Einrichtung am Mittag endet. So haben die Eltern keinen Mehraufwand an Fahr- bzw. Abholzeiten zu leisten. Der Workshop nimmt insgesamt 60 Minuten in Anspruch und soll die Zeit auch nicht übersteigen.
Um zu gewährleisten, dass sich alle eingeladenen Eltern aktiv angesprochen fühlen und mitmachen können, soll sich die Teilnehmerzahl auf vier Eltern beschränken. Selbstverständlich sind Ausnahmen hinsichtlich der Gruppengröße möglich.
Die Einladung erfolgt schriftlich[37] und mündlich. Die persönliche mündliche Einladung soll Eltern motivieren und erinnern.
Nach Johannes Schopp ist es wichtig, folgende Punkte bei der Planung zu beachten: Vorbesprechung mit der Leitung/Festlegung des Termins/Klärung des Veranstaltungsortes/endgültige Festlegung des Termins/schriftliche Einladung an die vorgesehene Zielgruppe mit Rückantwort/Sichtung der Rückantworten/persönliche Erinnerung der Eltern an den Termin (vgl. Schopp 2013: 183).
Es ist sinnvoll, dass nach dem Workshop regelmäßige Gespräche zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Eltern stattfinden. Diese ermöglichen, offene Fragen aus der häuslichen Umsetzung zu klären, neue Ideen umzusetzen und diese anzuwenden.

4.4.2 Innere Struktur des Workshops[38]

Sämtliche Vorbereitungen in Bezug auf den Raum und das Material sollen vor dem Eintreffen der Eltern abgeschlossen sein. So kann der Workshopleiter alle Eltern als Gäste freundlich empfangen und persönlich begrüßen (vgl. Schopp 2013: 181).
Nach der Begrüßung der Eltern und der kurzen Vorstellung des Workshopleiters wird ein Überblick über den Workshop gegeben und die Uhrzeit des voraussichtlichen Endes genannt. Anschließend erhalten die Eltern die Gelegenheit, sich kurz vorzustellen. Die Einführung in die Thematik erfolgt durch die Vorstellung der Vorlesemethode des Dialogischen Lesens. Danach erleben die Eltern aktiv das Dialogische Lesen im Rollenspiel. Die Workshopleitung moderiert dies durch die Fragestellungen zu einer Bilderbuchseite[39]. Anschließend wird die Bedeutung der Fragetechnik erläutert. Um die Fragetechnik beim Dialogischen Lesen zu vertiefen, werden die Eltern ermuntert, zu einer neuen Bilderbuchseite Fragen zu stellen. Das soll dazu beitragen, dass die Eltern darin gestärkt werden, die Vorlesemethode anzuwenden. Das gemeinsame Erarbeiten der Möglichkeiten und Chancen des Dialogischen Lesens geschieht durch den Einbezug von Erfahrungen der Eltern. Offe-

[37] Siehe im Anhang D Einladung und Rückmeldung zum Workshop.
[38] Siehe im Anhang B Dokumentation über Inhalte und Vorgehensweise des Workshops.
[39] Siehe im Anhang C Konkrete Umsetzung der strategischen Fragestellungen am Beispiel.

ne Fragen und Unklarheiten können im Anschluss geklärt werden. Zum Schluss werden die wichtigsten Inhalte kurz zusammengefasst und die Eltern werden animiert, das von ihnen ausgesuchte Bilderbuch zuhause mit ihrem Kind dialogisch zu lesen.

Nach Johannes Schopp bietet eine Hausaufgabe den Eltern die Möglichkeit, sich intensiv mit dem Thema zu beschäftigen und eigene Erfahrungen zu machen (vgl. Schopp 2013: 200). Das Dialogische Lesen eines Bilderbuches mit ihrem Kind bietet den Eltern die Chance, den Input des Workshops in der häuslichen Umgebung umzusetzen.

Ein persönliches Schlusswort rundet den Workshop ab. Alle Eltern erhalten somit die Möglichkeit, ihre Meinung zu äußern. Dafür soll genügend Zeit eingeplant werden. Folgende Fragen können den Workshop abrunden: Was nehmen Sie mit? Was möchten Sie sonst noch sagen, bevor Sie nach Hause gehen? (vgl. Schopp 2013: 202 – 203).

Zusätzlich werden die Eltern auf die Gespräche aus der häuslichen Umsetzung hingewiesen. Auch grundlegende Information zur Fragetechnik des Dialogischen Lesens werden an die Eltern ausgehändigt.

Die Evaluation des Workshops erfolgt im Rahmen eines Fragebogens. Vor der Verabschiedung werden die Fragebögen an die Eltern verteilt, so dass sie den Workshop bewerten und Verbesserungsvorschläge benennen können. Die Eltern bekommen genügend Zeit, um den Fragebogen auszufüllen.

4.5 Methodisch-didaktische Überlegungen

Faulstich und Zeuner verstehen unter Didaktik Folgendes:

„Didaktik bezieht sich primär auf absichtsvolle, geplante und organisierte Veranstaltungen des Lehrens und Lernens und geht von zwei Beteiligten oder Beteiligungsgruppen aus: den Lehrenden auf der einen und den Lernenden auf der anderen Seite, die in einen vielschichtigen Interaktionsprozess eintreten.“ (Faulstich/Zeuner 2010: 27)

Unter Methodik versteht Siebert „die Gestaltung organisierter Lehr-Lern-Situationen“ (Siebert 2010: 11) und betont, dass Methoden Wege sind, die zu einem Ziel führen (vgl. Siebert 2010: 11).

Für die Gestaltung des Elternworkshops werden methodisch-didaktische Zugänge aus konstruktivistischer Sicht gewählt, die zur Erreichung der oben benannten Ziele führen sollen und zum stimmigen Aufbau des Workshops dienen. Die Theorie des Konstruktivismus verweist darauf, dass das Lernen ein individueller Prozess ist und sich nicht von einer Person auf die andere übertragen lässt, sondern jeder konstruiert sein Wissen aus dem vorhandenen Wissen und den gesammelten Erfahrungen selbst (vgl. Siebert 2012: 30).

Ein hoher Stellenwert wird auch den „partizipativen und kooperativen Lernformen und methoden“ (Faulstich/Zeuner 2010: 94) zugeteilt, um die Eltern aktiv in den Lernprozess einzubinden und sie zu beteiligen. „Dabei spielt das gemeinschaftliche Agieren bezogen auf eine gemeinsame Intention[[40]] eine besondere Rolle, das durch die Beteiligung eine konkrete Perspektive erfahren werden kann.“ (Faulstich/Zeuner 2010: 94)

Dadurch wird es den Eltern ermöglicht, positive Erfahrungen im Workshop sowie bei der Umsetzung zuhause zu sammeln, die sich nachhaltig auf die Sprach- und Literacyentwicklung sowie auf die Beziehung zu ihren Kindern auswirken können. Daher steht das Vertrauen in die Kompetenzen und die Ressourcen der Eltern seitens des Workshopleiters im Vordergrund. Durch den Workshop können alle voneinander profitieren und sich gegenseitig ergänzen.

Für die pädagogische Fachkraft als Workshopleiter ist eine dialogische Grundhaltung zu den Eltern im Verlauf des Workshops unabdingbar. Unter Dialog in der Elternbildung versteht Johannes Schopp „den gemeinsamen Austausch unter gleichwertigen und gleichwürdigen Partnern, mit dem Ziel, im gemeinsamen Denkprozess Antworten auf brennende Fragen der Teilnehmer zu suchen“ (Schopp 2013: 55).

Daher sollen im Dialog die unterschiedlichen Sichtweisen der Teilnehmer genauso wie die des Leiters nebeneinander stehen bleiben. Jeder soll die Möglichkeit erhalten, auch etwas Unbekanntes oder Fremdes wahrzunehmen und zu respektieren, ohne zu versuchen, es zu überwinden. Jedoch können im gemeinsamen Austausch Wissen und neue Gedanken in Gang kommen, die bereichernd oder auch entlastend wirken. Wichtig ist, dass eine Atmosphäre geschaffen wird, die Offenheit, Aufmerksamkeit und Achtsamkeit für sich selbst und dem anderen gegenüber ermöglicht (vgl. Schopp 2013: 55 – 60).

Wichtig ist, dass im Rahmen dieses Workshops Beziehung und Vertrauen zu den Eltern aufgebaut werden und sie sich in ihren Anliegen angenommen, respektiert und verstanden fühlen.

Basierend auf der beschriebenen Ausgangslage, Zielgruppe, den Zielen und der Struktur des Workshops sind hier relevante methodisch-didaktische Überlegungen festgehalten.

4.5.1 Überlegungen hinsichtlich der Zielgruppe Eltern

Im Folgenden werden methodische Überlegungen hinsichtlich der Zielgruppe Eltern aufgezeigt.

[40] Intention bedeutet in diesem Zusammenhang „Bestreben“ (Wahrig-Burfeind 2004: 422).

Kleingruppenarbeit:

Bei der Kleingruppenarbeit lernen Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungen und Kompetenzen miteinander und besonders voneinander. Die Aufgabe wird anhand verschiedener Perspektiven und Differenzierungen gelöst. Jeder ist in der Kleingruppe der Lehrende und Lernende zugleich. Das Lernen geschieht vor allem durch wechselseitige Anerkennung und Vertrauen (vgl. Siebert 2010: 102).

Rollenspiel:

Beim Rollenspiel handelt es sich um ein Lernspiel, das zum Ziel hat, Inhalte erlebnis- und handlungsorientiert zu erschließen. Die Teilnehmer nehmen dafür die bestimmten Rollen ein und treten somit in Interaktion. Durch das Rollenspiel gewinnen die Teilnehmer an Sicherheit, indem die Inhalte ausprobiert und gefestigt werden. Auch erweitern sich die Selbstwahrnehmung und Handlungskompetenz (vgl. Quilling/Nicolini 2009: 77).

Feedback:

Das Feedback schließt den Gesamtprozess ab, indem ein Resümee über den Lernprozess gezogen wird. Die Teilnehmer haben die Möglichkeit, ihre Meinung und ihr Empfinden zum Workshop zu äußern (vgl. Quilling/Nicolini 2009: 104).

4.5.2 Überlegungen in Bezug auf die Workshopleitung

Für die Workshopleitung kommen folgende Methoden in Betracht.

Moderation:

Die Moderation trägt dazu bei, die Lernprozesse in Gruppen zu lenken und zu optimieren. Der Moderator bringt neben der Wissensvermittlung auch Erfahrungen, Kenntnisse und Interessen der Beteiligten zur Sprache. Zugleich können offene und ungeklärte Fragen geklärt werden (vgl. Siebert 2010: 74 – 75).

Impuls-Referat:

Der theoretische Baustein des Workshops wird in Form eines Impuls-Referats stattfinden, der dialogorientiert konzipiert ist und auf den Erfahrungen der Teilnehmer basiert. „Der Workshopleiter ergänzt, klärt, ordnet […]“ (Siebert 2012: 105). Dadurch haben die Teilnehmer die Möglichkeit, ihr neues Wissen mit dem bereits Erfahrenen, Bekannten, zu verknüpfen und sich anzueignen (vgl. Siebert 2012: 105).

Gespräch:

Durch gezielte Fragen bezieht der Workshopleiter die Teilnehmer aktiv in das Gespräch mit ein und orientiert sich an deren Kenntnissen und Erfahrungen. Quilling und Nicolini plädieren dafür, dass die Einstellung des Workshopleiters gegenüber den Teilnehmern offen sein soll, damit sich die Teilnehmer ernst genommen fühlen und die Anerkennung und Wichtigkeit ihrer Beiträge spüren. Auf diese Art und Weise können sich die Teilnehmer das Wissen auch selbst aktiv aneignen (vgl. Quilling/Nicolini 2009: 70 – 71).

Präsentation durch Visualisierung:

Visuelle Veranschaulichung hilft, den Inhalt zu ordnen und zu strukturieren. Weiter wird dadurch die Aufmerksamkeit geweckt und die Motivation gestärkt.

Siebert ist der Meinung, dass „die Gedächtnisleistung […] verbessert [wird], wenn Gedanken mit Bildern verknüpft werden“ (Siebert 2010: 102).

Die Visualisierung durch Flipchart und Pinnwand eignet sich daher gut, um wichtige Informationen festzuhalten und zu präsentieren. Die Darstellung ist in jedem Raum möglich und kann aufbewahrt und wiederverwendet werden (vgl. Quilling/Nicolini 2009: 35 – 37).

4.5.3 Begründung der Methodenwahl

Johannes Schopp verweist darauf, dass Methoden niemals ein Ersatz für Achtsamkeit und Dialog sind. Zugleich zeigt er auf, dass gezielt ausgewählte Methoden dazu verhelfen können, eingefahrene Verhaltensmuster aus dem Blickwinkel anderer zu betrachten und vielleicht umzustrukturieren (vgl. Schopp 2013: 182).

Im Folgenden erfolgt die Begründung der Methodenwahl aus der Sicht der Erwachsenenbildung und hinsichtlich der Grundlagen der Kommunikation und Gesprächsführung.

4.5.3.1 Grundlagen der Erwachsenenbildung

Im Elternworkshop wird auf die Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmer eingegangen.

„Die Auswahl der Methoden orientiert sich an den didaktischen Prinzipien der Erwachsenenbildung wie Teilnehmerorientierung, Erfahrungsorientierung und Handlungsorientierung.“ (Reich-Claassen/von Hippel 2011: 1009)

Eine klare Definitionsaussage über den Begriff „Erwachsenenbildung“ zu treffen, ist nicht möglich. Sie wird als „unübersichtliches Feld“ (Faulstich/Zeuner 2010: 12) bezeichnet. „Über Erwachsenenbildung wird in unterschiedlichen Zusammenhängen gesprochen und geschrieben, ohne dass der Begriff als solcher auftaucht.“ (Nolda 2012: 10)

Themen der Erwachsenenbildung sind keinesfalls nur die berufliche Weiterbildung, nahezu alle Bereiche kommen hier in Frage. Auch Ziele wie etwa berufliche Kompetenz oder persönliche Entfaltung variieren stark, ebenso wie sich die Methoden vom selbstbestimmten Lernen bis hin zum Training erstrecken (vgl. Falustich/Zeuner 2010: 12 – 16).

Erwachsenenbildung umfasst zwei Aspekte: den allgemeinbildenden und den anwendungsbezogenen. Somit kann der Begriff der Erwachsenenbildung als Oberbegriff gesehen werden, da er neben allgemeiner Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung auch institutionelle und nichtinstitutionelle Bildung einschließt (vgl. Nolda 2012: 16 – 17).

Die Erwachsenenbildung meint lebenslanges Lernen und geht davon aus, dass der Mensch durchgehend vor neuen Lernaufgaben steht. Er muss also immer lernfähig bleiben. Da Lernende stets an Erfahrungen anknüpfen, müssen diese auch einbezogen werden. Aber nicht alle Lernprozesse beruhen auf eigenen Erfahrungen. Vielmehr sind es das Wissen und die Regeln, die in das eigene Verhalten und Handeln einfließen und an persönlichen Interessen anknüpfen (vgl. Faultstich/Zeuner 2010: 74 – 76).

Nolda geht davon aus, dass „für das Lernen Erwachsener […] zweifellos die Erfahrung [notwendig ist]“ (Nolda, 2012: S. 89). Zugleich betont sie, dass Eigenaktivität und Eigenverantwortlichkeit von großer Bedeutung für die Wahrnehmung und Erkennung von Fähigkeiten sind (vgl. Nolda 2012: 89).

Siebert ist der Meinung, dass „Menschen […] nicht *nicht lernen* [können]“ (Siebert 2010: 18). Es bedeutet, dass Erwachsene immer weiter lernen. Dieses Lernen geschieht großteils unbewusst und nebenbei (vgl. Siebert 2010: 18). Auch die Gehirnforschung bestätigt, dass im Erwachsenenalter neue Neuronen entstehen können. Die Lernfähigkeit hängt von vielen Faktoren ab, wie „der Bildungsbiographie, vom sozialen Umfeld, vom Gesundheitszustand, vom Selbstbewusstsein und der lebenspraktischen Anwendbarkeit des Gelernten“ (Siebert 2012: 59).

So wirft es nun die Frage auf, welche Aufgaben die Erwachsenenbildung an sich stellt.

Eine nachvollziehbare Antwort finden Faulstich und Zeuner.

„Hauptaufgabe der Erwachsenenbildung ist es, Lernprozesse von Erwachsenen anzustoßen und zu fördern. Die Lernenden werden bei ihren vielfältigen Bemühungen unterstützt, sich persönlich weiterzuentwickeln, sich Wissen entsprechend ihren individuellen und beruflichen Interessen anzueignen und ihre gesellschaftliche, politische und berufliche Handlungsfähigkeit zu erweitern.“ (Faulstich/Zeuner 2010: 27)

Demzufolge befähigt die Erwachsenenbildung dazu, mit widersprüchlichen Situationen umzugehen, diese zu thematisieren, kritisch zu analysieren und Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln (vgl. Siebert 2012: 83).

4.5.3.2 Grundlagen der Kommunikation und Gesprächsführung

In der Kommunikation werden Botschaften von einem versandt (Sender) und von dem anderen empfangen (Empfänger). So hat der Kommunikationsforscher Friedemann Schulz von Thun ein Modell zwischenmenschlicher Kommunikation, „das Nachrichtenquadrat", (Weltzien/Kebbe, 2011: 21) entwickelt.

Jede Nachricht, die vom Sender zum Empfänger geschickt wird, besteht immer aus vier Ebenen. Diese sind wie folgt: die Sachinhaltsebene – der sachliche Gehalt der Mitteilung, die Selbstkundgabe – der Kommunizierende teilt etwas über seine Person mit, die Beziehungsebene – in welchem Verhältnis die Kommunizierenden stehen, und der Appell – eine Mitteilung an Erwartungen. Je nach Gesprächszusammenhang dominieren bestimmte Ebenen besonders und die anderen treten somit in den Hintergrund. Dieses Modell soll helfen, Kommunikationsprobleme einzuordnen und möglichst eine Verbesserung der kommunikativen Kompetenzen zu eröffnen (vgl. Weltzien/Kebbe, 2011: 21 – 22).

Für eine positive Gesprächsführung gelten einige Grundhaltungen. Carl Rogers entwickelte eine Gesprächstechnik, das „aktive Zuhören" (Weltzien/Kebbe 2011: 68), das drei wichtige Aspekte beinhaltet: Kongruenz – authentisches Auftreten, Respekt – Wertschätzung des Gesprächspartners, und Empathie – Einfühlungsvermögen (vgl. Weltzien/Kebbe 2011: 68). In dieser Gesprächstechnik nimmt der Gesprächspartner nicht nur das Gesagte auf, sondern bemüht sich zu verstehen, was gemeint ist. So werden zunächst die Bedürfnisse, Gefühle, Einstellungen des Gesprächspartners akzeptiert und eigene Meinungen oder Wertungen zurückgestellt. Dann wird versucht, das Gesagte mit eigenen Worten wiederzugeben und dabei vor allem die emotionalen Inhalte zu betonen. Bei einem solchen Verhalten erfährt der Gesprächspartner, wie seine Aussagen beim anderen angekommen sind. Zugleich können Missverständnisse ausgeräumt und notwendige Informationen gegeben werden (vgl. Textor 2006: 113).

Anhand dieser Gesprächstechnik fühlen sich die Eltern akzeptiert, ernstgenommen und verstanden. Sie werden zum Nachdenken und Weiterreden angeregt. Daraus können sie selbst Ideen zur Verbesserung der Erziehung und Bildung ihres Kindes beitragen (vgl. Textor 2006: 113).

4.6 Rahmenbedingungen und Aufwendungen

Im Folgenden werden Ressourcen und benötigte Aufwendungen beschrieben.

4.6.1 Standort und Raumbedarf

Der Zugang zum Elternworkshop wird für die Eltern erleichtert, indem er an einem Ort stattfindet, der ihnen vertraut ist. Die Kindertageseinrichtung bietet dazu die beste Möglichkeit, da sich ihre Kinder hier regelmäßig aufhalten und ihnen die Räumlichkeiten und das pädagogische Personal bekannt sind (vgl. Schopp 2013: 180).

Die Auswahl des Raumes stellt eine wichtige Komponente dar. Er soll reizarm und mit den benötigten Materialien ausgestattet sein (vgl. Schopp 2013: 121).

4.6.2 Personalbedarf

Für die Gestaltung des Workshops ist eine pädagogische Fachkraft in Absprache mit der Leitung der Kindertageseinrichtung zuständig. Sie übernimmt auch die gesamte Organisation des Workshops und dessen Umsetzung. Daher müssen in der Personalplanung die Zeiten für den Workshop auf ca. zweieinhalb bis drei Stunden mit Vor- bzw. Nachbereitung und Durchführung berücksichtigt werden.

Wichtig ist, dass die pädagogische Fachkraft Qualifikationen im Bereich der sprachlichen Bildungsarbeit mit Kindern, Kommunikation und Gesprächsführung sowie Kompetenzen in der Zusammenarbeit mit den Eltern aufweist.

Die Kenntnis der Methode des Dialogischen Lesens gilt als Voraussetzung für die Durchführung des Workshops.

Das Gelingen des Workshops hängt entscheidend vom Workshopleiter, dessen Kompetenzen und Grundhaltung den Eltern gegenüber ab. So steht das grundlegende Vertrauen in Ressourcen und Potenziale der Workshopteilnehmer im Vordergrund (vgl. Schopp, 2013: S. 155).

4.6.3 Sachmittel und Arbeitsmaterial

In der Regel kann mit dem in der Einrichtung vorhandenen Material von Bilderbüchern und Schreibutensilien gearbeitet werden. Je nach Möglichkeiten können noch weitere Bilderbücher für die Ausleihe angeschafft werden. Benötigte Kopien für die Einladungen und Informationen werden von der Kindertageseinrichtung erstellt. Bestimmte Inhalte des Workshops werden visualisiert und für die Teilnehmer transparent gemacht.

5 Schematische Darstellung des Workshops in tabellarischer Form

	Handelnde Personen	Inhalte (Was?)	Ziele (Warum?)	Methoden (Wie?)	Material (Womit?)	Zeit (Wie lange?)
Einstieg	Workshopleiter	Begrüßung der Eltern und kurze Vorstellung des Workshopleiters.	Willkommensgefühl.			2 min
	Workshopleiter	Überblick über Ablauf und Inhalt des Workshops.	Transparenz und Sicherheit der Eltern.	Visualisierung von Inhalt und Ablauf.	Flipchart und Stifte.	3 min
	Eltern und Workshopleiter	Kurze Vorstellung der Eltern.	Gegenseitiges Kennenlernen.	Moderation.		5 min
Hauptteil	Workshopleiter	Einführung in die Thematik durch die Vorstellung der Methode des Dialogischen Lesens.	Kennenlernen der Vorlesetechnik des Dialogischen Lesens. (Siehe weitere Ziele Punkt 4.3).	Kurzes Impulsreferat. (Siehe Punkt 3.2.1). Visualisierung.	Flipchart und Stifte.	5 min
	Eltern und Workshopleiter	Ergänzung der Thematik im Rollenspiel durch strategische Fragestellungen beim Dialogischen Lesen.	Aktives Erleben des Dialogischen Lesens. (Siehe weitere Ziele Punkt 4.3).	Rollenspiel. Moderation. (Siehe Anhang C). Visualisierung.	Eine Seite des Bilderbuches.	10 min
	Workshopleiter	Bedeutung der Fragetechnik beim Dialogischen Lesen.	Information. Beratung. (Siehe weitere Ziele Punkt 4.3).	Kurzes Impulsreferat. (Siehe Punkt 3.2.2). Visualisierung.	Pinnwand und Karten mit den Fragetechniken.	5 min
	Eltern und Workshopleiter	Anwendung der Fragetechniken des Dialogischen Lesens	Aktive Vertiefung und Umsetzung der Vorlesemethode.	Rollenspiel. Visualisierung.	Neue Seite des Bilderbuches.	10 min
	Eltern und Workshopleiter	Gemeinsames Erarbeiten von Möglichkeiten und Chancen des Dialogischen Lesens.	Einbezug von Erfahrungen und Stärkung der Kompetenzen.	Gespräch und Austausch. Visualisierung. Moderation.	Flipchart und Stifte.	5 min
	Workshopleiter und Eltern	Klärung von Fragen der Eltern.	Klärung offener Fragen.	Moderation. Gespräch und Austausch		5 min
Abschluss	Workshopleiter	Aufgabe für Zuhause.	Motivation zur Anwendung der Vorlesemethode durch die Ausleihe eines Bilderbuches.	Moderation.	Bilderbücher. Informationen.	3 min
	Eltern	Abschluss: Fragebögen und persönliches Schlusswort.	Beteiligung durch persönliche Meinungsäußerung.	Feedback und Evaluation. Freie mündliche und schriftliche Äußerung zum Workshop.	Fragebögen und Box.	5 min
	Workshopleiter	Dank und Verabschiedung.				2 min

Quelle: Eigene Erstellung

6 Möglichkeiten der Qualitätssicherung und Kontrolle im Workshop

Die Qualitätssicherung des Workshops findet durch die Selbstevaluation der pädagogischen Fachkraft/des Workshopleiters statt. Nach Joachim König wird die Selbstevaluation folgendermaßen definiert: *„Selbstevaluation meint die Beschreibung und Bewertung von Ausschnitten des eigenen alltäglichen beruflichen Handelns und seiner Auswirkungen nach (selbst) bestbestimmten Kriterien."* (König 2007: 41)

Im Folgenden werden die Qualitätsdimensionen nach Donabedian beschrieben und eigene Kriterien entwickelt. Zusätzlich wird auch eine Evaluation des Workshops durch die beteiligten Eltern vorgenommen.

6.1 Evaluation des Workshops

Die Evaluation des Elternworkshops soll dazu beitragen, den Workshop hinsichtlich der Zielerreichung (Soll-Ist-Vergleich) zu überprüfen. Es sollen Erwartungen, Veränderungen, Erkenntnisse seitens der beteiligten Eltern eingeschätzt und zum anderem die Kompetenzen, Haltungen der pädagogischen Fachkraft im Hinblick auf die eigene Professionalität sowie für die Nachhaltigkeit dieser Maßnahme reflektiert werden.

Ferner ist es auch wichtig, den Workshop inhaltlich, organisatorisch und strukturell zu bewerten, um gegebenenfalls Optimierungen vorzunehmen oder Handlungsalternativen aufzuzeigen.

Damit alle pädagogischen Fachkräfte auf dem gleichen Stand sind, ist eine Nachbesprechung im Team unerlässlich. Dabei können Fragen im Team diskutiert werden, wie z. B.: Wurden unsere Ziele erreicht? Waren die Vorbereitung und Gestaltung des Workshops in Ordnung? Konnten die Eltern zur Anwendung der Lesetechnik motiviert werden? Was soll in der Zukunft überdacht werden?

6.2 Bestimmung der Qualitätsdimensionen und Indikatoren des Workshops

Die Qualität einer Leistung setzt sich aus verschiedenen Dimensionen zusammen. Die bekannteste und weit verbreitete Einteilung von der Qualität stammt von dem amerikanischen Qualitätsforscher Avedis Donabedian. Er unterscheidet zwischen Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität. Zu einem späteren Zeitpunkt wurde die Dimension der Orientierungsqualität hinzugefügt. Die Orientierungsqualität beinhaltet die Transparenz der Werthaltungen und fachlichen Überzeugungen des Anbieters für die Nutzer (vgl. Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013: 10 – 11).

Zur Strukturqualität zählen die angemessenen Rahmenbedingungen und eine effektive Aufbau- und Ablauforganisation. Die Prozessqualität wird durch die Gestaltung des Prozesses gekennzeichnet. In der Ergebnisqualität werden die Feststellungen von Wirkungen beschrieben (vgl. Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013: 10 – 11).

Folgend werden die vier Dimensionen ausführlich beschrieben und eigene Indikatoren in Bezug auf den Workshop abgeleitet.

Orientierungsqualität: Das Leitbild mit Werthaltungen, Grundsätzen und fachlichen Überzeugungen soll für die Eltern transparent sein. Daher ist die Orientierung an fachwissenschaftlichen Theorien und aktuellen Ergebnissen aus wissenschaftlicher Forschung unabdingbar. Zugleich fordert die Orientierungsqualität eine heterogene Zielgruppe als Voraussetzung für inklusive Bildungsprozesse (vgl. Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013: 14).
Folgende Indikatoren werden hier berücksichtigt:
- Aktueller Bezug zum Workshop
- Heterogene Gruppenzusammensetzung des Workshops
- Lebensweltorientierung an den Fähigkeiten und Ressourcen der Eltern

Strukturqualität: Bei der Überprüfung der Strukturqualität sollten in jedem Fall alle Beteiligten berücksichtigt werden, der Workshopleiter und die Eltern, um über den Workshop einen Gesamteindruck zu bekommen (vgl. Faulstich/Zeuner, 2010, S. 115).
„Die Strukturqualität bezieht sich auf die Ausgangssituation und die bestehenden Voraussetzungen. Die Grundfrage für diese Qualitätsdimension lautet: *Wie ist die Ausgangssituation und was wird gebraucht?"(* Borchers 2012: 175)
Folgende Rahmenbedingungen, Anforderungen und Ressourcen werden hier besonders berücksichtigt:
- Ort/Raum/Arbeitsmaterial
- Zeitliche Organisation
- Aufbau- und Ablauforganisation
- Fachliche und methodische Kompetenz der pädagogischen Fachkraft/Workshopleitung

Prozessqualität: „Die Prozessqualität bezieht sich auf die Arbeitsschritte und Aktionen, die vorgenommen werden, um die vorgefundene Situation zu verbessern. Hier geht es also um die Art der Umsetzung. […]. Eine wesentliche Dimension ist die Effizienz[41], mit der zur Zielerreichung vorgegangen wird. Die Grundfrage […] lautet: *Wie werden die Umsetzungsschritte durchgeführt?"* (Borchers 2012: 175)

Für eine erfolgreiche Durchführung des Workshops spielen Zielsetzung und Methodenvielfalt eine wesentliche Rolle. Folgende Indikatoren sind in diesem Bezug von besonderer Bedeutung:

- Zielrichtung
- Zielgruppenorientierung
- Didaktisch-methodischer Aufbau

Ergebnisqualität: Die Wirkungen einer angebotenen Maßnahme können in Ergebnis- und Erfolgsqualität unterteilt werden. So gibt die Ergebnisqualität vor allem eine Analyse über das Ergebnis in Bezug auf das zusätzlich erworbene Wissen und die Kenntnisse sowie deren Anwendung vor. Die Erfolgsqualität zielt auf die persönliche Entwicklung der Beteiligten ab und kann mögliche Auswirkungen im gesellschaftlichen Kontext liefern (vgl. Faulstich/Zeuner 2010: 116).

Folgende Fragen können zur Beurteilung der Ergebnisqualität dienen: „*Welche Effekte bzw. Auswirkungen sind zu beobachten, welche Veränderungen sind festzustellen? Zu welchen Ergebnissen hat der Prozess geführt?"* (Borchers 2012: 176)

Folgende Indikatoren ergeben sich hinsichtlich der teilnehmenden Eltern im Workshop:

- Teilnahme am Workshop
- Neu erworbenes Wissen hinsichtlich der Methode des Dialogischen Lesens
- Anwendung des Dialogischen Lesens zur Unterstützung der sprachlichen Fähigkeiten des Kindes
- Gemeinsame Verantwortung für die positive Entwicklung des Kindes im Bereich von Sprache und Literacy
- Dialogische Zusammenarbeit mit den pädagogischen Fachkräften
- Partizipation der Eltern anhand der Evaluation

[41] Effizienz ist ein verbindlicher Maßstab, wenn mit einem geringen Aufwand möglichst viele vorher formulierte Ziele erreicht wurden (vgl. König 2007: 33 – 34).

Ein wichtiger Erfolgsfaktor des Elternworkshops besteht darin, dass die Eltern mit den pädagogischen Fachkräften im Dialog sind, zuhause die Methode des Dialogischen Lesens mit ihrem Kind umsetzen und daraus einen Nutzen erkennen.

6.3 Methodisches Vorgehen und Fragebögen

Im Zuge der Bachelor-Thesis wird zur Datenerhebung ein quantitativ-geschlossenes Verfahren angewendet. Die quantitative Methode wird für das eigene berufliche Handeln und seine Auswirkungen bevorzugt. Qulling und Nicolini sehen Vorteile in Bezug auf die Standardisierung der Fragen und bessere Vergleichbarkeit der Antworten. Zugleich trägt die Evaluation zur Qualitätssicherung bei, indem die Inhalte und die Struktur des Workshops optimiert und weiterentwickelt werden können (vgl. Quilling/Nicolini 2009: 104 – 105).

Anhand der schriftlichen Befragung durch einen Fragebogen für die Eltern (Anhang E) und des Reflexionsbogens für die pädagogische Fachkraft/Workshopleitung (Anhang F) wird der Workshop mit Blick auf die Ziele, Inhalte, Methoden reflektiert und bewertet.

Die Eltern werden darauf hingewiesen, dass der Fragebogen anonym und freiwillig von ihnen auszufüllen ist und in die dafür vorgesehene Box eingeworfen werden kann. Eltern, die Schwierigkeiten mit dem Fragebogen bezüglich der schriftlichen Äußerung haben, können im persönlichen Gespräch mit der pädagogischen Fachkraft ihre Meinung äußern.

Durch die Befragung der Eltern zum Workshop kann sich die Kindertageseinrichtung vergewissern, ob sie sich auf dem richtigen Weg befindet und ob das Angebot den Erwartungen entspricht. Die entwickelten objektivierbaren Standards dienen als Nachweise zur Unterstützung von Qualität durch Effektivität[42] und Effizienz der eigenen Arbeit. Dadurch hat die Kindertageseinrichtung bessere Aussichten auf Erfolg[43]. Durch die Befragung lassen sich die Auswirkungen des Workshops verdeutlichen, damit in der Zukunft besser gehandelt werden kann. Außerdem soll die Befragung dazu beitragen, innovativ zu arbeiten, Verbesserungen anzunehmen und sich weiterzuentwickeln.

7 Zusammenfassung

Die Zusammenfassung schließt die Zielüberprüfung des Elternworkshops ein. Zusätzlich werden weiterführende Ideen und ein Ausblick aufgezeigt.

---

[42] Effektivität ist ein genauer und verbindlicher Maßstab, wenn vorher genau definierten Ziele unter Einbezug der Umstände möglichst gut erreicht wurden (vgl. König 2007: 33).

[43] Erfolg ist ein ungenauer und unverbindlicher Maßstab, wenn man irgendetwas tut und es erreicht (vgl. König 2007: 33).

7.1 Zielüberprüfung

Das Ziel der vorliegenden Bachelor-Thesis besteht darin, den Eltern durch ausgewählte Inhalte und Methoden im Workshop Möglichkeiten anzubieten, durch die sie ein Bewusstsein für ihre Kompetenzen erlangen, die zur Unterstützung der sprachlichen Fähigkeiten des Kindes im dritten Lebensjahr dienen. Im Rahmen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sind die Eltern an der sprachlichen Bildung ihres Kindes anhand des Workshops zum Dialogischen Lesen beteiligt, das auch zum Wohl des Kindes beiträgt. Die gemeinsame Verantwortung in der Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern ermöglicht dem Kind, seine sprachlichen Fähigkeiten durch das Dialogische Lesen auszubauen und positive Erfahrungen mit Büchern, Sprache und Zuwendung zu sammeln.

Dabei konnte anhand der theoretischen und konzeptionellen Grundlagen gezeigt werden, wie ein Workshop zur Kompetenzstärkung der Eltern in der Zusammenarbeit mit den pädagogischen Fachkräften hinsichtlich der Unterstützung der sprachlichen Bildung des Kindes im dritten Lebensjahr gestaltet sein kann.

Die Zielerreichung des Workshops kann nur vermutet werden, da die praktische Durchführung des Workshops in der Praxis bisher keine Anwendung gefunden hat und daher auch keine Zielüberprüfung stattfinden konnte.

Durch die Teilnahme der Eltern am Workshop zum Dialogischen Lesen wird die Bereitschaft der Eltern zur partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit den pädagogischen Fachkräften zum Wohle des Kindes gezeigt. Die Eltern und die pädagogischen Fachkräfte können somit die gemeinsame Verantwortung für die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes übernehmen und die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern baut sich aus.

Die Bewusstwerdung der Kompetenzen der Eltern, die zur Unterstützung der sprachlichen Bildung ihres Kindes beitragen können, kann einerseits durch den theoretischen Input der pädagogischen Fachkraft als Workshopleitung geboten werden. Andererseits bietet das Rollenspiel die Kompetenzstärkung durch die praktische Umsetzung des Dialogischen Lesens. Die Ausleihe eines Bilderbuches für zuhause kann die Eltern-Kind-Interaktion im Bereich Sprache und Literacy unterstützen und dem Kind positive Erfahrungen mit Büchern, Sprache und Zuwendung ermöglichen.

Doch die Fragestellung: *Welche Inhalte und Methoden im Workshop können den Eltern helfen, gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten des Kindes zu unterstützen?,* kann nicht ganz beantwortet werden. Dies bedarf einer mehrmaligen Durchführung des Workshops in verschiedenen Kindertageseinrichtungen mit unterschiedlichen teilnehmenden Eltern und Workshopleitern.

Die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten des Kindes anhand der Methode des Dialogischen Lesens lässt sich durch die Studien von Whitehurst u. a. (1988; 1994; 1998), wie bereits im Vorfeld in den Punkten 3.2.2 und 3.2.3 dargestellt, nachweisen. Ob durch die Teilnahme der Eltern am Workshop zum Dialogischen Lesen die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes positiv unterstützt werden, ist bisher schwer nachweisbar, da die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten des Kindes von mehreren Faktoren abhängt, unter anderem auch von dem Einsatz und der Motivation der Eltern.
Eine offene und wertschätzende Haltung der pädagogischen Fachkräfte kann durchaus einen positiven Beitrag dazu leisten.

7.2 Weiterführende Ideen und Ausblick

Wie bereits zu Beginn im ersten und zweiten Kapitel der Bachelor-Thesis erwähnt, ist die Familie für den Bildungserfolg der Kinder sehr entscheidend. Damit Kinder, die aus Familien mit wenig ausgebildeten Elternkompetenzen kommen, gleiche Chancen erhalten, kann der Workshop auch für die Eltern angeboten werden, die ältere Kinder im Vorschulalter von drei bis sechs Jahren haben, die im Bereich der Sprach- und Literacyentwicklung eine Unterstützung benötigen. Die inhaltliche Gestaltung soll sich dann an den Bedürfnissen von Eltern und Kindern orientieren. Hier ist es sinnvoll, die Bücher auf diese Altersstufe abzustimmen und die Fragetechniken durch die erwachsenen Bezugspersonen für die Altersstufe zu erweitern.
Zugleich soll betont werden, dass vor allem Familien mit Migrationshintergrund mit Kindern unter drei Jahren wie auch mit Kindern im Vorschulalter von solchen Workshop profitieren können. Der Fokus liegt dann auch auf der Förderung von Mehrsprachigkeit.

Als vorrangiges Ziel für die Zukunft gilt, den Workshop zum Dialogischen Lesen in der Praxis umzusetzen und weiterzuentwickeln. Dazu bieten die Ergebnisse der Evaluationsbögen von Eltern und pädagogischen Fachkräften die Möglichkeit, Verbesserungen vorzunehmen und gegebenenfalls Inhalte, Methoden und Strukturen des Workshops anzupassen.

Wünschenswert ist es auch, dass der Workshop im Rahmen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als ein festes Angebot mit mehreren Einheiten stattfindet, welche zur Hospitation, Reflexion und zum Austausch von pädagogischen Fachkräften und Eltern beitragen.

Literaturverzeichnis

Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Schümer, Gundel/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hrsg.). PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 2001. Zugriff am 19.03.2015 https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/ergebnisse.pdf

Bayerisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz – BayKiBiG. Zugriff am 16.03.2015 http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-KiBiGBYrahmen&doc.part=X

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Bay. StMAS)/Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) (²2007): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH und Co.KG.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Bay. StMAS)/Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) (2010): Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Handreichung zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weimar/Berlin: Verlag das Netz.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Bay. StMAS)/Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Bay. StMUK) (2012). Gemeinsam Verantwortung tragen. Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit. Zugriff am 03.04.2015 http://www.zukunftsministerium.bayern.de/imperia/md/content/stmas/stmas_internet/kinderbetreuung/bildungsleitlinien_barrierefrei.pdf

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: edition suhrkamp.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.
Zugriff am 31.03.2015
http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2012). Familienreport 2012. Leistungen, Wirkungen, Trends. Zugriff am 16.03.2015
http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Familienreport-2012,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf

Borchers, Andreas (2012): Qualitätskriterien der Kinder-, Jugend- und Familienfreundlichkeit. In: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christof (Hrsg). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien: 175 – 181.

Deinet, Ulrich (2012): Lebenswelten als Bildungswelten. In: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien: 82 – 91.

Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. Zugriff am 29.03.2015
http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf

Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2013): Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards, Indikatoren und Nachweismöglichkeiten für Anbieter. WiFF Kooperationen Nr. 2.

Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2010): Erwachsenenbildung. Weinheim und Basel: Belz.

Graf, Pedro/Spengler, Maria ([6]2013): Leitbild- und Konzeptentwicklung. Augsburg: ZIEL GmbH.

IGLU – Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
Zugriff am 2.04.2015
http://www.bmbf.de/de/6626.php

Jungmann, Tanja/Albers, Timm (2013): Frühe sprachliche Bildung und Förderung. München: Ernst Reinhardt, GmbH und Co KG.

Kain, Winfried (2008): Die positive Kraft der Bilderbücher. Bilderbücher in Kindertageseinrichtungen pädagogisch einsetzen. Berlin Düsseldorf Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH und Co. KG.

Klein, Lothar/Vogt, Herbert (2008): Eltern in der Kita. Schwierigkeiten meistern – Kommunikation entwickeln. Verlag: Klett & Kallmeyer.

König, Anke (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten. Troisdorf: Bildungsverlag EINS GmbH.

König, Joachim ([2]2007): Einführung in die Selbstevaluation. Ein Leitfaden zur Bewertung der Praxis Sozialer Arbeit. Freiburg in Breisgau: Lambertus-Verlag.

Kraus, Karoline (2005): Dialogisches Lesen – Neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In: Roux, Susanna (Hrsg.): PISA und die Folgen. Sprache und Sprachförderung im Kindergarten. Landau: Empirische Pädagogik: 109 – 129.

Lenz, Albert (2006): Psychologische Dimensionen der Partizipation. Überlegungen zu einer theoretischen Fundierung eines Handlungs- und Orientierungsprinzips. In: Seckinger, Mike (Hrsg.): Partizipation – ein zentrales Paradigma. Analysen und Berichte aus psychosozialen und medizinischen Handlungsfeldern. Fortschritte der Gemeindepsychologie und Gesundheitsförderung. Band 13. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.

Marburger, Horst ([8]2013): SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe. Vorschriften und Verordnungen mit praxisorientierter Einführung. Regensburg: Walhalla u. Praetoria.

Merkle, Tanja/Wippermann Carsten (2008): Eltern unter Druck – Die Studie. In Henry-Huthmacher, Christine/Borchard, Michael (Hrsg.): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung von Sinus Sociovision im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft mbH.

Minsel, Beate ([5]2011): Eltern- und Familienbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien GmbH: 865 – 872.

Näger, Sylvia ([3]2005): Literacy – Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur. Freiburg im Breisgau: Herder.

Nolda, Sigrid ([2]2012): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt: WBG Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Oxford University Press (2012): Klausur-Wörterbuch. Englisch-Deutsch/Deutsch-Englisch. Berlin Düsseldorf Mannheim: Cornelsen Verlag.

Petermann, Franz/Fröhlich, Lind Paulina/Metz, Dorothee/Koglin, Ute (2010): Elternbasierte Sprachförderung im Vorschulalter. Das Lobo-Programm. Göttingen: Hogrefe GmbH & CO. KG.

Quilling, Elke/Nicolini, Hans J. ([2]2009): Erfolgreiche Seminargestaltung. Strategien und Methoden in der Erwachsenenbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reich-Claassen, Jutta/von Hippel, Aiga ([5]2011): Angebotsplanung und -gestaltung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien GmbH: 1003 – 1016.

Reichert-Garschhammer, Eva (2013): Sprachliche Bildung in Kontext von Partizipation, Ko-Konstruktion und Inklusion – Kindertageseinrichtungen auf dem Weg. In: Kieferle, Christa/Reichert-Garschhammer, Eva/Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.): Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & CO.KG: 34 – 50.

Reichert-Garschhammer, Eva/Kieferle, Christa (2011): Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen. Freiburg in Breisgau: Herder.

Rosenbrock, Rolf/Hartung, Susanne (2012). Handbuch Partizipation und Gesundheit. Bern: Hans Huber.

Roth, Xenia (2010): Handbuch Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita. Freiburg im Breisgau: Herder.

Roux, Susanna (2005): PISA und die Folgen. Sprache und Sprachförderung im Kindergarten. Landau: Empirische Pädagogik.

Ruberg, Tobias/Rothweiler, Monika (2012): Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa. Unter Mitarbeit von Dörte Utecht. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Schopp, Johannes (^{4}2013): Eltern stärken. Die Dialogische Haltung in Seminar und Beratung. Ein Leitfaden für die Praxis. Leverkusen: Barbara Budrich.

Siebert, Horst (^{4}2010): Methoden für Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lernen, Bielefeld: W. Bertelsmann GmbH § Co. KG.

Siebert, Horst (^{7}2012): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, Augsburg: ZIEL GmbH.

Stange, Waldemar (2012): Elternarbeit als Netzwerkaufgabe. In Stange, Waldemar / Krüger, Rolf / Henschel, Angelika / Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien: 518-555.

Statistisches Bundesamt, Wiesbaden (2015): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2012. Fachserie1 Reihe 2.2 Zugriff am 27.06.2015
https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220127004.pdf?__blob=publicationFile

Textor, Martin, R. (2006): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen, Freiburg im Breisgau: Herder.

Textor, Martin, R. (^{2}2013): Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden, Norderstedt: BoD – Books on Demand.

Textor, Martin, R. Homepage von Ingeborg Becker-Textor und Dr. Martin R. Textor
Kita, Schule, Familie - in gemeinsamer Verantwortung.
Zugriff am 12.03.2015
http://www.ipzf.de/Kita_Schule_Familie.html

Textor, Martin, R. Kindergartenpädagogik- Online-Handbuch – Hrsg.: Martin R. Textor
Die "NICHD Study of Early Child Care" – ein Überblick
Zugriff am 04.03.2015
http://kindergartenpaedagogik.de/1602.html

Textor, Martin, R. Kindergartenpädagogik –Online-Handbuch – Hrsg.: Martin R. Textor
Forschungsergebnisse zur Effektivität frühkindlicher Bildung: EPPE, REPEY und SPEEL
Zugriff am 10.03.2015
http://kindergartenpaedagogik.de/1615.html

Textor, Martin, R. Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch – Hrsg.: Martin R. Textor
Erziehungs- und Bildungspläne
Zugriff am 10.03.2015
http://www.kindergartenpaedagogik.de/1951.html

Textor, Martin, R. Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch – Hrsg.: Martin R. Textor Bildung, Erziehung, Betreuung.
Zugriff am 10.03.2015
http://www.kindergartenpaedagogik.de/127.html

Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./ Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit (Hrsg.). NUBBEK Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick Berlin, April 2012.
Zugriff am 29. 13.2015
http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf

Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga. ([5]2011): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien GmbH.

Tschöpe-Scheffler, Sigrid ([2]2006): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Opladen: Barbara Budrich.

Ulich, Michaela ([3]2005): Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: Weber, Sigrid (Hrsg.): Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung und Praxis. Freiburg in Breisgau: Herder: 106 – 124.

von der Beek, Angelika/Fuchs, Ragnhild/Schäfer, Gerd E/Strätz, Reiner ([2]2007): Entwurf einer Bildungsvereinbarung für Kindertagesstätten in Nordrhein-Westfallen. In: Schäfer, Gerd E. (Hrsg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Berlin Düsseldorf Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG: 179 – 215.

von Saldern, Matthias (2012): Das System Schule heute und der Stellenwert der Eltern. In Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien: 68 – 75.

von Suchodoletz, Waldemar (2007): Prävention umschriebener Sprachentwicklungsstörungen. In: von Suchodoletz, Waldemar (Hrsg.): Prävention von Entwicklungsstörungen. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & CO. KG: 45 – 79.

Vygotskij, Lev, S. (1934/2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. (Hrsg. und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem). Weinheim und Basel: Beltz Verlag GmbH.

Wahrig-Burfeind, Renate ([5]2004): Fremdwörterlexikon. Das umfassende Nachschlagewerk zum richtigen Gebrauch fremdsprachiger Ausdrücke der deutschen Standardsprache. Gütersloh München: Wissen Media Verlag GmbH (vormals Bertelsmann Lexikon Verlag GmbH).

Wehrmann, Ilse (2006): Familien- und Kinderhäuser in Deutschland – eine Allianz für Bedürfnisse von Familien. In: Textor, Martin, R. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen, Freiburg im Breisgau: Herder: 163 – 174.

Weltzien, Dörte/Kebbe, Anne (2011): Handbuch Gesprächsführung in der Kita, Freiburg im Breisgau: Herder.

Wendlandt, Wolfgang unter Mitarbeit von Niebuhr-Siebert, Sandra ([5]2006): Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung. Springer, Luise/Schrey-Dern, Dietlinde (Hrsg.). Forum Logopädie. Stuttgart: Thieme.

Whitehead, Marian ([2]2010): Sprachliche Bildung und Schriftsprachkompetenz (literacy) in der frühen Kindheit, in: Fthenakis, Wassilos E./Oberhuemer, Pamela(Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 295 – 311.

Wright, Michael T . (2012): Partizipation in der Praxis: die Herausforderung einer kritische reflektierten Professionalität. In: (Hrsg.) Rosenbrock, Rolf/Hartung, Susanne Handbuch Partizipation und Gesundheit. Bern: Hans Huber: 91 – 101.

Anhang

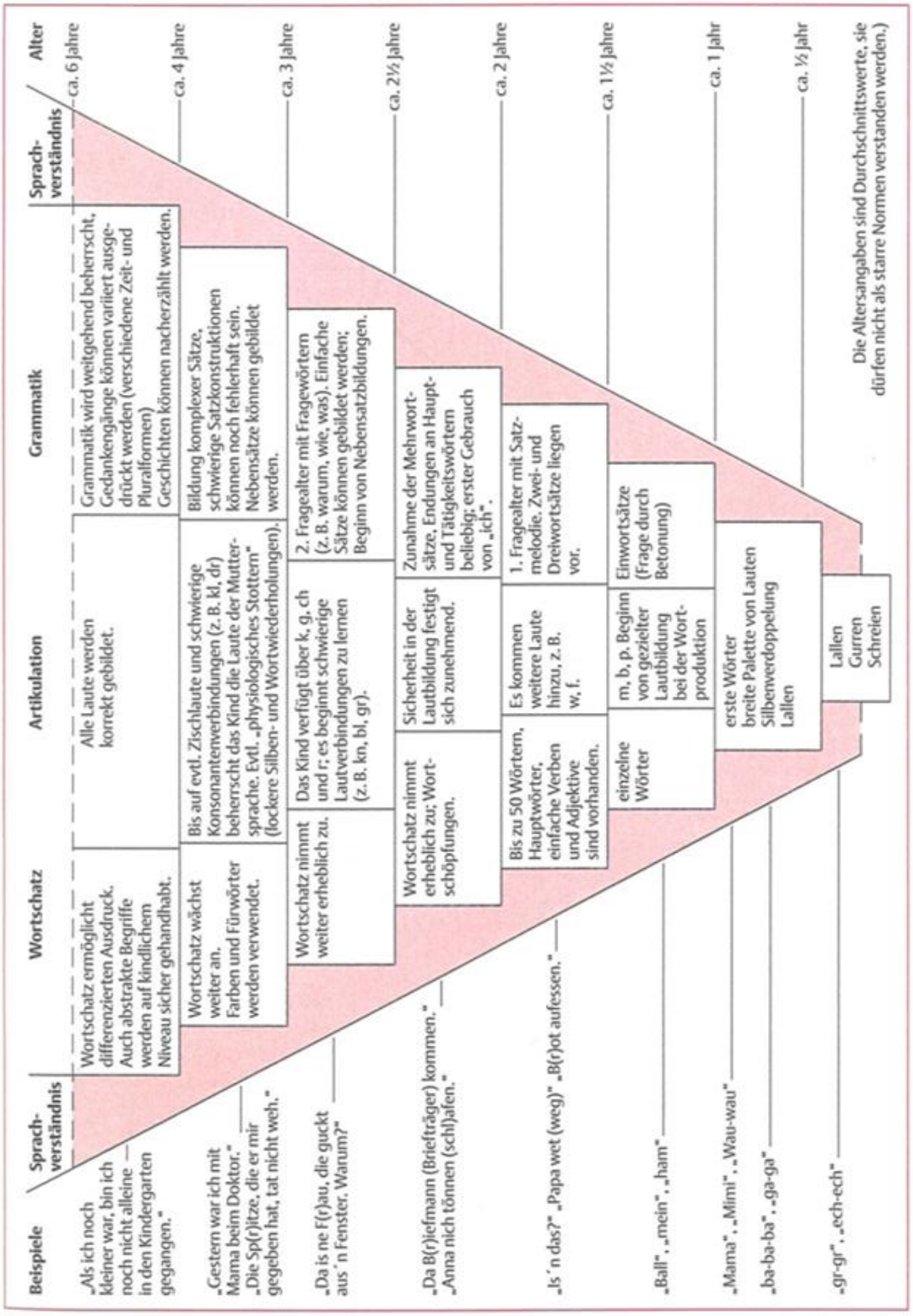
Verzeichnis der Abbildungen und Anhänge

Abbildung 1 Die Sprachpyramide **I**
Abbildung 2 Vorlesebegleitende Hilfen **II**
Abbildung 3 Schematische Darstellung des Workshops in tabellarischer Form **III**

Anhang A Bilderbücher für Kinder ab zwei Jahren **IV**
Anhang B Dokumentation über Inhalte und Vorgehensweise des Workshops **V**
Anhang C Konkrete Umsetzung der strategischen Fragestellungen am Beispiel **VI**
Anhang D Einladung mit Rückmeldung zum Workshop **VII**
Anhang E Fragebogen für die Eltern **VIII**
Anhang F Reflexionsbogen für die pädagogische Fachkraft/Workshopleitung **IX**

Abbildung 1 Die Sprachpyramide **I**

Tabelle 1 Die Sprachpyramide (vgl. Wendland 2006: 31)



Quelle: Wendlandt, Wolfgang unter Mitarbeit von Niebuhr-Siebert, Sandra ([5]2006): Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung. Springer, Luise/Schrey-Dern, Dietlinde (Hrsg.). Forum Logopädie. Stuttgart: Thieme.

Abbildung 2 Vorlesebegleitende Hilfen **II**

Tabelle 2: Vorlesebegleitende Hilfen.

Strategien beim Dialogischen Lesen (vgl. Kain 2006:54)

Strategie	Beschreibung
Verwendung von „Was Fragen“	▪ Auf Bildelemente zeigen und spezifische Fragen stellen: „Was ist das?“ „Was macht der…da?“ usw.
Verwendung offener Fragen	▪ Vermeiden von Fragen, die einfach durch „Ja“ oder „Nein“ oder durch Zeigen beantwortet werden können, ▪ Komplexere Fragen stellen: „Was siehst du auf dieser Seite alles?“ usw.
Systematischer Einsatz von zusätzlichen Fragen	▪ Auf Antworten von Kindern mit zusätzlichen Fragen reagieren: „Welche Farbe ist das?“ „Was hat der … an?“
Systematische Verwendung von Wiederholungen	▪ Dem Kind Feedback geben, indem richtige Antworten der Kinder wiederholt werden: „Ja genau, das ist ein …!“
Gezielte Hilfestellung	▪ Wenn das Kind die richtige Antwort nicht weiß, diese sagen und vom Kind wiederholen lassen
Systematisches Lob und Ermunterung	▪ Gute Mitarbeit gezielt loben: „Toll hast du das gemacht!“
Interesse des Kindes berücksichtigen	▪ Wenn das Kind für spezifische Details Interesse zeigt oder zusätzliche themenbezogene Einfälle äußert, diese bestärken und gezielt nachfragen

Quelle: Kain, Winfried (2008): Die positive Kraft der Bilderbücher. Bilderbücher in Kindertageseinrichtungen pädagogisch einsetzen. Berlin Düsseldorf Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH und Co. KG.

Abbildung 3 Schematische Darstellung des Workshops in tabellarischer Form **III**

	Handelnde Personen	Inhalte (Was?)	Ziele (Warum?)	Methoden (Wie?)	Material (Womit?)	Zeit (Wie lange?)
Einstieg	Workshopleiter	Begrüßung der Eltern und kurze Vorstellung des Workshopleiters.	Willkommensgefühl.			2 min.
	Workshopleiter	Überblick über Ablauf und Inhalt des Workshops.	Transparenz und Sicherheit der Eltern.	Visualisierung von Inhalt und Ablauf.	Flipchart und Stifte.	3 min.
	Eltern und Workshopleiter	Kurze Vorstellung der Eltern.	Gegenseitiges Kennenlernen.	Moderation.		5 min.
Hauptteil	Workshopleiter	Einführung in die Thematik durch die Vorstellung der Methode des Dialogischen Lesens.	Kennenlernen der Vorlesetechnik des Dialogischen Lesens. (Siehe weitere Ziele Punkt 4.3).	Kurzes Impulsreferat. (Siehe Punkt 3.3.1). Visualisierung.	Flipchart und Stifte.	5 min.
	Eltern und Workshopleiter	Ergänzung der Thematik im Rollenspiel durch strategische Fragestellungen beim Dialogischen Lesen.	Aktives Erleben des Dialogischen Lesens. (Siehe weitere Ziele Punkt 4.3).	Rollenspiel. Moderation. (Siehe Anhang C). Visualisierung.	Eine Seite des Bilderbuches.	10 min.
	Workshopleiter	Bedeutung der Fragetechnik beim Dialogischen Lesen.	Information. Beratung. (Siehe weitere Ziele Punkt 4.3).	Kurzes Impulsreferat (Siehe Punkt 3.2.2). Visualisierung.	Pinnwand und Karten mit den Fragetechniken.	5 min
	Eltern und workshopleiter	Anwendung der Fragetechniken des Dialogischen Lesens	Aktive Vertiefung und Umsetzung der Vorlesemethode.	Rollenspiel. Visualisierung.	Neue Seite des Bilderbuches.	10 min.
	Eltern und Workshopleiter	Gemeinsames Erarbeiten von Möglichkeiten und Chancen des Dialogischen Lesens.	Einbezug von Erfahrungen und Stärkung der Kompetenzen.	Gespräch und Austausch. Visualisierung. Moderation.	Flipchart und Stifte.	5 min
	Workshopleiter und Eltern	Klärung von Fragen der Eltern.	Klärung offener Fragen.	Moderation. Gespräch und Austausch		5 min
Abschluss	Workshopleiter	Aufgabe für Zuhause.	Motivation zur Anwendung der Vorlesemethode durch die Ausleihe eines Bilderbuches.	Moderation.	Bilderbücher. Informationen.	3 min
	Eltern	Abschluss: Fragebögen und persönliches Schlusswort.	Beteiligung durch persönliche Meinungsäußerung.	Feedback und Evaluation. Freie mündliche und schriftliche Äußerung zum Workshop.	Fragebögen und Box.	5 min
	Workshopleiter	Dank und Verabschiedung.				2 min

Quelle: Eigene Erstellung

Baeten, Lieve: Die neugierige kleine Hexe. Oetinger
Carle, Eric: Die kleine Raupe Nimmersatt. Gerstenberg
Cuno, Sabine: Ich mag Frühling, Sommer, Herbst und Winter… Ravensburger
Dietl, Erhard: Tier-Mix-Max. Oetinger
Grimm, Sandra: Noch nicht müde, kleine Maus? Ravensburger
Grimm, Sandra/Suetens, Clara: Der kleine Klo-König. Ravensburger
Hansen, Christiane/Grimm, Sandra: Bist du meine Mama. Oetinger
Jelenkovich, Barbara/Prusse, Daniela: Schiebe und entdecke: Auf der Baustelle. Ravensburger
Metzger, Wolfgang: Achtung! Feuerwehr! Mein großes Spielbuch Schieben – Klappen – Drehen. Ravensburger
Német, Andreas/Schmidt, Hans-Christian: Mama Huhn sucht ihr Ei. Oetinger
Osterwalder, Markus: Bobo Siebenschläfer. Rowohlt
Reider, Katja/Ebert, Anna: Der Bauernhof. Wieso? Weshalb? Warum? Junior 1. Ravensburger
Roß, Thea: Wieso? Weshalb? Warum? Junior 20: Das Pony. Ravensburger
Rübel, Doris: Mein rotes Bobby-Car. Ravensburger
Rudolph, Annet: Aua! Brummt der Bär. Oetinger
Schnabel, Dunja: Kleiner Fisch entdeckt das Meer. Oetinger
Spanner, Helmut: Ich bin die kleine Katze. Ravensburger
Swoboda, Anette/Maar, Paul: Friedlich schlafen kleine Drachen. Oetinger
Tidholm, Anna Clara: Klopf an! Hanser
Von Zora: Das ist der Wald. Coppenrath
Weber, Susanne/Jacobs, Tanja: Die Eule mit der Beule. Oetinger
Wilson, Henrike/Weiss, Julia: Die allerbeste Schnee-Idee. Coppenrath

1. Inhalt: Ziel: Dauer:	Begrüßung der Eltern und kurze Vorstellung des Workshopleiters. Willkommensgefühl. ca. 2 min.
2. Inhalt: Ziel: Methode: Material: Dauer:	Überblick über die Ausführung des Workshops. Transparenz und Sicherheit der Eltern. Visualisierung. Auf einem Flipchart werden der Inhalt und Ablauf des Workshops skizziert. Flipchart und Stifte. ca. 3 min.
3. Inhalt: Ziel: Methode: Dauer:	Kurze Vorstellung der Eltern. Gegenseitiges Kennenlernen. Moderation. ca. 5 min.
4. Inhalt: Ziel: Methode: Material: Dauer:	Einführung in die Thematik durch die Vorstellung der Methode des Dialogischen Lesens. Kennenlernen der Methode des Dialogischen Lesens. (Punkt 4.3). Kurzes Impulsreferat (Siehe Punkt 3.2.1). Visualisierung. Flipchart und Stifte. ca. 5 min.
5. Inhalt: Ziel: Methode: Material: Dauer:	Ergänzung der Thematik im Rollenspiel durch strategische Fragestellungen beim Dialogischen Lesen. Aktives Erleben des Dialogischen Lesens und Erweiterung von Potenzialen und Kompetenzen (Siehe weitere Ziele Punkt 4.3). Rollenspiel. Moderation. (Siehe Anhang C). Visualisierung. Eine Seite des Bilderbuchs. ca. 10 min.
6. Inhalt: Ziel: Methode: Material: Dauer:	Bedeutung der Fragetechnik beim Dialogischen Lesen. Information. Beratung. (Siehe weitere Ziele Punkt 4.3). Kurzes Impulsreferat (Siehe Punkt 3.2.2). Visualisierung. Pinnwand und Karten mit den Fragetechniken. ca. 5 min.

7. Inhalt: Ziel: Methode: Material: Dauer:	Anwendung der Fragetechniken des Dialogischen Lesens Aktive Vertiefung und Umsetzung der Vorlesemethode. Rollenspiel. Visualisierung. Neue Seite des Bilderbuchs. ca. 10 min.
8. Inhalt: Ziel: Methode: Material: Dauer:	Gemeinsames Erarbeiten von Möglichkeiten und Chancen des Dialogischen Lesens. Einbezug von Erfahrungen und Stärkung der Kompetenzen. Visualisierung. Moderation. Gespräch und Austausch. Flipchart und Stifte. 5. min.
9. Inhalt: Ziel: Methode: Dauer:	Klärung der Fragen. Klärung offener Fragen. Moderation. Gespräch. ca. 5 min.
10. Inhalt: Ziel: Methode: Material: Dauer:	Aufgabe für Zuhause. Motivation zur Anwendung der Methode des Dialogischen Lesens durch die Ausleihe eines Bilderbuches. Moderation. Bilderbücher. Informationen zu den Fragestellungen des Dialogischen Lesens als Kopie. 3. min.
11. Inhalt: Ziel: Methode: Material: Dauer:	Abschluss: Fragebögen und persönliches Schlusswort. Beteiligung durch persönliche Meinungsäußerung. Feedback und Evaluation zur freien mündlichen und schriftlichen Äußerung zum Workshop. Fragebögen. ca. 5 min.
12. Inhalt: Dauer:	Dank und Verabschiedung. 2. min.

Bilderbuch mit Klett-Pflaster für kleine Helfer von Rudolph, Annet
Aua! Brummt der Bär. Oetinger Verlag

Strategie	**Konkrete Fragestellungen**
Verwendung von „Was Fragen“	• Was macht der Bär? • Was hält der Bär in der Pfote? • Was macht die Biene? • Was hat der Bär jetzt an der Pfote? • Was braucht der Bär?
Verwendung offener Fragen	• Wo hat ihm die Biene wehgetan? • Wie schaut der Bär? • Wo sitzt der Bär? • Was siehst du noch?
Systematischer Einsatz von zusätzlichen Fragen	• Wie viele Bienen siehst du? • Was liegt da am Boden? • Welche Farbe hat der Ball? • Welche Farbe hat dein Ball? • Was hat der Bär an?
Systematische Verwendung von Wiederholungen	• Ja, genau, das ist ein Ball. • Das stimmt, der Bär braucht ein Pflaster. • Du hast Recht, es sind zwei Bienen.
Gezielte Hilfestellung	• Meinst du die Pfote vom Bär? • Magst du dem Bären das Pflaster draufkleben?
Systematisches Lob und Ermunterung	• Toll! • Das stimmt! • Ja, genau! • Prima!
Interesse des Kindes berücksichtigen	• Was hast du noch gesehen? • Zeig mal? • Wo ist das?

Liebe Eltern,
wir laden Sie herzlich zum Elternworkshop
„Dialogisches Lesen mit Kindern unter drei Jahren“ ein.

Wir werden uns mit der Vorlesemethode des Dialogischen Lesens beschäftigen und gemeinsam Antworten auf die Fragen suchen:

- Was bedeutet Dialogisches Lesen?
- Wie wird diese Methode angewendet, um Ihr Kind sprachlich zu unterstützen?
- Was ist das Besondere an dieser Methode?

Bei unserem Workshop finden Sie Gelegenheit, zu diesem Thema mit anderen Eltern ins Gespräch zu kommen, Ihre Erfahrungen auszutauschen und ein Buch für Ihr Kind auszuleihen.

Der Workshop beginnt am
_____, den _____ um_____ Uhr im _____.
und dauert ca. 1 Stunde.

Für Rückfragen stehen wir gerne zur Verfügung.
Über eine Zusage bis zum _____ sind wir Ihnen sehr dankbar.

Mit freundlichen Grüßen

– –
Hier abtrennen

Rückmeldung und Anmeldung

Hiermit melde ich mich für den Elternworkshop an

Name _____ Unterschrift _____

Liebe Eltern,

wir möchten mit dieser Befragung Ihre persönliche Sicht auf unseren Elternworkshop erfahren. Ihre Teilnahme an dem Fragebogen ist selbstverständlich freiwillig und anonym.

War die zeitliche Planung des Workshops für Sie passend?

O ja O nein (Warum?)_____

War der inhaltliche Aufbau des Workshops für Sie klar strukturiert?

O sehr gut O gut O weniger gut O gar nicht

Haben Sie Antworten auf Ihre Fragen erhalten?

O ja O nein (Warum?) _____

Haben Sie neue Impulse für die sprachliche Unterstützung ihres Kindes gewonnen?

O viel O manches O wenig O gar nicht

Wurden Sie durch den Workshop angeregt, das Dialogische Lesen zuhause umzusetzen?

O voll und ganz O teilweise O weniger O gar nicht

Was hat Ihnen an dem Workshop besonders gefallen? _____

_____

Was gefiel Ihnen am Workshop nicht?_____

Hat der Workshop Ihre Erwartungen erfüllt?

O voll und ganz O teilweise O weniger O gar nicht

Würden Sie den Workshop anderen Eltern empfehlen?

O ja O bedingt O gar nicht

Platz für weitere Anregungen und Wünsche: _____

_____

Vielen Dank!

Anhang F Reflexionsbogen für die pädagogische Fachkraft/Workshopleitung **IX**

Fragen zur Orientierungsqualität	***Reflexion***		
	ja	***nein***	***Gründe***
Kommt das Thema des Workshops aus einem aktuellen Anlass?			
War die Gruppenzusammensetzung in Bezug auf die Eltern heterogen?			
Orientierte sich der Workshop an den Ressourcen und Fähigkeiten der Eltern?			

Fragen zur Strukturqualität	***Reflexion***		
	ja	***nein***	***Gründe***
War der Ort des Workshops passend gewählt?			
Hat der Raum genügend Platz und eine angenehme Atmosphäre?			
War das Arbeitsmaterial (Bilderbücher, Kopien …) ausreichend?			
Genügte die angesetzte Zeit zur Ausführung des Workshops?			
Waren der Aufbau und die Ablauforganisation des Workshops stimmig?			
Waren die Qualifikationen der pädagogischen Fachkraft für den Workshop ausreichend?			

Fragen zur Prozessqualität	***Reflexion***		
	ja	***nein***	***Gründe***
Waren Planung und Struktur des Workshops realistisch und gut durchführbar?			
Führten die eingesetzten Methoden und Inhalte zur Zielerreichung?			
Was ist besonders gut gelungen?			
Was ist weniger gut gelungen und muss überdacht werden?			

Fragen zur Zielerreichung in Bezug auf die Zielgruppe Eltern	***Reflexion***		
	ja	***nein***	***Gründe***
Gelang es, die Eltern mit Hilfe des Workshops in das Dialogische Lesen einzubeziehen?			
Gelang es, eine wertschätzende und respektvolle Haltung gegenüber den Eltern einzunehmen?			
Gestalteten sich der Dialog und Austausch mit den Eltern gewinnbringend?			
Gelang es, die Eltern für die Methode des Dialogischen Lesens zu motivieren und zu sensibilisieren?			
Konnten Veränderungen wahrgenommen werden?			
Gelang es, mit den Eltern partnerschaftlich zusammenzuarbeiten?			

Erklärung

1. Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst habe.

2. Ich versichere, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die Standards guten wissenschaftlichen Arbeitens eingehalten zu haben.

3. Die gesetzlichen Vorschriften zum Datenschutz und zum Schutz der Urheberrechte wurden von mir beachtet.

4. Ich bin damit einverstanden/~~nicht einverstanden~~, dass meine Abschlussarbeit in die Bibliothek der Evangelischen Hochschule aufgenommen wird.

5. Ich bin damit einverstanden/~~nicht einverstanden~~, dass meine Abschlussarbeit in digitaler Form öffentlich zugänglich gemacht wird.

Nürnberg, den 15.07.2015

Anna Zitlau