

Kooperation mit Eltern – Angebote im Rahmen der vorschulischen Sprachförderung

Claudia Müller und Sabine Zeller

Abstract

Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenz stellt eine notwendige Voraussetzung für eine gelingende Schul- und Berufsausbildung dar. Dass dieser Erwerb weniger erfolgreich ausfällt, wenn SchülerInnen aus bildungsfernen Milieus stammen, ist seit PISA- und IGLU evident. Im Zuge der bildungspolitischen Diskussion, wie mit den daraus resultierenden geringen Bildungschancen von SchülerInnen sozial nicht privilegierter Milieus umgegangen wird, ist der Elementarbereich in den Blick gekommen. Kindergarten und Kindertagesstätte werden zunehmend als Bildungsorte verstanden, die Kinder auf den Schriftspracherwerb vorbereiten sollen. Dabei werden auch Elternbildungsprogramme diskutiert, die auf eine kooperative Zusammenarbeit zwischen Familie und Institution setzen. Der vorliegende Beitrag greift diese Entwicklung auf. Ausgehend von zwei Fallbeispielen, die die sozialen Bedingungen des familialen Sprachlernens zeigen und Einblicke in die Orientierungen von Eltern geben, wird nach den Möglichkeiten gefragt, wie Eltern bei der sprachlichen Förderung ihrer Kinder institutionell unterstützt werden können.

Schlüsselwörter

Spracherwerb, Familie, soziale Ungleichheit, niederschwellige Elternbildungsangebote, Family Literacy, Sprachförderung

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

Autorinnen

Claudia Müller, Ruhr-Universität Bochum, Germanistisches Institut, Universitätsstraße 150
D-44801 Bochum, c.mueller@rub.de

Sabine Zeller, Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Kunzenweg
21, D-79117 Freiburg, sabine.zeller@ph-freiburg.de

Kooperation mit Eltern – Angebote im Rahmen der vorschulischen Sprachförderung

Claudia Müller und Sabine Zeller

Einleitung

Kompetenzen im Bereich des Lesens, Schreibens und Textverstehens sind bekanntermaßen Grundbedingungen für eine erfolgreiche Schul- und Berufsausbildung sowie gelingende Partizipation am sozialen und gesellschaftlichen Leben. Bekannt ist auch, dass a. die Grundlagen für diesen Kompetenzerwerb nicht erst durch den Sprachunterricht geschaffen werden, sondern das Ergebnis von Spracherfahrungen sind, die Kinder im Zusammenhang mit mündlichen Sprachaktivitäten wie z. B. Vorlesen oder Erzählen von Geschichten in der Familie sammeln, b. das sprachliche Lernen in der Familie sozial eingefasst ist, d. h. durch Sprachaktivitäten bestimmt wird, die Eltern in Relation zu ihrer sozialen Herkunft verschiedenartig im Familienalltag umsetzen. Der Erwerb schriftsprachlicher Fähigkeiten stellt sich damit als eine Frage von sozialer Ungleichheit heraus, die außerhalb des Unterrichts den Bildungsverlauf von Kindern in mehr oder weniger erfolgreiche Richtungen lenkt. „Literalitätserfahrungen in der Familie wirken [...] wie ein Filter auf weitere Prozesse der Aneignung und der Ausübung von Literalität“ (Nickel, 2011, S. 63). Unter dem Blickwinkel der Institution schließt sich an diesen Zusammenhang die Frage an, welche Angebote geleistet werden können, um das Flechtwerk aus frühen Literalitätserfahrungen und sozialen Faktoren aufzuweichen und seine Effekte in Hinblick auf den Erwerb von Lese-, Schreib- und Textkompetenz zu mildern. Ein möglicher Weg ist die Intensivierung des Sprachförderangebotes in Kindergarten und Kindertagesstätte. Dieser wird seit PISA 2000 intensiv gegangen (z. B. Dietz & Lisker, 2008; Sens, 2007). Ein zweiter Weg, der an die vorschulische Sprachförderung anknüpft, aber an diesem Punkt nicht stehen bleibt, ist die Kooperation mit Eltern im Rahmen der Sprachförderung. Dieser Weg ist in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern relativ neu (Pietsch u. a., 2010). Er setzt, indem er nicht nur das sprachliche Wissen der Kinder erweitern, sondern Eltern in ihren Erziehungskompetenzen und Sprachförderaktivitäten stärken will, an der Bildung der gesamten Familie an. Im Folgenden wollen wir diesen Weg, der international unter dem Stichwort *Family Literacy* subsumiert wird, vorstellen, auf Herausforderungen bei der Umsetzung eingehen und Alternativmöglichkeiten in der Sprachförderkooperation mit Eltern zeigen. Es wird also zentral um die Frage gehen: *Wie ist aus institutioneller Sicht mit sprachlicher Ungleichheit in Familien umzugehen?*

1. Sprachliche Förderung in der Familie

Der Bildungsprozess beginnt in der Familie und hat für den gesamten Bildungsverlauf eine grundlegende Bedeutung: „Die Familie spielt als primäre Sozialisationsinstanz und als Ort der Bildung eine zentrale Rolle für den Verlauf der Bildungsbiografie. Dies trifft in besonderer Weise auf die frühe Kindheit zu, gilt aber für das gesamte Kindes- und Jugendalter“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012a, S. 48). Besonders sichtbar wird ihr Gewicht, wenn die Bedingungen des Lesen- und Schreibenlernens näher beleuchtet werden. „In der Familie werden [...] wichtige Grundsteine für die Entwicklung der Lesekompetenz gelegt, sie ist gewissermaßen die ‚Keimzelle‘ der Lesesozialisation, in der insbesondere jüngere Kinder soziale Interaktionen erproben und kulturelle Erfahrungen machen“ (Elias, 2009, S. 20). Enthalten diese Erfahrungen als Elemente des „kulturellen Kapitals“ (Bourdieu, 1983) Sprachaktivitäten wie Vorlesen oder Erzählen von Geschichten der Kinderliteratur, so können positive Einflüsse für den Erwerb von Erzählfähigkeit und die Ausbildung von Sprachkenntnissen, die neben Alltagssprachlicher und intim-familialer Sprachvarietäten auch die Standardsprache, das literate Register (Maas, 2008), umfassen, angenommen werden (Müller, 2012).

Als ausschlaggebend dafür, ob schriftsprachorientierte Praktiken mit dem Familienalltag verwoben sind, kann der in der Familie verankerte „Habitus“ (Bourdieu, 1987, zitiert nach Koller, 2009) gesehen werden. Der Habitus stellt nach Bourdieu ein in sich strukturiertes, den Akteuren nicht bewusstes Gebilde an „Vorstellungen“ und Handlungsweisen dar, dem eine Gruppe von Individuen folgt (Koller, 2009, S. 22f.). „Sozialisation kann im Anschluss an Bourdieu mithin in erster Linie als Erwerb oder Herausbildung eines bestimmten gruppen- oder klassenspezifischen Habitus verstanden werden“ (ebd., S. 23). Welche Rolle der gruppenspezifische Habitus für die Realisierung von sprachentwicklungsförderlichen Praktiken in der Fami-

lie haben kann, zeigen Studien, die das Vorleseverhalten von Eltern unterschiedlicher sozialer Milieus erforschen: Demnach sind soziale Unterschiede, sowohl in Hinblick auf die in der Familie registrierbaren Vorlesefrequenzen (geringe Frequenz im Falle von sozial nicht privilegierten Familien; Stiftung Lesen, 2007) als auch in Bezug auf die interaktive Organisation (anregungsreicherer, dialogischer Vorlesestil von sozial privilegierten Eltern; Wieler, 1997) feststellbar. Aus Studien wie der IGLU-Untersuchung 2006, die neben der Messung von kindlichen Sprachkompetenzen Eltern zu der Häufigkeit der von ihnen praktizierten leseförderlichen Aktivitäten befragte, kann außerdem geschlossen werden, dass das Vorlesen in Deutschland (im Gegensatz zu Ländern wie z. B. Schottland, Ungarn, Spanien, Slowenien oder Bulgarien) nicht besonders stark als Sprachpraxis im Familienalltag vertreten ist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012b).

1.1 Bedingungsfaktoren familialer Sprachpraxis

Eine wichtige Voraussetzung dafür, ob Eltern Sprachaktivitäten wie Vorlesen oder Erzählen im Familienalltag praktizieren, stellt, so zeigt es die Forschung, ihre Bildung dar. So haben Studien der Stiftung Lesen zum Ergebnis, dass Eltern mit niedrigem Bildungsabschluss, unabhängig vom Migrationshintergrund (Stiftung Lesen, 2010, S. 22), Vorlesepraktiken im Familienalltag weniger häufig realisieren als Eltern mit hohem Bildungsabschluss (Stiftung Lesen, 2007, S. 20; auch Baker & Scher, 2002). Dieser Befund, der wie auch die PISA- und IGLU-Studie eine Wechselbeziehung zwischen sozialen Faktoren und familialer Sprachpraxis belegt, wird durch internationale Studienergebnisse gestützt: So korreliert der Bildungsgrad der Bezugspersonen nicht nur mit der Häufigkeit und Qualität des Vorlesens (Wieler, 1997), sondern auch mit den elterlichen Vorstellungen darüber, wie eine Vorlesesituation interaktiv umgesetzt werden sollte (zu Folgendem siehe auch Müller, 2012).

- Curenton & Justice (2008), die eine Studie mit 45 Müttern sozial nicht privilegierter Milieus durchführten, zeigen, dass bei Eltern mit einem höheren Bildungsgrad eine konkrete Vorstellung über die Relevanz und Struktur von Vorlesesituationen verbunden sein kann. Bildungsnahe Mütter verstanden bei dieser Studie das Vorlesen als eine Aktivität, bei der die Freude am Buch im Fokus steht und dem Kind hinreichend Raum gegeben werden sollte, um an dem Vorlesegespräch aktiv teilzunehmen.
- Meagher u. a. (2008) untersuchten ebenfalls den Zusammenhang zwischen den Orientierungen von Eltern und ihrem Verhalten beim Vorlesen. Bei den 50 Mutter-Kind-Interaktionen, die beobachtet wurden, praktizierten diejenigen Mütter einen sprachentwicklungsförderlichen Vorlesestil, die das Vorlesen für den kindlichen Schriftspracherwerb als wichtig erachteten und diesem einen lustvollen Aktivitätscharakter zuwiesen.
- Vergleichbare Befunde lieferte eine Untersuchung von Weigel u. a. (2006). Hier zeigte sich in einem umgekehrten Sinne bei denjenigen Müttern (n=79) ein weniger sprachentwicklungsförderliches Vorleseklima, die dem Vorlesen keine schriftspracherwerbsvorbereitende Funktion beimaßen und die Vermittlung des Lesens und Schreibens schulisch rahmten, d. h. den Schriftspracherwerbsprozess im Verantwortungsbereich der Schule liegend verstanden.
- Baker & Scher (2002) weisen zudem eine mit dem sozialen Hintergrund der Eltern korrelierende Präferenz des im häuslichen Kontext gebrauchten Lesematerials nach. In ihrer Untersuchung mit 65 Kindern des ersten Schuljahres und deren Familien konnte im Falle der sozial nicht privilegierten Eltern eine stärkere Tendenz zur Auswahl von Fibeln und ABC-Büchern anstelle von Texten der Kinderliteratur als potentielles Lesematerial belegt werden.
- Untersuchungen dokumentieren außerdem: Eltern mit niedrigem Bildungsgrad realisieren im Familienalltag eigene Lesepraktiken seltener, so dass der Umgang mit Schrift für die Kinder weniger als alltägliche Sprachaktivität erfahrbar ist (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2005).

Im deutschsprachigen Kontext gibt es zum Zusammenhang von elterlichen Sprachentwicklungskonzepten und familialer Sprachpraxis noch keine weiterführenden Ergebnisse. Eine Studie von Müller (2012), die in Form von Einzelfallbeobachtungen die Sprachpraxis in ein- und mehrsprachigen Familien unterschiedlicher sozialer Gruppen rekonstruiert, liefert jedoch explorative Anhaltspunkte. Müller stellt basierend auf teilnehmenden Beobachtungen in der Familie und der Analyse von elterlichen Interviews eine Liste von potentiellen Faktoren zusammen, die die familiale Sprachpraxis beeinflussen können. Diese Liste, die aufgrund der einzelfallbezogenen Ausrichtung der Studie jedoch einer empirischen Überprüfung mittels quantitativer Verfahren bedarf, nennt folgende Faktoren (ebd., S. 140):

- die Sprachförderorientierung der Eltern, d. h. das von ihnen vertretene Sprachentwicklungskonzept;
- das sprachentwicklungsbezogene Wissen der Eltern, d. h. Wissen darüber, welche Sprachaktivitäten die (schrift-)sprachliche Entwicklung des Kindes fördern und auf das schulische Sprachlernen vorbereitend wirken;
- das sprachdidaktische Know-how der Eltern, d. h. Wissen darüber, wie die sprachliche Entwicklung des Kindes durch interaktive Hilfestellungen des Erwachsenen unterstützt werden kann (beispielsweise im Rahmen von Vorlese- oder Spielsituationen);
- das Interesse der Eltern an Literatur und Sprache
- emotionale Belastungen
- Überforderungen bei der Kindeserziehung
- die zeitlichen Kapazitäten der Eltern
- die Lebensziele der Eltern
- die Geschwisterkonstellation
- Unterstützung bei der Sprachförderung durch andere Familienmitglieder
- die Art des familialen Sprachmanagements in mehrsprachigen Verhältnissen

Bei dieser Liste wird deutlich, dass Faktoren wie Geschwisterkonstellation, elterliche Lebensziele, Zeit, Alltagsbelastungen etc. sich einer Einflussnahme seitens der Institutionen entziehen. Faktoren wie die *Sprachförderorientierung*, das *sprachentwicklungsbezogene Wissen* und das *sprachdidaktische Know-how* von Eltern lassen hingegen institutionelle Anknüpfungspunkte formulieren, die für Kooperationen mit Eltern im Rahmen der vorschulischen Sprachförderung von Relevanz sein können. Sie sollen im Folgenden nochmals skizziert werden.

Elterliche *Sprachförderorientierungen* können nach verschiedenen Gesichtspunkten unterschieden werden: beispielsweise nach einer „entertainment perspective“ und einer „skill perspective“. Diese Differenzierung basiert auf einer Studie von Sonnenschein u. a. (1997). Im Fokus dieser Untersuchung standen 41 Eltern unterschiedlicher sozialer Milieus, die a. danach befragt wurden, welche Sprachangebote sie im Familienalltag etablieren würden, um den frühen Schriftspracherwerb der Kinder zu fördern und b. welche Funktion und Bedeutung sie in einem gelungenen Schriftspracherwerb sähen. Parallel dazu wurden die Eltern aufgefordert, sprachliche Aktivitäten, die im häuslichen Umfeld stattfinden, in Form eines Tagebuches zu dokumentieren. Die Studie hatte zum Ergebnis, dass die Eltern der sozial nicht privilegierten Gruppe die Funktion von gemeinsamen sprachlichen Aktivitäten primär in der Vermittlung von Kompetenzen sahen und instruierende Handlungen favorisierten. Die sozial privilegierten Eltern betrachteten hingegen gemeinsame Sprachaktivitäten weniger stark unter kompetenzorientierten Aspekten, sondern schätzten Faktoren wie Unterhaltung und Affektivität als zentral ein. Sonnenschein u. a. konnten anhand der gesammelten Tagebücher rekonstruieren, dass sich diese unterschiedlichen Sprachförderorientierungen auch in dem Vorleseverhalten der Eltern niederschlugen. Eltern, die einer „entertainment perspective“ folgten, realisierten Vorlesesituationen einerseits häufiger, gestalteten diese andererseits stärker dialogisch und im Einklang mit den Buchinteressen des Kindes.

Die Bedeutung des *sprachdidaktischen Know-hows* kann aus Studien abgeleitet werden, die zeigen, dass sich das Vorlesen dann förderlich auswirkt, wenn es seitens der Eltern oder anderer Bezugspersonen dialogisch aufgebaut wird und anregungsreiche Sprachhandlungen wie Fragen oder Ergänzungen enthält (siehe hierzu ausführlich Müller in dieser Nummer). Dabei ist anzumerken, dass der Begriff *sprachdidaktisches Know-how*, der zumeist in institutionellen Zusammenhängen in Hinblick auf den Kompetenzerwerb von frühpädagogischen Fachkräften und ErzieherInnen gebraucht wird, hier auf das Sprachlernen in der Familie bezogen wird. Die Ausweitung des Begriffs auf den familialen Kontext lässt sich, wie unter Punkt 1.2 thematisiert sein wird, mit dem Maß an Didaktisierung und gezieltem Sprachförderhandeln in bildungsnahen Familien begründen.

Die Relevanz des *sprachentwicklungsbezogenen Wissens* von Eltern, also das Wissen über die Bedeutung von vorschulischen Sprachangeboten für die spätere Lese- und Schreibentwicklung, orientiert sich an Studien, die belegen, dass Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss stärker eine sprachlernförderliche Umgebung schaffen (siehe Punkt 1). Aus einem höheren Bildungsgrad wäre zu folgern, dass damit auch umfangreichere Kenntnisse über die sprachliche Entwicklung des Kindes und eigene Auseinandersetzungs-

formen mit Sprache und Literatur verbunden sind, die sich in dem elterlichen Sprachförderverhalten spiegeln.

Bevor der Frage nach der praktischen Nutzbarkeit dieser Ausführungen nachgegangen wird, soll aber zunächst anhand zweier Fallbeispiele rekonstruiert werden, inwieweit sich elterliches Sprachförderhandeln und Wissens- und Orientierungsaspekte gegenseitig bedingen können.

1.2 Sprachförderorientierungen, Sprachentwicklungswissen und sprachdidaktisches Know-how von Eltern

Die hier vorgestellten Fallbeispiele Sarah und Söncke (Erstsprache Deutsch) sind einem Dissertationsprojekt (Müller, 2012) entnommen (siehe auch Müller in dieser Nummer). In diesem Projekt ging es um die Beschreibung kindlicher Erzählerwerbsverläufe am Übergang vom Kindergarten zur Grundschule mit Bezugnahme auf die familiäre Sprachsozialisation. Grundlage für die Gewinnung von Informationen zur Sprachpraxis in der Familie waren durch Feldnotizen dokumentierte teilnehmende Beobachtungen im häuslichen Kontext, die sich über den Zeitraum eines Jahres ergaben und leitfadenorientierte Interviews mit den Eltern. Die Untersuchungsgruppe setzte sich aus sechs Familien (Erstsprache Deutsch und Russisch) zusammen, die, auf der Basis von Kriterien wie Bildungsabschluss und Berufszugehörigkeit, bildungsnahen und bildungsfernen Milieus zugeordnet werden konnten.¹

Sarahs und Sönckes Familien² leben in einer Stadt, die sich in Süddeutschland befindet. Die Eltern der Kinder (zu Projektbeginn 4 und 5 Jahre alt) unterscheiden sich, wie Tabelle 1 veranschaulicht, zunächst in Faktoren wie Bildung und Berufszugehörigkeit:

Sozialer Hintergrund	Sarah	Söncke
Aktuelle Berufe der Eltern	Vater: Lehrer Mutter: Angestellte	Mutter: arbeitslos, alleinerziehend
Bildungsabschluss der Eltern	Vater: Abitur Mutter: Realschulabschluss	Mutter: Hauptschulabschluss

Tabelle 1: Sozialer Hintergrund der Eltern

Unterschiede sind auch bezüglich der in der Familie realisierten Sprachpraktiken auszumachen (siehe ausführlich Müller in dieser Nummer):

Sprachaktivitäten	Sarah	Söncke
Vorlesen	xxx	xxx
Regelmäßiges Vorlesen	xxx	
Freiwilliges und lustvolles Vorlesen	xxx	
Dialogisches Vorlesen	xxx	
Elterliche Lesegewohnheiten	xxx	
Nutzung von Hörspielen	xxx	
Rollenspiele	xxx	
Singen	xxx	xxx
Reimen	xxx	
Hoher Medienkonsum (TV, Computerspiele etc.)		xxx

Tabelle 2: Familiäre Sprachpraktiken und frühes schriftsprachliches Wissen der Kinder

Sowohl Sarahs Eltern als auch Sönckes Mutter äußern im Interview, dass sie den Kindern vorlesen würden. Doch sprechen ihre Darstellungen für ein unterschiedlich ausgeprägtes *sprachdidaktisches Know-how*, das Wissen darüber umfasst, wie eine Vorlesesituation sprachentwicklungsförderlich gestaltet werden kann und welche weiteren Sprachangebote/-medien geeignet sind, um den Spracherwerb des Kindes zu unterstützen.

¹ Die angeführten Äußerungen sind Interviews entnommen, die mit zwei Eltern geführt worden sind. Sie sind hier aus vereinfachenden Gründen paraphrasiert und gekürzt wiedergegeben. [] steht für verständniserleichternde Ergänzungen im Transkript.

² Sarah hat drei weitere Geschwister: Lea (3 Jahre), Fritz (2 Jahre) und Martin (Säuglingsalter). Söncke hat einen älteren Bruder, Konradin. Konradin besucht die Realschule.

<p><i>Sarahs Mutter:</i> Achte beim Vorlesen darauf, dass die Kinder es verstanden haben. Grad für den Fritz, bei der Sarah weniger, da sie die Sätze versteht. Lea fragt. Wenn ich glaube, es ist jetzt [für Fritz] schwierig gewesen, dann erklär ich ihm das nochmal. Achte bei Fritz mehr darauf, dass er auch mal die Wörter und Sätze richtig ausspricht.</p>	<p><i>Interviewerin:</i> Und wenn Sie vorlesen, achten Sie da auf irgendwas? <i>Sönckes Mutter:</i> Nee, die suchen es sich meischens aus.[..] Entweder suchen die sich's aus oder mach meischens [was], was eigentlich net so lange dauert. Weil dann guck ich schon auf die Zeit, dass wir net ä Stund lese, sondern dass wir nur ein Kapitel durchlese.</p>
<p><i>Sarahs Mutter:</i> Und was halt jetzt in dem dreiviertel Jahr extrem zum Tragen kam, waren halt die CDs und die Kassetten, so Hörspiele stattdessen. <i>Interviewerin:</i> Kam des von den Kindern aus oder war das so etwas, was Ihr mal so reingegeben habt? <i>Sarahs Vater:</i> Hörspiele? Haben wir reingegeben.</p>	<p><i>Interviewerin:</i> Und schlafen die Kinder dann danach [nach dem Vorlesen] ein oder ist es manchmal so, sie noch nachfragen, was in der Geschichte passiert? <i>Sönckes Mutter:</i> Also Konradin [älterer Bruder] schläft gleich ein. Aber der Söncke der erzählt dann, und dann tapst er noch da drinne rum und erklärt. Ja, er fragt au. Und zeigt au mir auf die Bilder: Schau mal, wie die aussehen! Irgendwann weiß ich halt nimmi, wo ich gelese hab. ((lacht)) Dann komm i aus (.) da da da warsch! Da hasch noch net gelese! Der weiß genau.</p>
<p><i>Interviewerin:</i> Und habt Ihr [das Schreiben bei den Kindern] irgendwie angeregt oder war es so? <i>Sarahs Mutter:</i> Bei der Lea hab ichs dann doch schon angeregt. Also bei der Sarah wars von ihr aus und klar, dann hab ich ihr natürlich alles gezeigt. Sie hats aufgesaugt. Und bei der Lea wars dann so, sie wollts dann auch, weil sies bei der Sarah gesehen hat, und dann hab ich versucht, ihrs alles zu erzählen, zu erklären.</p>	

Zugleich kann aus den Äußerungen von Sönckes Mutter geschlossen werden, dass der Fokus der elterlichen Förderaktivität auf der Erfüllung der Hausaufgaben liegt, die die Mutter als zentrale Bedingung für schulischen Erfolg ansieht. Der Wunsch, dass die Kinder sich zu guten Lesern und leistungsstarken Schülern entwickeln, wird von ihr, wie folgende Sequenz zeigt, nicht im Zusammenhang mit der sprachentwicklungsförderlichen Funktion von Vorleseerfahrungen gesehen.

<p><i>Interviewerin:</i> Was denken Sie denn, warum die Kinder denn das so gerne möchten [das Vorlesen]? <i>Sönckes Mutter:</i> Bei Söncke sag ich immer, der braucht immer nur Nahrung. Er muss es rein esse. Aber der Söncke der hat schon immer so früh. Weil der mit sechs Monate geloffe isch, des war alles schon zu früh. Nach der Geburt hat er schon glei den Kopf hoch und rumgestarrt. Dann hab ich gesagt: Hallo, irgendetwas stimmt mit ihm nitte. Der hat schon immer alles schneller genommen [im Sinne von Auffassungsfähigkeit]</p>
<p><i>Interviewerin:</i> Und was wünschen Sie sich denn für sich persönlich und für Ihre Kinder für die Zukunft? <i>Mutter:</i> Für meine Kinder, mhm, dass sie gut in der Schule sind und dass der Söncke gerne liest, mehr als der Große mal, dass er mehr Luscht hat, zu lese, hoff ich doch mal.</p>

Im Gegensatz zu Sarahs Eltern, die über ein anderes *Sprachentwicklungswissen* verfügen und die Relevanz ihrer Förderangebote sehr gut kennen:

<p><i>Interviewer:</i> Warum ist denn Euch Vorlesen wichtig? <i>Sarahs Vater:</i> Tja. Lesekompetenz. Also ich halte einfach Lesekompetenz für eine der wichtigsten alltäglichen Kompetenzen überhaupt, ja? Die Schlüsselkompetenz, und ums Internet zu verstehen, ist Lesen <i>Sarahs Mutter:</i> Des schon, des ist ganz wichtig. Allerdings find ich schon auch wichtig die Geschichten. <i>Sarahs Vater:</i> Genau, also das ist einmal die Alltagsfähigkeit. Und zweitens ist es natürlich, die Phantasie zu beflügeln. <i>Sarahs Mutter:</i> Und nicht nur die Phantasie, auch das Wissen sich rausziehen!</p>
<p><i>Sarahs Vater:</i> Die Kinder sind früher öfter [zum Vorlesen] gekommen, es liegt daran, dass wir es lange nicht mehr gemacht haben und es schleifen lassen haben.</p>
<p><i>Sarahs Mutter:</i> Und irgendwie hab ich auch so ein bisschen 's dumme Gefühl, dass der Fritz einfach noch nicht so weit ist, weil wir nicht so viel mit ihm lesen. Die Sarah und die Lea sind so richtig so groß geworden und sehr sprachgewandt (.) sprechgewandt. Und der Fritz halt jetzt echt noch nicht so.</p>

Was die elterliche *Förderorientierung* betrifft, so spiegelt sich in dem Interviewmaterial von Sarahs und Sönckes Eltern eine unterschiedliche Sicht gemeinsamer Sprachaktivitäten. Sarahs Vater etwa formuliert ein starkes Interesse an Literatur und Musik, was sich im Sinne einer „entertainment perspective“ (Sonnenschein u. a., 1997; auch Kraus, 2005) im spielerischen Umgang mit Sprache im Familienalltag zeigt.

Sarahs Mutter: Ralf hat das Baby Piep erfunden. Und das gibts beim Zähneputzen, allerdings auch nur, wenns die Kinder sich verdient haben (.) meistens.
Sarahs Vater: Und ich muss auch sagen, ich bin auch im Moment, also seit zwei Wochen, fallen mir einfach keine Streiche mehr ein.
Sarahs Mutter: Okay. Des ist nen Baby, es ist entweder lieb oder bös.
Sarahs Vater: Das können sie sich aussuchen.
Sarahs Mutter: Ist ein bisschen so (.) Max und Moritz like, ne? Ähnlich wie ((lacht))
Sarahs Vater: Max- und Moritz-Style.
Sarahs Mutter: dass sich die Endungen alle
Sarahs Vater: reimen.
 Wir singen zwar auch Kinderlieder, aber meistens erfind ich dann halt auch Lieder selber, weil ich halt Gitarre spielen kann, was heißt, so ein bisschen rumklimpeln kann. Und dann gibts das Aufräumlied und das Zähneputzlied.
Sarahs Mutter: Alles selber erfunden, halt irgendwie drei Sätze, und des in Lied verpackt. Ist aber schon lustig, weil des (.) des /eh/ Aufräumlied geht dann so: Weißt du, was ich mag, den Aufräumtag. Und dann klimpert er mit der Gitarre, weißt? Und wenn er nur so anfängt zu klimpern, dann gehts Geschrei gleich los: Nein! Nein!
Sarahs Mutter: Und des ist dann auch lustig. Die Sarah kann so (.) so ne Art Baby-Piep-Geschichte kann die dann auch erzählen. Die putzt dann manchmal auch dem Fritz die Zähne.

In Hinblick auf das Vorlesen lassen die Äußerungen von Sönckes Mutter hingegen keine „entertainment perspective“ vermuten, was auch mit einer Sehschwäche in Verbindung gebracht werden kann:

Sönckes Mutter:
 Die fragen mich halt dann, machen wir es jetzt, oder, und dann geht ich halt hin und hock mich mit denen zusammen hin und dann les ich vor. Also freiwillig würd ich es, glaub ich, auch net anbiete, also wenn ich kei Luscht hab, bin ich froh, wenn sie net komme. Also es gibt so Tage, da bin ich froh, wenn ich meine Ruh hab.
Interviewerin:
 Wie oft kommt es [zum Vorlesen]?
Sarahs Mutter: Isch unterschiedlich, wie die halt komme. Ich hab da kei Ahnung. Also wenn se komme, schreie: Mama lies! Dann lies ich, aber ich kanns net sage wann.
Sönckes Mutter:
 [Mit dem Lesen] bin ich ehrlich gesagt faul, weil die kleinen Buchstaben kann ich net lese, ich kann ja nur mit einem Aug [lesen], also ich les mit einem Aug und das strengt mich schnell an. Also lieber was groß isch, des les isch auch mal durch.

Stattdessen kann eine Kompetenzorientierung („skill perspective“) der Mutter rekonstruiert werden, wenn es um die Hausaufgaben geht:

Interviewerin: Also mein Eindruck ist, dass Sie auch immer so auf die Hausaufgaben und so gucken?
Sönckes Mutter: Ja, isch mir wichtig. Weil alle gesagt habe (.) durch des, weil der Große so immer krank isch, sagen se, der wird nix! Der schafft des net! Der kommt in Hauptschule. Er sollte ja in Gymnasium. Hab ich gesagt, des ist mir zu stark! Hab ich gesagt, Realschule reicht au! Er isch jetzt in der Realschule. Und ich möchte, dass der Söncke (.) Real oder Gymnasium. Okay, Gymnasium find ich immer so anstrengend. Ich sag lieber sind se in Realschul und gehe auf Gymnasium hoch, als wenn se vom Gymnasium auf d´ Real falle. Deswege Real, besser als ich sollen se sein. Und ne Arbeit mal habe!
Interviewerin: Ihr Alltag ist dann wahrscheinlich auch ziemlich voll?
Sönckes Mutter: Ja, wir gehen dann heim ((gemeint ist nach der Schule)). Ich koch dann, mach’s Geschirr, mach die Wäsche, tu des abräume, des räume. Die mache dann ihre Hausaufgaben, ich hock mich ja noch beim Söncke ja mit hin, bei de Hausaufgabe, obwohl man des net machen sollte. Keine Ahnung, ich hab’s mit’m Große au gemacht gehabt ne lange Zeit. Und ich guck halt zu, was er macht, und wenn er mir Fragen stellt, dann gib ich ihm die Antwort. Also net von de Hausaufgabe, aber so. Er fragt ja auch viel und will ja au viel schwätze.

Eine eher unterhaltungsbezogene Orientierung („entertainment perspective“) zeigt Sönckes Mutter wiederum bei Aktivitäten, die keine ausgebaute Lesefähigkeit erfordern: Puzzeln, Singen und Spielen.

Sönckes Mutter: Jetzt habe se grad den Trichter, dass wir de ganze Zeit singe (.) abends. Schlaflieder singe.
Interviewerin: Ah okay, also die (.) also die Kinder haben dann selber damit angefangen sozusagen?
Sönckes Mutter: Ja, de Söncke hätt mich mal gefragt, was wir als Kind g’sunge habe. (.) Hab ich gesagt: Oh, je. Wir habe so viele Sache g’sunge. Und bei dem eine Film hat er’s letzste Mal gesehe (.) mit dem Heinz Rühmann oder was isch des? Der Mann im Mond? Und des Lied muss ich jetzt jede Abend mit dene singe. ((lacht)) Vor’m Schläfe. ((lacht)) Ja. Weil sonscht geht’s nette. Und dann auf alle Sprachen, wo ich kann, sage wir Gute Nacht. Und die Wiegendinger will er auch wisse. (.) Also des isch immer so anstrengend, weil ich mir denk: Wie war’s noch mal? Was hab ich noch mal g’sagt? Und mit’m Lese isch’s ä Weile schon net gewese jetzt, weil des Singe jetzt da isch und dieses Ganze (..) ich liebe dich, (.) I love you and so. ((lacht))

Verbindet man nun die frühen schriftsprachlichen Leistungen der Kinder Sarah und Söncke mit diesen Beobachtungen (siehe hierzu ausführlich Müller in dieser Nummer), so zeigt sich die Dimension der unterschiedlichen sprachsozialisatorischen Bedingungen in der Familie:

Vorschulisches Sprachwissen der Kinder	
Narratives Wissen	xxx
Schriftwissen	xxx
Registerwissen	xxx

Tabelle 3: Vorschulisches Sprachwissen der Kinder Sarah und Söncke

Wie ist also aus institutioneller Sicht mit sprachlicher Ungleichheit im Kontext der Familie umzugehen? Und auf welche Weise können die positiven Ansätze von Sönckes Mutter, die in den obigen Interviewausschnitten zum Ausdruck kommen, gestärkt und somit, neben der sprachlichen Förderung des Kindes in Kindergarten und Grundschule, die Bildungschancen von Söncke erhöht werden?

2. Familienbildung – institutionelle Unterstützungssysteme

Sprachdidaktisch gesehen stellt sich in Anbetracht der sozialen Unterschiede im frühen Sprachlernen generell nicht nur die Frage, wie der Sprachunterricht mit den unterschiedlichen Sprachlernvoraussetzungen der Kinder umgeht, sondern welche Angebote und Maßnahmen bereits vorschulisch kompensatorisch sein können. Damit gemeint sind einerseits die Vergrößerung der Bildungschancen von Kindern durch ein Sprachförderangebot im Kindergarten, das an alle Kinder adressiert ist, aber insbesondere für Kinder aus sprachanregungsarmen Familien ein Sprachentwicklungsgewinn bedeuten kann (Röber & Müller, 2008). Andererseits können darunter Implikationen verstanden werden, die die Zusammenarbeit mit Eltern im Rahmen der Sprachförderung im Blick haben.

Die Kooperation mit Eltern kann unterschiedliche Formen haben: In der internationalen Vorschulerziehung sind beispielsweise *Family Literacy Programme* verbreitet, die nicht nur die Kinder in ihrer Lernentwicklung fördern, sondern darauf abzielen, die elterlichen Sprachförderorientierungen und Sprachförderhandlungen zu verändern. Für Kindergärten und Kindertageseinrichtungen, die nicht nach diesem Ansatz arbeiten, stellen sich alternative Möglichkeiten, die für die Kooperation und Kommunikation mit Eltern genutzt werden können. Im Folgenden werden beide Punkte näher ausgeführt.

2.1 Family Literacy

Die internationale Forschung beschäftigt sich seit den 1960 und 1970er Jahren intensiv mit der Frage von sozial bedingten Bildungsbarrieren. Die Arbeiten von Basil Bernstein, die hier zuallererst zu nennen sind, hatten nicht nur zur Konsequenz, dass seinen vielfach kritisch gesehenen Annahmen (hierzu z. B. Müller & Walzebug, 2011) verstärkt empirisch auf den Grund gegangen wurde, sie hatten auch eine pädagogische Strategie zur Folge, die darauf ausgerichtet war, den Spracherfahrungsschatz von Kindern sozial nicht privilegierter Familien zu erweitern. Im Zuge dieser Bewegung, die auch unter dem Begriff „kompensatorische Erziehung“ bekannt ist und, wie auch Bernsteins Arbeiten selbst, u. a. aufgrund ihres zugrundeliegenden Schichtkonzeptes Kritik auf sich zog (Nemeth, 2008; Sasse, 2006), wurden in den USA ab den 1960er Jahren Programme wie das *Head Start Programm* ins Leben gerufen, die für sozial nicht privilegierte Kinder vorschulische Lernangebote bereithielten. Daraufhin wurden sog. *Family Literacy Programme* (z. B. die *Early Excellences Centres*) eingerichtet, die das Ziel hatten, neben der Förderung der Kinder Anregungen für die familiäre Sprachpraxis zu geben (Elfert & Rabkin, 2006) und das *sprachentwicklungsbezogene Wissen* und *sprachdidaktische Know-how* der Eltern zu fördern.

Diese Programme, zu denen beispielsweise auch das Programm „HIPPY“ zählt, werden mittlerweile nicht nur in den USA, sondern auch in Ländern wie Großbritannien, Neuseeland, Israel oder Kanada umgesetzt. Seit einigen Jahren findet dieser niederschwellige Förderansatz auch in Deutschland, vor allem in Großstädten, Verbreitung. Die Programme gründen auf der Annahme, dass eine Erweiterung der elterlichen Erziehungs- und Förderkompetenzen die kindliche Entwicklung begünstigen. Empirische Belege hierfür lassen sich beispielsweise aus einer Studie zum Heidelberger Trainingsprogramm (HET) (Buschmann & Ritter, 2013) ableiten. Primäre Zielgruppe des Programms sind Eltern von 2-Jährigen mit einer deutlich verzögerten Sprachentwicklung. Durch ein sprachbasiertes Interaktionstraining werden Eltern zu einer alltagsintegrierten Sprachförderung angeleitet, die sie dazu befähigt, die Interaktion mit dem Kind an seine individuellen Sprachlernvoraussetzungen anzupassen. Sie erhalten nicht nur Hilfestellung bei der dialogischen Gestaltung von Vorlesesituationen, sondern lernen sprachförderliche Aktivitäten im häuslichen Umfeld zu gestalten. Parallel zu diesem praktischen Teil des Programms wird das sprachdidaktische Wissen der Eltern durch Ausführungen zu Spielaktivitäten oder zur phonologischen Förderung (Singen, Reimen) erweitert. Positive Effekte dieser Intervention konnten nicht nur auf Seiten der Kinder nachgewiesen werden (sowohl 3 als auch 9 Monate nach der Intervention stellten sich signifikant verbesserte Sprachkompetenzen bei den Kindern ein). Auch ein hoher Prozentsatz der Eltern gab nach Abschluss der Intervention an, durch das Programm eine größere Sicherheit bei der sprachlichen Förderung ihrer Kinder gewonnen zu haben.

Die Programme lassen ebenfalls Bezüge zur Resilienzforschung zu, die die elterlichen Ressourcen der Eltern bei Erziehungsfragen akzentuieren: Der Ressourcenbegriff ist in der Resilienzforschung ein fest verankertes Konzept (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2009). Er stellt nicht den Mangel an Fähigkeiten von Individuen in den Vordergrund, sondern das Potential, das einem Kind oder einer Familie eigen ist: „Die Perspektive ist also nicht defizitorientiert, sondern man orientiert sich vielmehr an den Ressourcen und Stärken jedes einzelnen Kindes bzw. jeder einzelnen Familie, ohne dabei Probleme zu ignorieren oder zu unterschätzen“ (Wustmann, 2006, S. 10). Die Resilienzforschung unterscheidet „Resilienzförderung auf personaler Ebene“ und „Beziehungsebene“ (Wustmann, 2006, S. 11). „Resilienzförderung auf personaler Ebene“ bedeutet die Stärkung von kindlichen Fähigkeiten, die zu seiner Widerstandsfähigkeit gegenüber äußeren Belastungen positiv beitragen, zum Beispiel soziale Kompetenz oder Selbstwertgefühl, Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Unter „Resilienzförderung auf Beziehungsebene“ wird die Stärkung der Beziehung zwischen Eltern und Kind verstanden, beispielsweise in Bezug auf Erziehungspraktiken, Konfliktlösemodelle etc. (Wustmann, 2006, S. 12), die in Elternkursen erfolgen kann. Textor (2005) stellt in Bezug auf Unterstützung und Stärkung von Familien dabei drei Forderungen auf³:

1. „Die große Bedeutung von Familien für die Entwicklung von (Klein-)Kindern sollte anerkannt werden. Familien sind als die ersten Bildungsinstitutionen zu definieren.
2. Insbesondere während der ersten Lebensjahre der Kinder sollten ‚bildungsmächtige‘ Familien gestärkt werden.
3. ‚Bildungsschwache‘ Familien müssen besonders intensiv unterstützt werden: Einerseits sollten die Eltern Kompetenzen erwerben, die es ihnen ermöglichen, die Entwicklung ihrer Kinder besser zu fördern. Andererseits sollten für die Kinder kompensatorische Maßnahmen angeboten werden, durch die Entwicklungsverzögerungen frühstmöglich abgebaut werden und eine mangelnde Stimulierung ausgeglichen wird“ (Textor, 2005, S. 5).

Übertragen auf die vorschulische Sprachförderpraxis kann daraus geschlossen werden, dass es für die sprachlichen Lernvoraussetzungen der Kinder zu Schulbeginn nicht nur zentral ist, sie in ihrer sprachlichen Entwicklung zu fördern, also widerstandsfähig gegenüber äußeren Spracherwartungen zu machen, sondern es auch von Bedeutung ist, sprachliche Aktivitäten zwischen Eltern und Kindern anzuregen und die elterlichen Sprachförderressourcen im Sinne einer „Resilienzförderung auf Beziehungsebene“ zu stärken.

Vergleichbar mit einer „Resilienzförderung auf Beziehungsebene“ setzen *Family Literacy Programme* beim Kind und bei den Eltern an. Sie basieren auf den folgenden 3 Bausteinen (Nickel, 2004, S. 75):

- Elternsitzungen (Parent’s Session):
- In Informationsveranstaltungen können Eltern beispielsweise Informationen über die Sprachentwicklung des Kindes erhalten, Sprachförderspiele kennen lernen und mehr über die Bedeutung schriftsprachlicher Kompetenzen für den schulischen Erfolg ihrer Kinder erfahren.
- Kindersitzungen (Children’s Session):
- Gleichzeitig findet mehrmals wöchentlich in der Einrichtung Sprachförderung mit den Kindern in Kleingruppen statt.
- Gemeinsame Sitzung (Joint Session): Begleitend zu der Sprachförderung der Kinder finden gemeinsame „Sessions“ zwischen Eltern und Kindern statt. Während dieser Aktivitäten, die durch eine Fachkraft angeleitet werden, können Eltern und Kinder gemeinsam Bücher betrachten oder vorlesen, schreiben und malen, unterschiedliche Spiele kennen lernen, Formen von kreativem Spiel ausprobieren oder gemeinsam Erfahrungen mit Schrift sammeln. Die Fachkraft fungiert supervisorisch und gibt in der folgenden Elternsitzung Rückmeldung zu ihren Beobachtungen. Langfristig sollen diese Aktivitäten in den Familienalltag integriert werden.

Ressourcenstärkung im Sinne der „Empowerment-Bewegung“⁴ (Nickel, 2004, S. 79) meint hier also, die von den Eltern bereits ausgebildeten Erziehungskompetenzen in die gemeinsamen Aktivitäten mit dem

³ Textor verweist hier auf die Ergebnisse der Längsschnittstudie von Tietze u. a. (2005). Mit dem Begriff „bildungsmächtige Familien“ bezieht sich Textor auf die Bedeutung der Familie als erste Bildungsinstanz. Tietze u. a. (2005) stellen fest, dass die Entwicklungsvarianz der Kinder vor der Einschulung maßgeblich durch die Qualität des Familiensettings bestimmt ist und nicht durch den Kindergarten. Folglich spricht er von „bildungsmächtigen“ Familien.

⁴ Darunter versteht man die Erhöhung des Selbstvertrauens und des Selbstwertgefühls von Familien mit Zuwanderungsgeschichte.

Kind einzubinden und weiterzuentwickeln. Ziel ist es, nicht nur die Kinder, sondern auch die Selbstwahrnehmung der Eltern zu fördern und damit ihre *Sprachförderorientierung* positiv zu beeinflussen. „Wenn Eltern und Kinder auf spielerische-lustvolle Art und Weise einen authentischen Umgang mit Sprache und Schrift erleben und dieser für sie potentiell sinnstiftend wird, besteht eine Wahrscheinlichkeit, dass die entsprechenden Aktivitäten von den Beteiligten in das alltägliche Zusammenleben übernommen werden – und sich damit auch die literale Alltagskultur in der Familie verändert“ (Nickel, 2011, S. 67).

2.2 Family Literacy – Umsetzung in Deutschland und Herausforderungen

In Deutschland wurden in den letzten Jahren zunehmend mehr *Family Literacy Programme* umgesetzt (Sterzing, 2009). Die Adressaten dieser Programme sind sozial nicht privilegierte, bildungsferne Familien mit und ohne Migrationshintergrund. Das Programm „Rucksack“, das vor allem in NRW über die RAA⁵ seit 1998 Verbreitung findet und mittlerweile im gesamten Bundesgebiet umgesetzt wird, richtet sich an Kindertageseinrichtungen und Eltern mit Zuwanderungshintergrund sowie deren Kinder im Alter zwischen 4 und 6 Jahren. „Das Programm Rucksack KiTa ist vom Grundgedanken her ein Sprachförder- und Bildungsprogramm für 4-6jährige Kinder und ihre Eltern, bei dem mehrere Akteure wie Kindertageseinrichtungen, Eltern und Projektträger, zusammenwirken“ (RAA-1). Aufgrund des Alters der Kinder findet die Umsetzung schwerpunktmäßig in Kindergärten/Kindertagesstätten statt. Je nach Modellvariante wird das Rucksack-Projekt auf unterschiedliche Weise durchgeführt. „In dem Modell 1 wird eine Mutter einer KiTa, die sowohl ihre Muttersprache als auch die deutsche Sprache gut beherrscht, zur Elternbegleiterin ausgebildet, die jeweils eine Elterngruppe, deren Kinder die Kindertageseinrichtung besuchen, für die Vorstellung und Durchführung von Sprach- und Entwicklungsaktivitäten anleitet. In dem Modell 2 führen als Erzieherinnen ausgebildete Migrantinnen oder andere Personen mit pädagogischer Qualifikation das Programm mit den Müttern durch“ (RAA-2). Mittlerweile ist dieses niederschwellige Bildungsprogramm auch in Grundschulen anzutreffen.

Weitere Programme wie „Griffbereit“, „HIPPY“, „FuN“ und „Opstapje“, die ebenfalls in Deutschland durchgeführt werden, haben in Bezug auf die Eltern eine vergleichbare Zielgruppe, sie unterscheiden sich jedoch hinsichtlich der adressierten Altersgruppe. „Griffbereit“, „Opstapje“ und „FuN“ richten ihre Angebote verstärkt an Familien mit Kindern unter 3 Jahren, „HIPPY“ an Familien mit Kindern über 3 Jahren bis ins Grundschulalter hinein. Sowohl das „HIPPY“- als auch das oben vorgestellte „Rucksack“-Programm werden an Grundschulen angeboten. Das Programm „HIPPY“ richtet seine Förderaspekte auf die vier Wahrnehmungsbereiche visuelle, auditive, räumliche und taktile Wahrnehmung, die Auge-Hand-Koordination, die sprachliche Entwicklung und das logische Denken. Das „Rucksack“-Programm legt als einziges der genannten Programme den Schwerpunkt auf die Sprach- und Literalitätsförderung.

Wie wirksam diese Programme sind, ist bislang noch nicht hinreichend erforscht. Eine Studie der Universität zu Köln zur Umsetzung von *Early Excellence Centres*⁶ des Pestalozzi-Fröbel-Hauses in Berlin zeigte positive Effekte nicht nur bezüglich der Lernumgebung der Kinder, sondern auch in Hinblick auf die Kooperation zwischen Eltern und Fachkräften. 83,7 % der Eltern äußerten sich positiv zur Kooperation mit den ErzieherInnen und hoben besonders die gemeinsamen Gespräche hervor; 74,4 % merkten an, dass sie auch familial von diesen Gesprächen profitieren würden (Baumgarten, 2010, S. 3). Diesen Ergebnissen stehen neuere Befunde zur Wirksamkeit des *Head Start Programms* in den USA gegenüber. Die Studie „Head Start Impact Study“, die die sprachliche und mathematische Entwicklung von Kindern, die an diesem Programm teilnahmen, ab dem Alter von 3-4 Jahren bis zum ersten Schuljahr dokumentierte, konnte in diesen Bereichen keinen Entwicklungsvorteil gegenüber Kindern nachweisen, die nicht an diesem Programm partizipierten. Effekte, wenn auch geringe, konnten bei einer nachfolgenden Untersuchung, bei der die Entwicklung von „Head-Start-Kindern“ bis zum 3. Schuljahr erfasst wurde, lediglich für soziale Kompetenzen und Lernmotivation belegt werden (Burke & Muhlhausen, 2013).

Die Forschungslage zu *Family Literacy* stellt sich folglich noch als unausgewogen dar (Nickel, 2004), da es an einer systematischen Erforschung dieses Bereichs, vor allem in Deutschland, noch weitgehend fehlt. In der

⁵ Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien.

⁶ Die *Early Excellence Centres*, die ihren Ursprung in Großbritannien haben und im Zusammenhang mit der „Sure Start Initiative“, beginnend mit dem Jahr 1997, aufgebaut wurden, integrieren Aspekte früher Bildung, Gesundheitserziehung und elterlicher Weiter- und Fortbildung.

Sprachdidaktik und Elementarpädagogik wird die Relevanz dieser Programme „[...] als ein wirksames Instrument zur Förderung der Literalität in breiten Bevölkerungsschichten und damit ein Instrument zur Erhöhung des kulturellen Kapitals [...]“ (Nickel, 2004, S. 81) dennoch als hoch eingeschätzt.

Family Literacy Programme, die in der Praxis gezielt implementiert werden müssen, stellen aber nicht die einzige Möglichkeit dar, um Eltern in die Sprachförderung einzubeziehen. Auch im herkömmlichen Kindergartenalltag können Kontexte geschaffen werden, in die sich Eltern einbringen können.

2.3 Alternative Kooperationen mit Eltern im Rahmen der Sprachförderung

Pädagogische Fachkräfte in Kindergärten und Kindertagesstätten sind heute vor die Aufgabe gestellt, der Elternarbeit einen immer breiteren Raum im Rahmen ihrer pädagogischen Aufgabe zu geben. Im Orientierungsplan⁷ des Landes Baden-Württemberg wird unter der Überschrift „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ von einer engen Zusammenarbeit und Abstimmung zwischen Eltern und Fachkräften gesprochen, die eine gemeinsame Zielsetzung der pädagogischen Arbeit voraussetzt.

Neben den selbstverständlich gewordenen täglichen Tür- und Angelgesprächen, die dem intensiven Kontakt und Austausch zwischen Eltern und Fachkräften dienen, sollen Eltern die Möglichkeit haben, jederzeit und zu allen relevanten pädagogischen Themen einen Gesprächstermin mit „ihren“ ErzieherInnen zu vereinbaren. Hinzu kommt das mindestens einmal im Jahr stattfindende Entwicklungsgespräch, in dem sich Eltern und Fachkräfte über die Entwicklungsschritte, Stärken und Interessen des Kindes austauschen können. So erfahren Eltern beispielsweise etwas über Verhaltensweisen ihres Kindes, die es zuhause nicht zeigt. Fachkräfte können durch zusätzliche Informationen über die Familienstruktur, die favorisierten Erziehungsstile und aktuelle Lebenssituation der Familie Reaktionen eines Kindes besser verstehen lernen. Insbesondere wenn Bildungs- und Erziehungsvorstellungen von Eltern und Fachkräften nicht übereinstimmen, Eltern sich bevormundet fühlen oder das Gefühl haben, ihre Erziehungsvorstellungen und -wünsche werden nicht gehört, bieten Elterngespräche eine gute Möglichkeit zur Annäherung.

Tschöpe-Scheffler (2005) hat verschiedene Konzepte zur Elternbildung untersucht und stellte fest, dass Elternbildungsangebote, die in Kurs- oder Vortragsform durchgeführt werden, Eltern aus bildungsfernen Milieus unzureichend bis gar nicht erreichen. Selbst die Beteiligung an kindergarteninternen Angeboten fällt häufig gering aus. Die Gründe sind vielfältig: keine Kinderbetreuung, keine Zeit, ungünstige Termine, u. v. m. Kommen sprachliche Barrieren hinzu, ist eine aktive Beteiligung der Eltern häufig ausgeschlossen. Es bedarf daher eines erleichterten niederschweligen Zugangs, der die Hürden, die mit der Nutzung von Elternbildungsangeboten verbunden sind, abzubauen.

Haug-Schnabel & Bensel (2003) verdeutlichen in ihrer Recherche „Niederschwellige Angebote zur Elternbildung“, wie schwierig die ersten Begegnungen mit institutionellen Einrichtungen wie dem Kindergarten für Eltern sein können. Aufgrund eigener meist negativer Erfahrungen fehlt Eltern aus bildungsfernen Milieus oft das Vertrauen in institutionelle Einrichtungen. Gleichzeitig verfügen sie teilweise nicht über ausreichend sprachliche Kenntnisse, um eigene Vorstellungen von Sprachförderung und Erziehung im institutionellen Kontext artikulieren zu können. Der erste Schritt einer vertrauensvollen Zusammenarbeit sollte daher darin bestehen, die Zurückhaltung und die Scheu der Eltern wahrzunehmen und diese langsam zu reduzieren. Dies kann beispielsweise durch eine aktive Teilnahme an der Sprachförderung erfolgen. Beim gemeinsamen Singen oder Bilderbuchbetrachten und Vorlesen lernen Eltern die Vorteile des sprachlichen Angebotes erkennen. Am Vorbild der Fachkräfte können sie zudem sprachanregendes Verhalten beobachten (z. B. durch das Benennen eigener Handlungen) und diese Beobachtungen als Modell für das eigene sprachliche Handeln nutzen. Weitere Möglichkeiten, um Vertrauen aufzubauen, bieten Elternbildungsangebote.

Die Angebote der Kindertageseinrichtungen sind in Bezug auf Elternbildung sehr divergent. So gibt es Einrichtungen, die sich schwerpunktmäßig an den Angeboten ihres übergeordneten Trägers oder den sich im Stadtteil befindenden Erwachsenenbildungseinrichtungen, wie z. B. die Mehrgenerationenhäuser oder Familien- und Stadtteilzentren, orientieren und Eltern an diese Institutionen verweisen. Hierunter fallen mehrheitlich die von Tschöpe-Scheffler (2005) untersuchten Elternbildungsangebote. Betrachtet man al-

⁷ Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen (2011).

lerdings die Internetauftritte von Kindergärten und Kindertageseinrichtungen, fällt auf, dass Einrichtungen zunehmend Angebote schaffen, die an die Bedürfnisse der Einrichtung angeglichen und individuell konzipiert sind. Darunter fallen z. B. folgende Elternbildungsangebote:

- Elternnachmittage
- Hospitation von Eltern in der Kindergruppe
- niederschwellige Kursangebote (z. B. Koch- und Nähtreffs)
- Familienfreizeiten
- Elternbefragung
- Väterabende
- Elternstammtisch
- Termingespräche
- Tür- und Angelgespräche
- Schnuppertage
- Elternbriefe
- Elternselbsthilfe
- Einbindung in Organisation und Verwaltungsaufgabe der Kindertagesstätte
- Hausbesuche
- Elterndisco

Diese gemeinsamen Aktivitäten bieten sowohl den Eltern als auch den Fachkräften die Möglichkeit, sich besser kennenzulernen. Ist Vertrauen aufgebaut, können unterschiedliche Erziehungs- und Sprachfördervorstellungen angesprochen werden, ohne dass es zu Missverständnissen und Verletzungen kommt. Gleichzeitig können Eltern, die oft sehr hohe, unausgesprochene Erwartungen an ihre Kinder und den Kindergarten haben, diese überprüfen und neue Formen der sprachlichen Unterstützung erfahren. Wenn Eltern miterleben können, welche Erwerbsfortschritte ihre Kinder in der Sprachförderung machen, wie sehr ihnen der spielerische Umgang mit Sprache Spaß macht und wenn sie verstehen, welche Bedeutung (schrift-)sprachliche Kompetenzen für die Zukunft der Kinder haben, können sie, so wird angenommen, ihre Kinder durch schriftsprachaffine häusliche Sprachaktivitäten unterstützen.

Wie die unter 2.1. erwähnten *Family Literacy Programme* erachten auch einige spezifische Sprachförderprogramme die Beteiligung der Eltern an der Sprachförderung als wichtigen Bestandteil der Konzeption. Das „Kieler Modell“ (Apeltauer, 2008) beispielsweise beschreibt u. a. als Ziel, die Eltern anzuregen, „ihren Kindern Literalitätserfahrungen zu Hause (in der Erstsprache) zu ermöglichen“ (Apeltauer, 2008, S. 114). Ein weiteres Beispiel ist das Sprachförderprogramm KIKUS („Kinder in Kulturen und Sprachen“), das 1998 von Edgardis Garlin entwickelt wurde und mittlerweile in zahlreichen Kindertageseinrichtungen umgesetzt wird. Die aktive Zusammenarbeit der Fachkräfte mit den Eltern sowie die Förderung der Erstsprache/n durch das Elternhaus sind ein fester Baustein innerhalb des Konzeptes. Die Eltern werden über die Sprachförderinhalte informiert und sind angehalten, über die Unterrichtsinhalte in der Erstsprache zu kommunizieren.

3. Schlussfolgernde Überlegungen

Obige Beispiele zeigen die Vielfalt an Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften auf institutioneller Ebene. Die Fallbeispiele Sarah und Söncke begründen zugleich die Notwendigkeit, diese Angebote auszubauen und Fachkräfte in Kindertagesstätten und (Grund-) Schulen entsprechend weiterzubilden. Damit die Zusammenarbeit mit Eltern gelingen kann, muss auf Seiten der Fachkräfte Offenheit und Akzeptanz vorliegen. Dies bedeutet, den Eltern vom ersten Tag an vertrauensvoll zu begegnen, ihnen ein Gefühl der Zugehörigkeit zu vermitteln und die eigenen Vorurteile fortwährend zu überprüfen. Diese professionelle Haltung, die Eltern als gleichwertige Partner in der Erziehung anerkennt, ist, wie eine Studie von Zeller (i. V.) zeigt, noch nicht bei allen Fachkräften vorhanden. Bei diesem Dissertationsprojekt wurden Fachkräfte zu ihrer Zusammenarbeit mit Eltern befragt:

- „Die Arbeit mit den Eltern fordert mich viel mehr als die Arbeit mit den Kindern. Ich muss mich in jedem Gespräch ganz neu auf die Einstellungen und das Denken der Eltern einstellen. Das fällt mir oft schwer, besonders wenn ich ihre Einstellungen nicht für gut halte“ (Erzieherin 1)

- „Die Arbeit mit den Eltern (...), gerade mit den ausländischen Eltern, (...) da mit genauso viel Elan, mit genauso viel Spaß ranzugehen wie mit den Kindern, das ist immer dies, was so stiefmütterlich einfach verrutscht.“ (Erzieherin 2)
- „(...) also wenn Eltern so verweigern, dass sie das einfach nicht mit angucken wollen, dann wird's schwierig, ja, und das sind dann, denk ich, die Kinder, die dann tatsächlich nicht in der Grundschule, die dann in die Sprachheilschulen müssen oder sonst wohin.“ (Erzieherin 3)
- „Ich fühle (...) jetzt auch nicht, dass ich mich jetzt mortz einsetz mit den Eltern, (...) und ich denke im Moment ist für mich auch nicht jetzt das das Wichtigste im Moment.“ (Erzieherin 4)

Die Antworten spiegeln eine unsichere, wenig professionelle Haltung gegenüber Eltern wider. Es stellt sich damit die Frage, wie mit sprachlicher Ungleichheit in Familien institutionell umgegangen werden kann, wenn Fachkräften die Bedeutung einer Kooperation mit Eltern im Rahmen der Sprachförderung nicht bewusst ist. Zumal, wie unter Punkt 1.2. gezeigt wurde, die elterliche Unterstützung für die schriftsprachliche Entwicklung der Kinder eine gewichtige Rolle hat. Hier bedarf es nicht nur einer Erweiterung des sprachlichen und didaktischen Wissens von Fachkräften, das für eine kompetente Sprachförderung zentral ist (Röber & Müller, 2008), sondern auch Fortbildungsangebote, die Fachkräften adäquate Kooperationsmöglichkeiten mit Eltern aufzeigen und sie für diese Arbeit sensibilisieren und vorbereiten. Das Deutsche Jugendinstitut (2011) macht mit dem „Wegweiser – Zusammenarbeit mit Eltern“ einen Vorschlag, der diesen Bedarf abzudecken versucht. Pietsch u. a. (2010) argumentieren in eine ähnliche Richtung und fordern, folgende Gesichtspunkte bei der Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften stärker zu beachten: „Arbeit an der Haltung“, „Konkrete Qualifizierung“, „Live-Handeln unter Supervision“.

Inwieweit Kooperationen mit Eltern im Rahmen der Sprachförderung ein erfolgreiches Konzept sind, um durch die Eltern die Kinder zusätzlich zu fördern, ist gegenwärtig noch nicht klar beantwortbar. In Zukunft ist vor allem die Wirksamkeit von *Family Literacy*-Ansätzen zu überprüfen, die in Deutschland immer mehr in den Elementarbereich implementiert werden. Grundsätzlich kann es aber als gewinnbringend eingeschätzt werden, Formen der Elternkooperation nicht nur im Kindergartenalltag und Grundschule anzubieten, sondern das Ziel einer vertrauensvollen Zusammenarbeit im Leitbild einer Einrichtung zu betonen und damit für die Fachkräfte verbindlich zu machen (Pietsch u. a., 2010, S. 75).

Literaturverzeichnis

- Apeltauer, E. (2008). Das Kieler Modell: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In B. Ahrenholz (2008). *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg: Filibach, S. 5-27.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012a). *Bildungsbericht in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Zugriff am 02.07.2013 unter <http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=10203>.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012b). *Bildungsbericht in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Zugriff am 02.07.2013 unter http://www.bildungsbericht.de/daten2012/c_web2012.pdf.
- Baker, L. & Scher, D. (2002). *Beginning Reader's Motivation for Reading in Relation to Parental Beliefs and Home Reading Experiences*. *Reading Psychology* 23 (4), pp. 239-269.
- Baumgarten, I. (2010). Abschlussbericht. Evaluationsforschung in Early Excellence Zentren des Pestalozzi-Fröbel-Hauses, Berlin. Zugriff am 02.07.2013 unter <http://www.pfh-berlin.de/sites/default/files/artikelanhang/Zusammenfassung%20EEC-Studie%202010%20von%20Isa%20Baumgarten.pdf>
- Bourdieu, P. (1983). *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten*. (Soziale Welt Sonderband 2) Göttingen: Schwartz, S. 183-198.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2005): *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2005). *Förderung von Lesekompetenz – Expertise*. Bonn/Berlin: BMBF, Referat für Öffentlichkeitsarbeit.
- Buschmann, A. & Ritter, E. (2013). „Heidelberger Elterntraining zur frühen Sprachförderung“ in der Praxis. *Sprache Stimme Gehör* 37, S. 24-29.

- Burke, L. M. & Muhlhausen, D. B. (2013). Head Start Impact Evaluation Report Finally Released. In The Heritage Foundation (ed.), Issue Brief # 3823. Zugriff am 02.07.2013 unter http://thf_media.s3.amazonaws.com/2013/pdf/ib3823.pdf
- Curenton, S. M. & Justice, L. M. (2008). Children's Preliteracy Skills: Influence of Mothers' Education and Beliefs About Shared-Reading Interactions. *Early Education & Development* 19 (2), pp. 261-83.
- Dietz, S. & Lisker, A. (2008). Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München: DJI.
- Deutsches Jugendinstitut (2011). Zusammenarbeit mit Eltern. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI), Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF).
- Elfert, M. & Rabkin, G. (2006). Family Literacy – ein Projekt zur Förderung von familienorientierter Schriftkultur. In A. Sasse & R. Valtin (Hrsg.), *Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit. Zwischen kompensatorischer Erziehung und Family Literacy*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 212-217.
- Elias, S. (2009). *Väter lesen vor*. Weinheim: Juventa.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2009). *Resilienz*. München: Reinhardt.
- Garlin, E. (2008). *Die KIKUS-Methode. Ein Leitfaden*. Ismaning: Hueber-Verlag.
- Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2003). Niederschwellige Angebote zur Elternbildung. Eine Recherche im Auftrag der Katholischen Sozialethischen Arbeitsstelle (KSA) in Hamm. Arbeitsstelle der Deutschen Bischofskonferenz. Zugriff am 02.07.2013 unter <http://www.verhaltensbiologie.com/publizieren/online/elternbildung.pdf>
- Koller, H. C. (2009). Bildung als Habituswandel? Zur Bedeutung der Sozialisierungstheorie Bourdieus für ein Konzept transformatorischer Bildungsprozesse. In J. Budde & K. Willems (Hrsg.), *Bildung als sozialer Prozess: Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten*. Weinheim: Juventa Verlag, S. 19-34.
- Kraus, K. (2005). Dialogisches Vorlesen – neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In S. Roux (Hrsg.), *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 109-129.
- Maas, U. (2008). *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft: Die schriftkulturelle Dimension*. Göttingen: V-&R-Unipress (u. a).
- Meagher, S. M., Arnold, D. H., Doctoroff, G. L. & Baker, C. N. (2008). The Relationship Between Maternal Beliefs and Behavior During Shared Reading. *Early Education & Development* 19 (1), pp. 138-60.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2011). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Stuttgart.
- Müller, C. (2012). Kindliche Erzählfähigkeiten und (schrift-)sprachsozialisatorische Einflüsse in der Familie. Eine longitudinale Einzelfallstudie mit ein- und mehrsprachigen (Vor-)Schulkindern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht 4).
- Müller, C. & Walzebug, A. (2012). Schulische Spracherwartungen und familiäre Sprachlernvoraussetzungen. Eine Replik auf die Bernsteinsche Fragestellung. In D. Kirchhöfer & C. Uhlig (Hrsg.), *Bildung und soziale Differenzierung in der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Lang, S. 241-263.
- Nemeth, C. (2008). *Sprachbarrieren in der Diskussion: Eine wissenschaftsgeschichtliche Darstellung*. (Studien zur Linguistik Bd. 15). Berlin: Lit Verlag.
- Nickel, S. (2004). Family Literacy – Familienorientierte Zugänge zur Schrift. In A. Panagiotopoulou & U. Carle (2004). *Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 71-83.
- Nickel, S. (2011). Literalität – Familie – Family Literacy. *Psychologie & Gesellschaftskritik* 135 (3), S. 53-77.
- Pietsch, S., Ziesemer, S. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2010). Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen – Internationale Perspektive. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI), Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF).
- RAA (1) (Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien) (ohne Jahresangabe). Zugriff am 26.06.2013 unter <http://www.rucksack-griffbereit.raa.de/fileadmin/Uploads/Dateien/PDF/Rucksack-Allgemein/Informationen-Zertifizierungsverfahren.pdf>.
- RAA (2) (Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien) (ohne Jahresangabe). Zugriff am 26.06.2013 unter <http://www.rucksack-griffbereit.raa.de/fileadmin/Uploads/Dateien/PDF/Rucksack-Allgemein/Rahmenbedingungen.pdf>.
- Röber, C. & Müller, C. (2008). Der Aufbau von professionellem sprachlichem Wissen als Voraussetzung für eine kompetente Sprachförderung vorschulischer Kinder. Eine Expertise. Robert Bosch Stiftung. Zugriff am 01.09.2013 unter http://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet1/ew/ew1/Personen/roeber/publikationen/eigene/manuskript/Bosch_Expertise_abgeschickte_Fassung_9.7.08.pdf.
- Sasse, A. (2006). Vom restringierten Sprachcode der Unterschicht zu den Wertorientierungen und Alltagspraxen in schriftfernen Milieus. In A. Sasse & R. Valtin (Hrsg.), *Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit. Zwischen kompensatorischer Erziehung und Family Literacy*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 66-75.
- Sens, A. (2007). Zusammengefasst und kommentiert: Die Schwerpunkte der Länder zur Sprachförderung im Elementarbereich. In K. Jampert (u. a.) (Hrsg.) (2007). *Schlüsselkompetenz SPRACHE Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten*. Berlin, Weimar: Verlag das Netz, S. 279-296.

- Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, R., Scher, D., Truitt, V. G. & Munsterman, K. (1997). Parental Beliefs about Ways to Help Children Learn to Read: The Impact of an Entertainment or a Skills Perspective. *Early Child Development and Care* 127 (1), pp. 111-118.
- Sterzing, D. (2009). Präventive Programme für sozial benachteiligte Familien mit Kindern von 0-6 Jahren. Expertise. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI).
- Stiftung Lesen (2007). Vorlesen in Deutschland 2007. Eine Forschungsinitiative der Deutschen Bahn AG, der ZEIT und der Stiftung Lesen. Zugriff am 02.07.2013 unter <http://www.stiftunglesen.de/materialarchiv/pdf/1>
- Stiftung Lesen (2010). Vorlesestudie 2010, Vorlesen und Erzählen in Familien mit Migrationshintergrund. Eine Studie der Deutschen Bahn AG, der ZEIT und der Stiftung Lesen. Zugriff am 02.07.2013 unter <http://www.stiftunglesen.de/vorlesestudie-2010>.
- Textor, M. R. (2005). PISA 2003 – die richtigen Konsequenzen ziehen. Zugriff am 26.06.2013 unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1385.html>.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G. & Grenner, K. (2005). Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim: Beltz.
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2005). Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Weigel, D. J., Martin, S. S. & Bennett, K. K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the Home Literacy Environment and Pre-School Children's Literacy Development. *Journal of Early Childhood Literacy* 6 (2), pp. 191-211.
- Wieler, P. (1997). Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Wustmann, C. (2006). Das Konzept der Resilienz und seine Bedeutung für das pädagogische Handeln. In I. Bohn (Hrsg.), Dokumentation der Fachtagung „Resilienz – Was Kinder aus armen Familien stark macht“ am 13. September 2005 in Frankfurt am Main (ISS-Aktuell 2/2006). Frankfurt a. M.: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS), S. 6-14.
- Zeller, S. (i. V.). Sprachdidaktische Kompetenzen von ErzieherInnen. Eine Beobachtungsstudie zu den Veränderungen des sprachdidaktischen Handelns sowie den Überzeugungen und Einstellungen von Erziehern und Erzieherinnen durch eine Fortbildung (Arbeitstitel der Dissertation). Freiburg: PH.

Autorinnen

Claudia Müller, Juniorprofessorin für Germanistische Sprachdidaktik mit dem Schwerpunkt Schreib- und Sprechdidaktik an der Ruhr-Universität Bochum.

Alumna der Research School Education and Capabilities der TU Dortmund und Universität Bielefeld.

Lehrbeauftragte der PH Freiburg und anderer Hochschulen sowie Fortbildnerin von ErzieherInnen und LehrerInnen.

Arbeitsschwerpunkte: Erzählerwerb, Schriftspracherwerb, Sprachsozialisation, Mehrsprachigkeit, qualitative Forschungsmethoden, Sprachförderung.

Sabine Zeller, M.A. (Germanistik/Erziehungswissenschaft), Akademische Mitarbeiterin der PH Freiburg, Lehrbeauftragte der Fachhochschule Nordwestschweiz, Lehrbeauftragte der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg in Feldkirch/Österreich.

Freiberuflich tätig im Bereich der Fortbildung frühpädagogischer Fachkräfte.

La coopération avec les parents dans le cadre du développement langagier au préscolaire

Claudia Müller et Sabine Zeller

Chapeau

L'acquisition de compétences en langue écrite détermine en grande partie la réussite d'une formation scolaire et professionnelle. Il ne fait plus de doute, depuis les enquêtes PISA et PIRLS, que les enfants issus de milieux défavorisés, du point de vue de la formation, ont davantage de difficulté à acquérir ces compétences. Dans le cadre du débat sur la manière d'infléchir la politique de formation afin d'améliorer les chances de ces enfants, l'attention se porte sur le niveau élémentaire. L'école enfantine et les crèches sont de plus en plus considérées comme des lieux de formation censés préparer à l'acquisition du langage écrit. La discussion porte également sur des programmes de formation destinés aux parents en vue de mettre en place une coopération entre les familles et les institutions. L'article s'intéresse à cette évolution. A partir de deux exemples présentant les conditions sociales de l'apprentissage linguistique et esquisant les orientations des parents, il se pose la question des possibilités d'assister institutionnellement les parents dans le développement langagier de leurs enfants.

Mots-clés

acquisition du langage, famille, inégalité sociale, offre minimale de formation destinée aux parents, littérature familiale, développement du langage

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2013 von leseforum.ch veröffentlicht.