

Frühkindliche Lesesozialisation in der Familie

Konzeption eines Eltern-Kind-Leseprogramms für die Stiftung Puan Klent auf Sylt

Hausarbeit zur Diplomprüfung
an der

HOCHSCHULE FÜR ANGEWANDTE WISSENSCHAFTEN HAMBURG

Fakultät Design, Medien Information

Studiendepartment Information

vorgelegt von

Anna-Kathrin Leisner

Hamburg, Januar 2010

Referent: Prof. Dr. Hans-Dieter Kübler
Korreferent: Prof. Christine Gläser

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	I
Anhangverzeichnis	IV
Abbildungsverzeichnis.....	V
Abkürzungsverzeichnis.....	VI
Abstract	VII
1 Einleitung.....	1
Teil I Grundlagen der Lesesozialisation von Kindern in der Familie	3
2 Lesesozialisation in der Familie	3
2.1 Grundlagen und Potentiale der frühen Lesesozialisation.....	3
2.2 Formen der frühkindlichen Lesesozialisation.....	8
2.3 Aktuelle Studien	10
2.3.1 Bahnvorlesestudie-2008	10
2.3.2 IGLU 2006	12
2.3.3 Lesesozialisation von Kindern in der Familie.....	18
3 Grundlagen der Bibliotheksarbeit für Kinder	20
3.1 Bibliothekstyp: Kinderbibliothek.....	20
3.2 Bibliotheksarbeit für Kinder – Ist-Zustand und Perspektiven	21

4	Best Practices - Projekte zur frühkindlichen Sprach- und Leseförderung unter Einbeziehung der Eltern.....	25
4.1	Auf Bundesebene: Lesestart – Die Leseinitiative für Deutschland.....	25
4.2	Auf Länderebene – Buchstart in Hamburg	26
4.3	Internationales Beispiel: The Parent Child Home Program	29
Teil II Konzeptentwicklung des Leseprogramms.....		30
5	Die Stiftung Puan Klent	30
5.1	Stiftung und Auftrag	30
5.2	Lage.....	30
5.3	Kapazität	31
5.4	Freizeitangebote.....	31
5.5	Gästetypen.....	31
6	Zielgruppenanalyse.....	32
6.1	Grundlagen	32
6.2	Zielgruppen Puan Klent.....	34
6.3	Bedarfsanalyse eines Leseprogramms für Puan Klent.....	35
7	Das Eltern-Kind-Leseprogramm	39
7.1	Konzeption.....	39
7.2	Veranstaltungsablauf und Materialien	44
7.2.1	Veranstaltungsablauf I für die Zielgruppe Eltern und zwei- bis dreijährige Kinder: Entdeckungsreise.....	46
7.2.2	Veranstaltungsablauf II für die Zielgruppe Eltern und vier- bis fünfjährige Kinder: Message in a Bottle.....	50
7.2.3	Elternabend	53

8 Schlussbetrachtung.....	59
Literaturverzeichnis.....	59
Anhang A: Elterninformationsblatt Bedarfsanalyse.....	65
Anhang B: Fragebogen zur Bedarfsanalyse	67
Anhang C: Auswertung Fragebogen	69
Anhang D: Feedback Eltern.....	73
Eidesstattliche Versicherung.....	75

Anhangverzeichnis

- Anhang A: Elterninformationsblatt Bedarfsanalyse
- Anhang B: Fragebogen zur Bedarfsanalyse
- Anhang C: Auswertung Fragebogen
- Anhang D: Feedback Eltern

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Gästeverteilung Puan Klent 2008

Abbildung 2: Buchcover „Kleiner Fisch entdeckt das Meer“

Abbildung 3: Buchcover „Flaschenpost“

Abkürzungsverzeichnis

BDB	Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände
DBI	Deutsches Bibliotheksinstitut
DBV	Deutscher Bibliotheksverbund e. V.
IFLA	International Federation Of Library Associations and Institutions
IGLU	Internationale Grundschul-Leseuntersuchung
PCH	Parent Child Home Program
PISA	Programme for International Student Assessment
USA	United States of America

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der frühen Lesesozialisation von Kindern in der Familie und dokumentiert die Konzeption eines Eltern-Kind-Lese-Programms für die Stiftung Puan Klent auf Sylt.

Die Weichen für das spätere Leseverhalten werden in der Kindheit gestellt. Besonders in den ersten drei Jahren, in denen noch kein Kindergarten greift, obliegt die Sprach- und Leseförderung allein den Eltern. Gerade in dieser Zeit wird jedoch der Grundstein für einen erfolgreichen Leselernprozess und das spätere Leseverhalten gelegt. Somit ist die familiäre Frühförderung der entscheidende Faktor für die Leseentwicklung von Kindern.

In Anbetracht der Bedeutung der frühen Sprach- und Leseförderung sind die aktuellen Entwicklungen im familiären Kontext in Deutschland alarmierend. Ergebnisse der Bahn-Vorlesestudie 2008 belegen, dass 37 Prozent aller Kinder in Deutschland niemals vorgelesen bekommen (vgl. Bahn-Vorlesestudie 2008).

Die Frage, die aus solchen Ergebnissen resultiert, ist folglich wie Eltern für die Sprach- und Leseförderung ihrer Kinder gewonnen werden können.

Unter Berücksichtigung dieser Fragestellung, aufbauend auf den theoretischen Grundlagen und in Anlehnung an Praxisbeispielen, wird im Rahmen dieser Arbeit ein Konzept für eine gemeinsame Eltern-Kind-Veranstaltung für die Stiftung Puan Klent auf Sylt entwickelt.

Schlagworte:

Lesesozialisation, Leseeziehung, Lesefrühförderung, Sprachfrühförderung, Frühkindliche Förderung, Kinderbibliotheksarbeit, Vorlesen, Eltern-Kind-Veranstaltung, Elternarbeit

1 Einleitung

Gegenstand dieser Arbeit ist die frühkindlichen Lesesozialisation mit dem Fokus auf den Leseort Familie. Ziel ist es, ein Konzept zu entwickeln, um Eltern als Partner für die frühe Leseförderung ihrer Kinder zu gewinnen und oder sie in ihrer Funktion zu bestärken. In Form eines gemeinsamen Eltern-Kind Programms sollen Kinder Freude an Büchern und Sprache erfahren und positive Erlebnisse gemeinsam mit ihren Eltern teilen können. Die Veranstaltungen können im Rahmen eines Urlaubsaufenthaltes in der Stiftung Puan Klent auf Sylt wahrgenommen werden. Durch eine gezielte Elternveranstaltung soll über die Urlaubssituation hinaus, Nachhaltigkeit für den Sprach- und Lesealltag der Familien erreicht werden.

Kapitel 2 behandelt theoretische Grundlagen, Potentiale und Formen der familiären Lesesozialisation. Das Kapitel schließt mit einem Überblick über relevante Studien zu dem Thema. Hierbei wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, sondern es soll vielmehr der Ist-Stand in Deutschland im Bereich der familiären Lesesozialisation dargestellt werden.

Seit der PISA-Studie 2000 ist das Thema Frühförderung mit Literatur in den Fokus von Kinderbibliotheken geraten (vgl. DBV 2009). Kapitel 3 gibt daher einen Einblick in die Grundlagen der Bibliotheksarbeit mit Kindern und beschreibt den Ist-Stand der Kinderbibliotheksarbeit auch unter dem Aspekt der Einbeziehung der Eltern in Deutschland.

In Kapitel 4 werden Best-Practice Beispiele für frühkindliche Sprach- und Leseförderung von Kleinkindern unter Einbeziehung der Eltern in Deutschland vorgestellt. Auch in diesem Bereich ist keine Vollständigkeit angestrebt. Im Vordergrund der Auswahl stand vielmehr der Aspekt, ob die Projektbeispiele Nachhaltigkeit erzielen. Als Anregung aus dem internationalen Bereich wird abschließend ein Projektbeispiel aus den USA angeführt. Dieses Projekt wurde bereits 1965 initiiert und überzeugt durch nachweisbare Langzeiterfolge der teilnehmenden Kinder.

Kapitel 5 stellt das Jugenderholungsheim Puan Klent auf Sylt vor. Dabei wird neben Eckdaten der Stiftungsauftrag beschrieben.

In Kapitel 6 erfolgt eine genaue Zielgruppenanalyse. Im Rahmen dessen wird die Durchführung einer Bedarfsanalyse für ein Eltern-Kind-Leseprogramm für die Stiftung Puan Klent beschrieben.

Kapitel 7 stellt das Eltern-Kind-Leseprogramm für die Stiftung Puan Klent vor. Zunächst wird das Konzept beschrieben. Im Anschluss werden zwei Abläufe der gemeinsamen Eltern-Kind-Veranstaltung exemplarisch dargestellt. Abschließend wird die Durchführung einer Elterninformationsveranstaltung skizziert.

Teil I Grundlagen der Lesesozialisation von Kindern in der Familie

2 Lesesozialisation in der Familie

2.1 Grundlagen und Potentiale der frühen Lesesozialisation

Unter dem Begriff Lesesozialisation wird konzeptuell der Umgang mit allen Printmedien unter der Perspektive allgemeiner Lesefähigkeit und Lesegewohnheiten erfasst (vgl. Eggert und Garbe 2003, S. 7). Um aktiv an der Schriftkultur teilhaben zu können, müssen verschiedene Fähigkeiten vorhanden sein, die im Laufe der Sozialisation erworben werden müssen.

Zu diesen Fähigkeiten, die als Kulturtechniken unserer Gesellschaft bezeichnet werden, zählen Lesen, Rechnen und Schreiben. Die Beherrschung dieser Techniken ist notwendig, um am gesellschaftlichen Handeln teilhaben zu können. In unserer Schriftkultur geprägten Gesellschaft kommt dem Schreiben und insbesondere dem Lesen eine besondere Bedeutung zu. Diese Fähigkeiten ermöglichen die Teilhabe am gesamtgesellschaftlichen Kommunikationsprozess (vgl. Fritz 1986, S. 11).

Auch wenn das Kind im frühkindlichen Alter noch nicht aktiv mit dem Lesen und Schreiben beginnt, werden bereits in dieser Phase Vorläuferfähigkeiten erworben. Die frühe Lesesozialisation besteht größtenteils darin, den Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache kennen zu lernen und die sprachliche Entwicklung des Kindes zu fördern (vgl. PISA 2000, S.75). Marx (1997) unterscheidet für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb bezüglich der Vorläuferfähigkeiten zwischen „schriftsprachrelevanten“, beispielsweise kognitive Fähigkeiten und „schriftsprachspezifischen“ Merkmalen wie beispielsweise die phonologische Bewusstheit.

Unter phonologischer Bewusstheit versteht man die Fähigkeit, die formalen Eigenschaften von gesprochener Sprache zu erkennen.

Das bedeutet, dass Kinder lernen:

- Wörter in Silben zu gliedern (z.B. Man-da-ri-ne),
- Reime zu erkennen (z.B. Maus – Haus - Laus),
- Laute herauszuhören (z.B. Mama beginnt mit M).

Die phonologische Bewusstheit sollte vor allem in dem letzten Vorschuljahr gefördert werden. In dieser Phase ist das Interesse bei Kindern generell an Sprache und speziell an Lauten sehr ausgeprägt. Durch entsprechende Übungen wird Kindern das Lesen- und Schreibenlernen erleichtert und Rechtschreibproblemen vorgebeugt (Wachsen mit Büchern & Medien 2008, S. 31 ff.)

Die Fähigkeiten lesen und schreiben zu können, fließen auch in den Begriff „Literacy“ mit ein. Dabei impliziert dieser Begriff weit mehr als die Grundfertigkeit des Lesens und Schreibens. Zum einen sind Fähigkeiten wie Textverständnis, Abstraktionsfähigkeit und schriftliches Ausdrucksvermögen gemeint. Zum anderen wird mit diesem Begriff die Literaturkompetenz bezeichnet. Das bedeutet, es sollte eine gewisse Vertrautheit mit literarischer Sprache geben und eine Sicherheit im Umgang mit Literatur gegeben sein. In der heutigen Gesellschaft umfasst Literacy oftmals auch den kompetenten Umgang mit Medien. Die Entwicklung dieser Kompetenzen beginnt bereits in der frühen Kindheit. Kinder, die bereits in frühen Jahren Literacy Erfahrungen machen, weisen längerfristig Entwicklungsvorteile in den Bereichen Sprache, Lesen und Schreiben auf (vgl. Textor 2009; Ulich 2009). Durch die Tatsache, dass Literacy bereits in der Kindheit beginnt, lässt sich ableiten, dass Literacy-Erziehung einen Teil der frühen Lesesozialisation in der Kindheit darstellt, zumindest bezüglich der Sprach- und Leseförderung. Damit ist gemeint, dass im besten Fall Eltern, als früheste und wichtigste Instanz im Prozess der Lesesozialisation, ihre Kinder bereits in der frühkindlichen Phase an die Lese-, Erzähl- und Schriftkultur heranzuführen. Welche Mittel hierfür geeignet sind, wird in Kapitel 2.2 behandelt.

Bezüglich des Lesens ist begrifflich zu unterscheiden zwischen Lesefertigkeit, im Sinne von Beherrschung des Schriftsystems (Alphabetentum) und Lesekompetenz zur Unterscheidung von geübten und ungeübten Lesern.

„Lesekompetenz besteht in der Fähigkeit, größere „Textmengen“ durch Strukturierung und abgestufte Verfahren (Lesestrategien) zu bewältigen und dabei das Textverständnis zu sichern (...) .“ (Eggert und Garbe 2003, S. 9).

„Lesekompetenz (reading literacy) heißt, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigenen Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.“ (Deutsches PISA-Konsortium 2002, S.58).

Lesekompetenz wird nicht aufgrund einer angeborenen Disposition erworben, sondern ist das Ergebnis von Sozialisation, in der verschiedene Komponenten miteinander interagieren (vgl. Groeben, Hurrelmann 2002, S. 123, S. 276).

Lesekompetenz bildet die Basis für einen kompetenten Umgang mit Medien, und ist damit ein entscheidender Faktor, um aktiv an einer hochtechnisierten Informationsgesellschaft teilhaben zu können (vgl. Lesen in Deutschland 2008).

Der Erwerb von Lesekompetenz hängt von jeher von sozialen Einflussfaktoren ab. Lesesozialisation ist kein bloßer Instruktionsprozess. Folglich ist nicht nur entscheidend, ob der Leser angeleitet und unterstützt wird, sondern auch in welcher Art und Weise dies geschieht. Einen weiteren Aspekt stellen personale Voraussetzungen dar. Lesesozialisation ist – wie Sozialisation selbst – kein deterministischer Prozess. Das Lesen ist in der Ausführung eine individuelle „Kunst“ (vgl. Groeben, Hurrelmann 2002, S. 123, S. 276).

Für die Aufgabe der Lesesozialisation reicht es also nicht aus, nur die Leselern – und lehrmethoden zu betrachten, sondern zu erkennen, dass weitere Faktoren wie die Sprachentwicklung und soziale Lebenswelten der Kinder erhebliche Rollen einnehmen (vgl. Eggert/ Garbe 2003, S.12).

Wichtigste Instanzen in der Lesesozialisation sind Familie, Schule und Altersgruppen (peer-group). Sie beeinflussen sich sowohl untereinander als auch das Individuum selbst.

Groeben (2004) wendet ein Mehrebenenmodell auf die Lesesozialisation an. Demnach sind drei Ebenen maßgeblich wirksam:

- Makro-Ebene : Diese Ebene beschreibt die gesellschaftliche Kultur und ihre Normen.
- Meso-Ebene: Familie, Schule und peer-group wirken auf das Individuum ein. Dadurch kann das Leseverhalten sowohl positiv als auch negativ beeinflusst werden.
- Mikro-Ebene: Auf dieser Ebene finden Reaktionen auf die Sozialisationsprozesse statt. Das Kind entwickelt eine eigene Haltung.

Die wichtigsten Haupteinflussgebiete der Lesesozialisation in der Familie lassen sich wie folgt charakterisieren:

- Einen wichtigen Aspekt stellt die Medienumwelt der Kinder dar. Hierbei ist nicht nur die Verfügbarkeit von Medien relevant, sondern auch die alltägliche Nutzung von verschiedenen Medien durch die Familienmitglieder. Hinsichtlich des Bücherlesens sind das Vorbildverhalten der Eltern und die soziale Einbindung des Lesens in das alltägliche Familienleben entscheidend.

- Das nächste Gebiet umfasst die Leseförderung und Leseerziehung in der Familie. Dabei geht es um Einstellungen, Kommunikation und Handlungen der Erwachsenen, welche sich auf die Entwicklung und Unterstützung des Lesens der Kinder beziehen. Es sind sowohl aktive und planmäßige Interventionsversuche von Bedeutung als auch beiläufiges eher unbeabsichtigtes Verhalten der Eltern.
- Ein weiterer Aspekt stellt das familiäre Zusammenleben dar. Damit ist das Beziehungsklima, die Kommunikation, der Erziehungsstil etc. innerhalb der Familie gemeint. (vgl. Hurrelmann 1993, S. 19-20)

Lesesozialisation beginnt bereits im Kleinkindalter präliterarisch im familiären Umfeld (vgl. ebd., S. 120). In der Forschung herrscht die übereinstimmende Auffassung, dass die Familie in der frühen Kindheit die wichtigste Vermittlerin von Lesekompetenz ist (ebd. 2002, S. 198). Seit der Veröffentlichung der schlechten Ergebnisse der PISA-Studie 2000, gewinnt auch die Rolle von Kindertagesstätten in dem Prozess der Lesesozialisation an Bedeutung. Die Diskussionen über die Konsequenzen, die aus den PISA-Studien zu ziehen sind, konzentrierten sich vornehmlich auf die Schule und auf die dort notwendigen Veränderungen. Dabei wurde häufig übersehen, dass die Voraussetzungen für eine optimale Leseentwicklung in der frühen Kindheitsphase und in der Vorschulzeit geschaffen werden (vgl. Strecker 2002, S. 111).

2.2 Formen der frühkindlichen Lesesozialisation

Ende der Achtziger lieferte Jerome Bruner den ersten Ansatz in der Leseforschung, dass der Literaturerwerb bereits in der frühen Kindheit beginnt. Demnach kommt dem Vorlesen eine Schlüsselfunktion in Bezug auf die Sprachentwicklung des Kleinkindes zu. Es wurde nachgewiesen, dass die Interaktion zwischen Mutter und Kind in der Vorlesesituation einem festen Schema folgt (Aufruf, Frage, Benennung, Rückmeldung) und dadurch eine musterhafte Struktur entsteht, die von dem Kind zunehmend mit komplexeren sprachlichen Äußerungen gefüllt werden kann (vgl. Bruner 1987). 1993 führte Bettina Hurrelmann im Rahmen eines Gesamtprojektes zum dem Thema „Lesesozialisation“ die Untersuchung „Leseklima in der Familie“ durch. Diese Studie konzentriert sich auf die Familie als die früheste und wichtigste Instanz der Lesesozialisation. Die Ergebnisse bestätigen die Annahme, dass die Leseentwicklung bereits vor dem Erwerb der selbstständigen Lesefähigkeit einsetzt und sich mit der Sprachentwicklung verbindet. Die frühkindliche Leseförderung hat großen Einfluss auf die sozialkognitiven Fähigkeiten eines Kindes. Durch den frühen Umgang mit Büchern werden Wahrnehmung, Fantasie und Denkvermögen des Kindes gefördert (Wachsen mit Büchern & Medien 2008, S.3).

Hurrelmann sieht das Vorlesen prinzipiell als eine der effektivsten Möglichkeiten in der Vermittlung von Lesefreude. Die Ergebnisse zeigen jedoch auch eine differenzierte Sichtweise auf die Thematik auf. Bettina Hurrelmann kommt zu dem Schluss, dass verschiedene Kriterien erfüllt sein müssen, damit das Vorlesen produktiv ist. Hierzu zählen beispielsweise eine entspannte Atmosphäre und ein gemeinsames Interesse an der Geschichte. Einen wichtigen Aspekt stellt die Vertrautheit der Eltern mit Büchern dar und die Fähigkeit die Geschichte kindgerecht, dem Alter entsprechend zu vermitteln.

Wie unterschiedlich diese Fähigkeit bei Müttern und somit der gesamte Vorleseprozess ausfallen kann, zeigt die Untersuchung „Vorlesen in der Familie“ von Petra Wieler. Sie analysiert den Vorleseprozess zwischen Müttern und vierjährigen Kindern, indem sie sich auf die zu Anfang des

Kapitels beschriebene Interaktionsstruktur konzentriert. Die Ergebnisse zeigen in diesem Kontext einen Zusammenhang zwischen sozio-kulturellem Milieu und der „Qualität“ des Vorlesedialoges auf. Dabei geht es primär um die Fähigkeit des Erwachsenen, dem Kind Beteiligungschancen einzuräumen, sich auf dessen Entwicklungsstand einzulassen und das Kind an die nächste Entwicklungsstufe heranzuführen (vgl. Wieler 1997, S. 6).

Neben dem Vorlesen ist das Bilderbuchlesen ein weiteres Beispiel für die frühe Lesesozialisation. Das gemeinsame Bilderbuchlesen zeichnet sich durch intensive Interaktionen aus. Das Kind lernt dabei den Symbolcharakter von Bildern und Sprache kennen. Es ist wie bei der Vorlesesituation wichtig, mit dem Kind in den Dialog zu treten, das heißt, die Kinder erarbeiten sich mit der Unterstützung des Erwachsenen, eines „kompetenten Anderen“ die Inhalte des Buches anhand der Bilder. Kleine Kinder können aufgefordert werden, die einzelnen Dinge zu benennen; ältere Kinder können bereits den Inhalt erschließen und Bezüge zwischen den Bildern herstellen. Kinder im Vorschulalter können den weiteren Verlauf der Geschichte erraten und die Geschichte in Bezug zu dem eigenen Leben setzen.

Weitere prä- und paraliterarische Kommunikationsformen sind das Singen von Liedern, Reimen oder das Spielen von Sprachspielen. Über diese Formen wird die phonologische Bewusstheit (siehe Kapitel 2.1) gefördert, eine wichtige Vorläuferfähigkeit, um richtig lesen und schreiben zu lernen (vgl. Textor 2008).

2.3 Aktuelle Studien

2.3.1 Bahnvorlesestudie-2008

Die Deutsche Bahn, Die Zeit und Stiftung Lesen nahmen erstmals 2007 den Forschungsgegenstand „Familiäre Vorlesekultur“ im Rahmen einer bundesweiten Studie in den Fokus. Bei dieser repräsentativen Studie lag der Schwerpunkt in der Befragung der Eltern. Die Ergebnisse zeigten, dass 42 Prozent aller Eltern mit Kindern bis zehn Jahren gar nicht oder unregelmäßig vorlesen und dass 18 Prozent der Eltern mit Kindern unter zehn Jahren niemals vorlesen.

Die darauf folgende Studie „Vorlesen im Kinderalltag 2008“ wurde komplementär zu der Vorjahres-Studie angelegt. Der Fokus lag somit in der Befragung der Kinder. Es wurden insgesamt 875 Kinder im Alter von vier bis elf Jahren in Form eines mündlichen Interviews befragt. Die Kernfragen der Studie waren:

- Findet Vorlesen im Kinderalltag 2008 überhaupt statt?
- Wenn ja: wo und von wem?
- Möchten Kinder heute überhaupt vorgelesen bekommen?
- Was schätzen Kinder am Vorlesen?
- Vorschul- oder Schulkind, Mädchen oder Junge: Welchen Einfluss haben diese Faktoren auf den Vorlese-Alltag?

Nachstehend werden die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst:

- 37 Prozent aller Kinder in Deutschland bekommen nach eigenen Angaben niemals vorgelesen: Weder im Elternhaus noch im Kindergarten noch in der Schule.
- Kinder wünschen sich explizit, dass ihnen vorgelesen wird.
- Lediglich 8 Prozent der Kinder geben an, dass ihr Vater ihnen vorliest.

Zwischen der Wahrnehmung der Eltern bezüglich ihres Vorleseverhaltens und der tatsächlichen Situation im Vorlese-Alltag scheint eine hohe Diskrepanz vorzuliegen. 2007 hatten lediglich 18 Prozent der befragten Eltern angegeben, nie ihren Kindern vorzulesen. Aber 37 Prozent aller befragten Kinder 2008 sagen, dass ihnen niemals vorgelesen wird.

Nach den Ergebnissen der Studie lassen sich darüber hinaus zusammenfassend drei Säulen des Vorlesens definieren:

- **Vorlesen am Abend**
Kommunikative Unterstützung: In jedem Alltag lässt sich ein Vorlese-Ritual einbauen.
- **Vorlesen unterwegs**
Kommunikative Unterstützung: Reisezeit ist Vorlesezeit.
- **Hauptamtliche Vorleser und ehrenamtliche Vorlesepaten**
Unterstützung durch hauptamtliche Vorleser in Kitas, Schulen und Kinderheimen. Zusätzliche Unterstützung durch ehrenamtliche Vorlesepaten und durch geeigneten Vorlesestoff.

Die daraus resultierende Kernfrage ist wie das Vorlesen in Kinderalltag nachhaltig gestärkt werden kann. Zum einen müssten Vorleseaktivitäten stärker vernetzt werden, wie beispielsweise durch die Initiative „Bundesweiter Vorlesetag“. Des Weiteren sollte die Vorlese-Kommunikation fokussiert werden. Vorlesen ist kein „nice to have“, sondern ein „must have“ in der heutigen Bildungsgesellschaft. Zusätzlich müsste die Vorleseinfrastruktur verbessert werden, was ein nachhaltiges Bildungsinvestment in Kindertagesstätten, Schulen und Bibliotheken impliziert.

In der Studie wurde primär das Vorleseverhalten im familiären Umfeld aus Sicht der Kinder untersucht. Auf die Frage, wie Eltern direkt angesprochen und in ihrer Rolle als Vorleser gefördert und unterstützt werden könnten, wird

jedoch nicht explizit eingegangen. Dies ist aus Sicht der Autorin zu bemängeln, da insbesondere die Vorlesesituation zwischen Kind und Eltern im Fokus der Untersuchung stand. Die Studie zeigt jedoch, welchen hohen Stellenwert das Vorlesen für Kinder hat und zeigt ein repräsentatives Bild wie sich der Vorlesealltag im familiären Umfeld in Deutschland gestaltet. Die Ergebnisse gewinnen zusätzlich an Gewicht, da sie auf Aussagen der Kinder basieren.

2.3.2 IGLU 2006

IGLU ist die deutsche Abkürzung für Internationale Grundschul-Leseuntersuchung. Mit dieser Untersuchung wird international das Leseverständnis von Schülern der vierten Jahrgangsstufe vergleichend getestet. Erstmals wurde die Studie 2001 durchgeführt. Deutschland hat sowohl 2001 als auch 2006 an der Studie teilgenommen, so dass die Ergebnisse der beiden Erhebungen vergleichbar sind. An IGLU 2006 haben insgesamt 35 Staaten weltweit teilgenommen. Die Teilnehmerstaaten wurden in Vergleichsgruppen eingeteilt, um eine Vergleichbarkeit Deutschlands mit anderen Staaten gewährleisten zu können, die einen ähnlichen wirtschaftlichen und kulturellen Hintergrund haben.

Die Studie verfolgt das Ziel, die Qualität im Bildungswesen zu sichern und zu verbessern. Es ist daher wichtig, nicht nur die Schulzeit in den Fokus zu stellen, sondern den Blick auf die Erfahrungen im Elternhaus und auf die vorschulische Phase des Kindes zu erweitern. In dem Kapitel XI der IGLU Studie 2006 wird somit ausschließlich der Zusammenhang zwischen der Lesesozialisation im Elternhaus und der Lesekompetenz von Viertklässlern untersucht. Im Folgenden werden die Ergebnisse für Deutschland vorgestellt. Die anderen Ergebnisse der IGLU Studie 2006, die sich der Schulzeit widmen, werden nicht näher betrachtet, da sie für den Gegenstand dieser Arbeit unerheblich sind.

Vorgehensweise der Untersuchung

Anhand eines Elternfragebogens sollten die Eltern, der an IGLU 2006 teilnehmenden Schüler Auskunft über ausgewählte Indikatoren geben. Neben soziodemographischen Angabe sollten Angaben zu folgenden Bereichen getätigt werden: „Leseförderliche Aktivitäten vor der Grundschulzeit“, „Leseförderliche Aktivitäten während der Grundschulzeit“, „Vorbildverhalten der Eltern“ und „Leseförderliche Ressourcen im Elternhaus“. Auf Basis der Ergebnisse wurde im Anschluss ein Lesesozialisationsindex konstruiert, der die Intensität der Lesesozialisation in der Familie angibt. In diesem Teil der Untersuchung werden lediglich die Ergebnisse der Teilnehmerstaaten aus den Vergleichsgruppen 1 und 2 vorgestellt. Die USA finden keine Berücksichtigung, da dort kein Elternfragebogen eingesetzt wurde.

Leseförderliche Aktivitäten vor der Grundschulzeit

Die Eltern wurden insgesamt zu zehn leseförderlichen Tätigkeiten (z.B. „Wortspiele spielen“) in der Vorschulzeit befragt. Berücksichtigt wurde hierbei wie häufig sie oder eine andere im Haushalt lebende Person diese mit dem Kind durchgeführt haben. Im Vordergrund stehen die allgemeine Sprachentwicklung des Kindes und eine erste Annäherung an Schriftsprache. Die Einzelergebnisse wurden zu einer Skala von leseförderlichen Aktivitäten vor der Grundschulzeit zusammengefasst. Der Wertebereich erstreckt sich von 1 (sehr wenige/ seltene leseförderliche Aktivitäten in der Vorschulzeit) bis 3 (sehr viele/ häufige leseförderliche Aktivitäten vor der Grundschulzeit). Die Ergebnisse zeigen, dass Deutschland im unteren Drittel der Staatenübersicht und damit signifikant unterhalb des internationalen Mittelwerts liegt.

Leseförderliche Aktivitäten während der Grundschulzeit

In diesem Bereich wurden Eltern gefragt, wie oft sie oder eine andere Person aus dem Haushalt leseförderliche Aktivitäten im Grundschulalter durchführt, beispielsweise „Mit meinem Kind in die Bibliothek oder den Buchladen gehen“. Dieser Bereich weist im Gegensatz zu der vorherigen Befragung bereits einen direkten Zusammenhang zum Lesen auf. Die Ergebnisse wurden wie zuvor in einer Skala zusammengefasst. Der Wertebereich erstreckt sich hier von 1 (sehr wenige/ seltene leseförderliche Aktivitäten während der Grundschulzeit) bis 4 (sehr viele/ häufige leseförderliche Aktivitäten während der Grundschulzeit). Deutschland liegt auch in diesem Bereich signifikant unterhalb der des internationalen Mittelwertes.

Vorbildverhalten der Eltern

Neben konkreten leseförderlichen Aktivitäten der Eltern mit ihren Kindern, sind auch die persönlichen Einstellungen zum Lesen und Lesegewohnheiten der Eltern für die Entwicklung von Lesekompetenz des Kindes entscheidend. Diesbezüglich wurden Eltern anhand von fünf relevanten Items befragt. Beispielsweise wurde gefragt, wie sehr der Aussage „Lesen ist bei uns im Hause eine wichtige Aktivität“ zugestimmt wird. Auch hier wurden die Ergebnisse der einzelnen Items in einer Skala zusammengefasst. Der Wertebereich entspricht der Einteilung der vorherigen Befragung „Leseförderliche Aktivitäten während der Grundschulzeit“. In Hinblick auf die Einstellung der Eltern zum Lesen zeigen die Ergebnisse, dass sich der Wert für Deutschland nicht signifikant von dem internationalen Mittelwert unterscheidet.

Auf die Frage, wie häufig Eltern zu ihrem Vergnügen lesen, wenn sie zu Hause sind, gaben 58 Prozent der Eltern an, jeden oder fast jeden Tag zu lesen. Damit liegt Deutschland im oberen Drittel im internationalen Vergleich. Hinsichtlich der typischen Lesedauer pro Woche antworteten 19,6 Prozent der Eltern in Deutschland mit „mehr als 10 Stunden“. Auch in diesem Bereich liegt Deutschland damit im oberen Drittel im internationalen Vergleich.

Leseförderliche Ressourcen im Elternhaus

In diesem Bereich wurde nach der Anzahl der Bücher sowie nach der Anzahl der Kinderbücher im Haushalt gefragt. Deutschland zählt zu den Staaten, in denen besonders viele Bücher im Haushalt vorhanden sind. Zwischen 31,7 und 41,8 Prozent der Eltern geben an, mehr als 200 Bücher zu besitzen. Der Anteil der Eltern, die angeben, weniger als fünf Bücher im Haushalt zu haben, liegt in Deutschland unter 5 Prozent.

Hinsichtlich der Anzahl der vorhandenen Kinderbücher pro Haushalt liegt Deutschland im internationalen Vergleich im mittleren Wertebereich. 19,5 Prozent geben an mehr als 100 Kinderbücher zu haben, 28,1 Prozent geben 51 bis 100 Kinderbücher an, 30,5 Prozent verfügen über 26 bis 50 Kinderbücher, 15,9 Prozent über 11 bis 25 und 6 Prozent geben an 0 bis 10 Kinderbücher zu besitzen.

Lesesozialisation in der Familie und Lesekompetenz

In den vorherigen Bereichen wurden einzelne Bereiche der familiären Lesesozialisation untersucht. Anhand dieser Ergebnisse wurde ein Lesesozialisationsindex konstruiert, der für alle Schüler angibt, mit welcher Intensität Lesesozialisation in ihrem Elternhaus stattgefunden hat bzw. stattfindet.

In Deutschland liegt der mittlere Indexwert Wert signifikant unterhalb des internationalen Mittelwerts. Allerdings kann Deutschland seit 2001 die positivste Entwicklung vorweisen. Bei keinem anderen Staat ist die Differenz der Werte der beiden Studien so hoch. Aufgrund der Annahme, dass ein

positiver Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der familiären Lesesozialisation und der Lesekompetenz von Grundschulern besteht, wurde im nächsten Schritt untersucht, welcher Anteil der Varianz in der Leseleistung der Kinder durch den Indexwert der Lesesozialisation im Elternhaus geklärt werden kann. Je höher dieser Wert ausfällt umso bedeutender ist die Rolle der familiären Lesesozialisation. Fällt ein Wert niedrig aus, lässt es die Schlussfolgerung zu, dass in diesen Staaten, unterschiedliche familiäre Bedingungen durch die Schule kompensiert wird. Deutschland liegt mit einem Wert von 6,3 Prozent im oberen Drittel im internationalen Vergleich.

Familiäre Lesesozialisation und primäre Herkunftseffekte

In diesem Teil wurde untersucht, ob es einen direkten Zusammenhang zwischen der Sozialschicht und der Lesesozialisation im Elternhaus gibt. Hierzu wurden die mittleren Werte des Indexes der Lesesozialisation der dritten Sozialschicht (Akademiker, Techniker und Führungskräfte) den Werten der ersten Sozialschicht (manuelle Tätigkeiten) gegenübergestellt. Die Ergebnisse zeigen, dass der Indexwert für Lesesozialisation in bildungsnahen Familien deutlich höher ausfällt, als in bildungsfernen Elternhäusern. In Deutschland liegt das Verhältnis bei 321 vs. 272 Punkten.

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die Differenz zwischen dem Indexwert der Lesesozialisation ist in Deutschland unter allen Teilnehmerstaaten zwischen 2001 und der Erhebung von 2006 am größten. Es ist anzunehmen, dass eine Sensibilisierung für das Thema „Lesesozialisation in der Familie“ durch PISA und IGLU stattgefunden hat und somit Veränderungen sichtbar werden. Im internationalen Vergleich liegt Deutschland dennoch auch 2006 im unteren Mittelfeld.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse für die einzelnen Bereiche der familiären Lesesozialisation ergibt sich ein sehr heterogenes Bild für Deutschland. Die

Angaben bezüglich der vorhandenen Bücher bzw. Kinderbücher im Haushalt sowie die Angaben der Eltern über ihre Lesegewohnheiten fallen positiv für Deutschland aus. Im Gegensatz dazu weisen die Indizes für die aktive Leseförderung vor und während der Grundschulzeit sehr niedrige Werte auf. Dem Lesen von Büchern wird in unserer Gesellschaft normativ eine hohe Bedeutung beigemessen, so dass Angaben bezüglich der Einstellung der Eltern zum Lesen eher eine Gesellschaftsnorm widerspiegeln als das tatsächliche Leseverhalten oder das Erziehungsverhalten (vgl. Hurrelmann 1993, S. 40). Dieser Ansatz von Bettina Hurrelmann wäre ein Ansatz, die Diskrepanz zwischen den genannten Ergebnisse bezüglich der Einstellung der Eltern zum Lesen und ihrem tatsächlichen Verhalten in der Leseerziehung zu erklären.

Die Ergebnisse der Untersuchung weisen einen engen Zusammenhang zwischen der familiären Lesesozialisation und der Lesekompetenz der Kinder beziehungsweise zwischen der Sozialschicht und der häuslichen Lesesozialisation auf. Beide Zusammenhänge sind in Deutschland sehr ausgeprägt.

Zusammenfassend bestätigen die Ergebnisse, dass der familiären Lesesozialisation eine wichtige Funktion für den Erwerb von Lesekompetenz zukommt. Für die pädagogische Arbeit der Institutionen im Elementar- und Primarbereich bedeutet es, insbesondere Kinder aus Familien, in denen Lesen keine wichtige Rolle einnimmt, frühzeitig an das Lesen heranzuführen. Besonders wichtig wird es zukünftig jedoch sein, direkt im Elternhaus zu intervenieren. Projekte wie das *Parent Child Home Program* aus den USA (siehe Kapitel 4.4), bei denen ehrenamtliche Mitarbeiter insbesondere in bildungsfernen Familien direkt helfen, eine häusliche Schriftkultur aufzubauen, sollten in Deutschland Vorbildcharakter einnehmen und umgesetzt werden.

2.3.3 Lesesozialisation von Kindern in der Familie

Die Studie: „Lesesozialisation von Kindern in der Familie“ wurde aktuell von der Stiftung Lesen durchgeführt. Eine umfangreiche Darstellung der Ergebnisse wird voraussichtlich Ende Januar 2010 publiziert. Bis dato hat die Stiftung Lesen jedoch bereits die zentralen Ergebnisse zusammengefasst, die im Folgenden beschrieben werden. Berücksichtigt werden hierbei Ergebnisse im Kontext der frühkindlichen Lesesozialisation in der Familie.

Im Fokus der Untersuchung stehen die Entwicklung des Lesens in der Gesellschaft, der Stellenwert, den Eltern dem kindlichen Lesen beimessen, die Lesekultur und Leseförderung in den Elternhäusern und ihre Auswirkung auf die Lesefreude von Kindern.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Wertschätzung des kindlichen Lesens zunimmt. 54 Prozent der Eltern mit Kindern im Alter bis zu drei Jahren messen dem Lesen einen hohen Stellenwert bei und weitere 38 Prozent halten das Lesen für die Entwicklung des Kindes zumindest für wichtig. Die tatsächliche Einflussnahme der Eltern auf das Leseverhalten der Kinder fällt jedoch vergleichsweise gering aus. Lediglich 30 Prozent der Eltern versuchen Einfluss darauf zu nehmen, wie viel die Kinder lesen und 39 Prozent der Eltern achten darauf, was die Kinder lesen (Basis: Eltern von Kindern bis 11 Jahren).

Junge Eltern im Alter von 16-29 Jahren sind skeptisch, ob die Lesefreude von Kindern überhaupt beeinflussbar ist. Lediglich 42 Prozent dieser Eltern stimmen der Aussage „Lesefreude ist beeinflussbar“ zu (Basis: Eltern von Kindern bis 11 Jahren). (vgl. Lesesozialisation von Kindern in der Familie 2009).

Die Ergebnisse zeigen einen positiven Trend hinsichtlich der Wertschätzung des kindlichen Lesens. Das tatsächliche Erziehungsverhalten der Eltern fällt jedoch deutlich geringer aus. Diese Diskrepanz zwischen Einstellung und tatsächlichem Verhalten war bereits in der Bahn-Vorlesestudie 2008 und auch in der IGLU Studie 2006 erkennbar und zeigt sich durch diese Ergebnisse bestätigt.

3 Grundlagen der Bibliotheksarbeit für Kinder

3.1 Bibliothekstyp: Kinderbibliothek

Eine Kinderbibliothek ermöglicht Kindern bis etwa zu dem 13. Lebensjahr Zugang, Kenntnis und Umgang mit altersgerechten Medien aller Art. Neben Elternhaus, Kindergarten, Schule und freier Jugendarbeit ist die Kinderbibliothek eine zentrale Institution für die Vermittlung von Kultur- und Medienkompetenz (vgl. BDB 1993, S.32). Einen Schwerpunkt in der Kinderbibliotheksarbeit stellt die Programmarbeit dar. Zentrale Aufgaben, wie die Vermittlung von neuen Medien und die Leseförderung, fordern neue Vermittlungskonzepte ein. Seit der PISA-Studie 2000 ist zusätzlich das Thema Frühförderung mit Literatur in den Fokus von Kinderbibliotheken geraten (vgl. DBV 2009).

In der Regel sind Kinderbibliotheken als eigene Abteilung in eine Öffentliche Bibliothek integriert. Gelegentlich kommen sie aber auch als räumlich und organisatorisch selbstständige Einrichtung vor (vgl. Gantert 2002, S. 36). Zur Gruppe der Öffentlichen Bibliotheken zählen alle Bibliotheken, die vorrangig der allgemeinen Information, der politischen und beruflichen Bildung sowie der Unterhaltung dienen und ihre Bestände der Öffentlichkeit zur Verfügung stellen. Innerhalb des Öffentlichen Bibliothekswesens gibt es spezielle Arbeitsbereiche, die sich über die Art der Benutzergruppen definieren. Kinderbibliotheken zählen aufgrund ihrer Zielgruppe zu diesem Bereich und stellen somit eine Sonderform des Öffentlichen Bibliothekswesens dar (vgl. Gantert 2002, S. 35-36).

3.2 Bibliotheksarbeit für Kinder – Ist-Zustand und Perspektiven

Im Gegensatz zu anderen Ländern besteht bis heute in der Bundesrepublik Deutschland keine gesetzliche Regelung über die Aufgaben und Finanzierung von Öffentlichen Bibliotheken auf Bundesebene. Es gab allerdings in den vergangenen Jahren verschiedene Gesetzesentwürfe, so hat beispielsweise 2008 der Deutsche Bibliotheksverband ein umfassendes Bibliotheksgesetz auf Länderebene vorgelegt (vgl. DBV 2008). Bis dato wurde jedoch kein Entwurf beschlossen.

Für die Entwicklung und Setzung von Standards sind somit bibliothekspolitische Vereinbarungen und länderübergreifende Initiativen wie der *Bibliotheksplan 1993* von hoher Relevanz¹. Zentrale Aufgaben der Bibliotheksarbeit für Kinder sind demnach neben der Bereitstellung und Erschließung der Medien, die aktive Literatur- und Medienvermittlung an Kinder selbst sowie an Eltern, Lehrer und Erzieher (vgl. BDB 1993, S.33). 2004 hat die IFLA Richtlinien für die Serviceleistungen von Kinderbibliotheken verabschiedet. Demnach wird die Fortbildung von Eltern und Erziehern als zentrale Dienstleistung der Kinderbibliotheken definiert (vgl. IFLA 2004). 2007 hat die IFLA speziell für Bibliotheksdienstleistungen für die Zielgruppen Babys und Kleinkinder (1-3 Jahre), deren Familien und Hilfsorganisationen zusätzlich die „Richtlinie für Bibliotheksdienstleistungen für Babys und Kleinkinder“ herausgegeben.

¹ Mit dem *Bibliotheksplan' 93* hat die Bundesvereinigung deutscher Bibliotheksverbände (BDB) ein Positionspapier über die Aufgaben- und Zielbestimmungen von Bibliotheken vorgelegt, welcher (immer noch) überregional als relevant anerkannt wird.

Demnach werden im Kontext der frühen familiären Lesesozialisation von Kindern folgende Ziele verfolgt (vgl. IFLA 2007):

- Die Eltern und andere über die Wichtigkeit des Lesens und den Zusammenhang zwischen Vorlesen und der Sprach- und Leseentwicklung des Kindes zu informieren.
- Eltern und Pflegepersonen in das Vorlesen einzubeziehen und diesen Prozess zu trainieren.
- Eltern und Pflegepersonen über altersgerechte Medien zu informieren.

Die letzte umfassende Publikation zu dem Thema „Bibliotheksarbeit mit Kindern“ ist im Jahr 1997 in Form eines Positionspapiers vom Deutschen Bibliotheksverband erschienen. Somit steht bereits seit Jahren eine umfassende Darstellung der aktuellen Grundlagen, Entwicklungen und Trends aus. Aktuell wurde jetzt das „Handbuch für Kinder- und Jugendbibliotheken“ veröffentlicht. Dieses Buch liefert die seit langem überfällige umfassende Zusammenstellung zur aktuellen theoretischen wie auch praktischen Situation der Bibliotheksarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Demnach steckt die Arbeit mit Babys, Kleinkindern und ihren Eltern in Deutschland sprichwörtlich noch in den Kinderschuhen. „Die Etablierung einer Eltern-Kind-Arbeit mit konkreten Angeboten für Eltern und Familien sollte in allen Bibliotheken fester Bestandteil werden (vgl. Keller-Loibl 2009, S. 55). Erstmals wurde auf die Bedeutung und Notwendigkeit der frühkindlichen Leseförderung und Unterstützung der Eltern in dem Positionspapier „Bibliotheksarbeit mit Kindern“ von 1997 hingewiesen (vgl. Bibliotheksarbeit für Kinder 1997, S. 14). Ein öffentlicher Diskurs zu diesem Thema entstand jedoch erst nach den schlechten Ergebnissen für Deutschland der PISA-Studie 2000 und auch dann wurde die Thematik der frühkindlichen Leseerziehung und die Einbeziehung der Eltern erst ein zentrales Thema für deutsche Bibliotheken (vgl. Loibl-Keller 2009, S.63).

Deutschland hat somit im Vergleich zu anderen Ländern erst sehr spät Babys, Kleinkinder und Eltern als wichtige Zielgruppen erkannt. Bis 2005 war es seitens der deutschen Bibliotheken weitestgehend kein fester Bestandteil, für diese Gruppen eine adäquate Programmarbeit anzubieten. Auch die Bereiche, Eltern von Geburt des Kindes an, über Möglichkeiten von Lese- und Sprachförderung zu informieren und Kinder unter drei Jahren direkt zu fördern, wurden lange Zeit nicht von den Bibliotheken zufriedenstellend abgedeckt.

Voraussetzung für die Bibliotheksarbeit mit Kindern und Jugendlichen ist ein spezifisches Wissen über die Zielgruppe und pädagogische sowie didaktische Fähigkeiten der Kinder- und Jugendbibliothekare.

„Voraussetzung für die kompetente und erfolgreiche Tätigkeit in Kinderbibliotheken bzw. Kinderabteilungen ist die besondere Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft des bibliothekarischen Fachpersonals <...>“ (BDB 1993, S. 33).

Bereits 1990 hat Angela Grees in ihrer Diplomarbeit „Bibliotheksarbeit mit Kindern <...>“ darauf hingewiesen, dass der Aspekt des Fachpersonals in der Bundesrepublik nicht erfüllt sei (vgl. Grees 1990, S.8). Bis heute hat sich dieser Sachverhalt nicht maßgeblich geändert. Es existiert nach wie vor kein eigenes Ausbildungsangebot für Kinderbibliothekare. Die Ausbildung erfolgt im Rahmen des Fachhochschulstudiums für Informations- und Bibliotheksmanagements. Das Studium beinhaltet Lehrangebote das Kinder- und Jugendbibliothekswesen betreffend, kann aber nicht mit einer Spezialausbildung gleichgesetzt werden.

Auch in dem aktuell erschienenen „Handbuch Kinder- und Jugendbibliotheken“ wird auf die Problematik hingewiesen.

„Bereits jetzt ist es unabdingbar, dass Kinder- und Jugendbibliothekare über medienpädagogische und pädagogisch-didaktische Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen. Die Profilierung der Bibliotheken auf dem Feld der Bildung erfordert neue bzw. vertiefte Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die in den Curricula der bibliotheksrelevanten Studiengänge Eingang finden müssen“ (Keller-Loibl 2008, S. 60).

4 Best Practices - Projekte zur frühkindlichen Sprach- und Leseförderung unter Einbeziehung der Eltern

4.1 Auf Bundesebene: Lesestart – Die Leseinitiative für Deutschland

Das bundesweite Sprach- und Leseförderungsprojekt „Lesestart“ wurde erstmals 2008 durch die Stiftung Lesen und zahlreiche andere Partner initiiert. Kleinkinder und ihre Eltern erhalten im Rahmen der kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchung U6 ein kostenloses, mehrteiliges Lesestart-Set. Von 2008 bis 2010 werden pro Jahr 250.000 Sets an Eltern von 1-jährigen Kindern verschenkt. Auf diesem Weg werden ein Drittel aller Eltern, deren Kinder in diesem Zeitraum ein Jahr alt werden, angesprochen.

Vorbild für die Initiative sind Erfahrungen aus England und ein dreijähriges Modellprojekt des Freistaates Sachsen und der Stiftung Lesen.

Das Lesestart-Set besteht aus folgenden Komponenten:

Der Vorleseratgeber „Das ABC des Lesens“

Dieses Buch liefert Tipps rund ums Lesen mit Kleinkindern. Neben Informationen zum Entwicklungsstand ihres Kindes finden Eltern in diesem Ratgeber praktische Tipps wie das Vorlesen in den Alltag integriert werden kann.

Das erste Bilderbuch „Was versteckt sich auf dem Bauernhof?“

Ein altersgerechtes Bilderbuch aus dem Ravensburger Buchverlag, welches sich als Einstieg zum Vorlesen und Erzählen eignet.

Buchempfehlungen der Zeitschrift Eltern „Allererste Bücher für ihr Kind“

In diesem Buch finden Eltern aktuelle Buchempfehlungen für Kinder von 0-4 sowie einen Überblick über Ratgeber zu dem Thema „Vorlesen“.

Ein Lesetagebuch „Mein Lesestart“

In diesem Buch kann die Sprach- und Leseentwicklung des Kindes dokumentiert werden.

Zusatzmaterial

Das Set wird durch ein Poster und Aufkleber mit dem Lesestart-Logo abgerundet.

4.2 Auf Länderebene – Buchstart in Hamburg

Buchstart ist ein Projekt der Freien und Hansestadt Hamburg, initiiert von der Kulturbehörde. Seit 2007 bekommt jedes einjährige Kind der Stadt im Rahmen der Vorsorgeuntersuchung U6 eine Buchstart-Tasche geschenkt. Das Konzept ist vergleichbar mit dem des zuvor vorgestellten Projekts „Lesestart“, nur dass Buchstart auf lokaler Ebene agiert. Neben den Buchstart-Taschen werden zusätzlich Veranstaltungen für Kinder im Alter von 0-3 unter dem Motto „Gedichte für Wichte“ organisiert. Hierbei handelt es sich um offene Eltern-Kind-Gruppen, in denen anhand von Bilderbüchern sowie prä- und paraliterarischen Kommunikationsformen Kinder spielerisch in die Welt der Sprache und Bilder eingeführt werden.

Buchstart wird mit Unterstützung des Universitätsklinikums Eppendorf wissenschaftlich begleitet und evaluiert. 2007 wurde erstmals eine Datenerhebung zum Lese- und Spielverhalten der Kinder und ihrer Eltern durchgeführt. Im Anschluss wurde eine Folgebefragung zur Wirksamkeit der Buchstart-Aktivitäten angesetzt. Aktuell wurden Ergebnisse einer Befragung zu den Buchstart-Taschen und dem Angebot „Gedichte für Wichte“ veröffentlicht. Nachstehend werden die wichtigsten Ergebnisse der Befragungen skizziert.

Bei der ersten Befragung zu Beginn des Projektes zeigten die Ergebnisse, dass knapp ein Drittel der Kinder nur sehr wenige (unter fünf) Bücher zu

Hause haben. Nur knapp ein Drittel der Eltern sind sich sehr sicher, dass sie im Umgang mit ihren Kindern in Bezug auf Bücher alles richtig machen. Die Zweifel beziehen sich größtenteils auf eine Unter- oder Überforderung des Kindes. Ein festes Leseritual mit ihrem Kind haben 36,5 Prozent der Eltern. Eine Folgebefragung sechs Monate nach Projektstart zeigte, dass es bei 36,8 Prozent der befragten Familien, also etwa in jeder dritten Familie, eine positive Verhaltensänderung im Umgang mit Büchern durch Buchstart gab.

Im Einzelnen fielen die Angaben wie folgt aus:

1. 48,9 Prozent der Eltern schauen sich nach Buchstart häufiger Bücher mit ihrem Kind an.
2. 40,1 Prozent der Eltern kaufen mehr Bücher für ihr Kind.
3. 38,1 Prozent der Eltern gaben an, dass sie ein Leseritual eingeführt haben.
4. 20 Prozent der Eltern haben ihr Kind in einer Hamburger Bücherhalle angemeldet.

Insgesamt zeigten die Ergebnisse, dass Buchstart-Kinder mit zwei Jahren mehr als doppelt so viele Wörter kennen wie Kinder einer Vergleichsgruppe, die nicht an Buchstart beteiligt waren, obwohl beide Kindergruppen zu Beginn des Projekts mit einem Jahr einen vergleichbar hohen Sprachstand hatten.

Auch die Ergebnisse für das Eltern-Kind-Programm „Gedichte für Wichte“ ergaben ein durchweg positives Bild.

Nachstehend werden die wichtigsten Ergebnisse berichtet.

1. 88,3 Prozent der befragten Eltern geben an, mit den Rahmenbedingungen ziemlich oder sehr zufrieden zu sein.
2. 94,1 Prozent sind mit dem Konzept ziemlich oder sehr zufrieden.

3. In etwa jeder vierten bis fünften Familie gab es Verhaltensänderungen im Umgang mit Büchern durch die Teilnahme an „Gedichte für Wichte“.
4. 84,8 Prozent der Eltern wünschen sich „Gedichte für Wichte“ für Kinder ab drei Jahren.

Das Projekt „Buchstart“ zeigt vorbildlich wie frühkindliche Sprachförderung gestaltet werden muss. Es wird deutlich, an welchem Punkt Bildungspolitik in der Frühförderung von Kindern ansetzen muss, nämlich in der direkten Förderung von Familien. Anhand der Evaluation lässt sich deutlich belegen, dass Buchstart eine positive und nachweisbare Wirkung auf die teilnehmenden Familien und ihren Umgang mit Büchern hat. Das Projekt ist somit ein positives Beispiel dafür wie Sprachkompetenz im frühkindlichen Alter gefördert und wie Eltern direkt angesprochen werden können. (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg 2009).

4.3 Internationales Beispiel: The Parent Child Home Program

Das Projekt wurde erstmals in New York 1965 initiiert. Ein persönlicher home visitor besucht zweimal wöchentlich an festen Zeiten bildungsferne und sozialschwache Familien mit Kindern im Alter von zwei bis drei Jahren. Vor der aktiven Arbeit werden die freiwilligen Helfer intensiv geschult. Ziel der Arbeit ist es, durch Eltern-Kind-Interaktionen die sprachlichen und beginnenden Lesefertigkeiten der Kinder zu fördern. Bei den Hausbesuchen werden an Stelle von direkter Instruktion, verbale Interaktionen und Lese- und Spielaktivitäten mit dem Kind modelliert. Die Bücher und Spielzeuge werden von den Mitarbeitern mitgebracht und den Familien geschenkt. So entsteht in der jeweiligen Familie mit der Zeit eine eigene Sammlung an Kinderbüchern und die Eltern können die buchbasierten Interaktionen während der Woche fortführen (vgl. McElvany 2008, S. 64; PCH 2009). Eine Langzeitstudie zeigt, dass die Rate der Schulabschlüsse von Kindern aus dem Parent-Child-Home-Program 20 Prozent höher ist als bei Kindern aus vergleichbaren Familien, die nicht an dem Programm teilgenommen haben (vgl. Levenstein 1998).

Teil II Konzeptentwicklung des Leseprogramms

5 Die Stiftung Puan Klent

5.1 Stiftung und Auftrag

Puan Klent wurde 1920 für die Not leidende Hamburger Jugend durch den Verwaltungsausschuss des Hamburger Jugendverbandes begründet. Zunächst als eingetragener Verein konstituiert, wurde Puan Klent 1937 in eine rechtsfähige Stiftung umgewandelt, um das Vermögen vor dem Zugriff der nationalsozialistischen Organisationen zu bewahren. Der Status der Stiftung wurde bis dato beibehalten.

Die Stiftung hat den Zweck, in dem Heim Puan Klent auf gemeinnütziger Grundlage ein Ferien-, Erholungs-, und Schullandheim für Kinder, Jugendliche und junge Menschen zu betreiben sowie Erziehung, Bildung, Jugendhilfe, Sport und Kultur zu fördern (vgl. Satzung der Stiftung Hamburger Jugenderholungsheim Puan Klent auf Sylt 2005).

5.2 Lage

Puan Klent liegt, umgeben von einem weitflächigen Naturschutzgebiet, auf der Insel Sylt. Jeweils wenige Minuten entfernt, befinden sich der Ost- und Weststrand der Insel. Das Heim befindet sich zwischen den Dörfern Rantum und Hörnum, die jeweils ca. 5 km entfernt liegen (vgl. Puan Klent 2008).

5.3 Kapazität

Puan Klent verfügt über 430 Betten. Davon stehen 300 Betten Klassen und Gruppen zur Verfügung und 130 Betten dienen der Unterbringung von Einzelgästen und Familien.

5.4 Freizeitangebote

Es werden diverse Sportmöglichkeiten angeboten. Unter anderem verfügt Puan Klent über einen eigenen Basketballplatz, ein Beachvolleyballfeld und einen Fußballplatz. In einer angrenzenden Halle können verschiedene Aktivitäten wie Tanzen oder Tischtennis durchgeführt werden. Ein Highlight sind die angrenzenden Strände. Puan Klent verfügt über einen eigenen Strandabschnitt und bietet täglich betreute Badezeiten an. Seit 1993 werden heimeigene Angebote wie Rallyes oder Nachtwanderungen angeboten. Ein wichtiger Aspekt ist der Naturschutz, der durch Wattwanderungen und Vorträge vermittelt werden soll. Zusätzlich existiert ein eigenes Labor, in dem im kleinen Rahmen Umweltstudien durchgeführt werden können.

Im begrenzten Umfang stellt Puan Klent Audio-Visuelle Medien und Geräte zur Verfügung (vgl. Puan Klent 2008). Seit 1994 bietet Puan Klent Servicepakete für Schulklassen und Gruppen an, um den Lehrern und Gruppenleitern die Vor- und Nachbereitung der Aufenthalte zu erleichtern. Diese Bemühungen liegen dem Stiftungszweck zu Grunde, mehr zu sein als lediglich Beherbergungs- und Übernachtungsstätte (vgl. Braasch 1995).

5.5 Gästetypen

Die Gäste können grob in drei Nutzergruppen klassifiziert werden: Schulklassen und Gruppen, Familien und Einzelgäste. Während Schulklassen und Gruppen, insbesondere Jugendgruppen seit Entstehung des Heimes die Hauptzielgruppen darstellen, kamen Familien mit Kindern erst seit Ende der 80er als 3. Standbein hinzu. Im Kapitel 6 wird die Hauptzielgruppe für das Eltern-Kind-Leseprogramm „Familie“ eingehender

betrachtet. Einzelgäste finden in diesem Zusammenhang keine weitere Beachtung, da sie aufgrund ihrer Heterogenität nicht mit dem angestrebten Leseprogramm kongruieren.

6 Zielgruppenanalyse

6.1 Grundlagen

Hauptzielgruppe der Kinderbibliothek sind im Allgemeinen Kinder im Alter von null bis zwölf Jahren. Dass die Lesesozialisation bereits in der frühkindlichen Phase beginnen sollte, belegen aktuelle Studien zu diesem Thema (siehe Kapitel I). Die Altersgrenze nach oben orientiert sich an Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie, dass ab dem Alter von 13 Jahren die Interessen in den jugendlichen Bereich wechseln.

Die Zielgruppe „Kinder“ wird im Kontext der Bibliotheksarbeit aufgrund ihrer Heterogenität in verschiedene Altersgruppen eingeteilt, für die zielgruppenorientierte Angebote und Dienstleistungen entwickelt werden.

Demnach entstehen folgende Gruppen:

- Kinder unter drei Jahren und ihre Betreuungspersonen
- Kindergarten- und Vorschulkinder (ca. vier bis sechs Jahre),
- Kinder im Grundschulalter (ca. sechs bis zehn Jahre),
- Kinder im Alter von zehn bis zwölf Jahren (Haupt-, Real-, Gymnasialschüler) (vgl. Keller-Loibl 2009, S. 67).

Bei der Programmarbeit mit Kindern ist es jedoch sinnvoll, die Zielgruppe noch eindeutiger festzulegen, um eine möglichst altershomogene Gruppe zu schaffen. Für das Eltern-Kind-Leseprogramm werden zunächst zwei Zielgruppen definiert. Zum einen wird ein Angebot für zwei- bis dreijährige Kinder und ihre Eltern konzipiert und zum anderen wird ein Programm für vier- bis fünfjährige und ihre Eltern angeboten.

Zweijährige sind noch sehr auf die eigene Person fixiert, beginnen aber langsam erste soziale Kontakte zu knüpfen. Das passive Sprachverständnis ist bereits gut ausgeprägt und der aktive Wortschatz bewegt sich zwischen Ein- und Zweiwortsätzen bis hin zu ersten Dreiwortsätzen. Einfache Zusammenhänge können in diesem Alter erfasst werden und sollten gefördert werden.

Vierjährige haben bereits soziale Kontakte und können sich innerhalb einer Gruppe bewegen. Bezüglich der Sprachentwicklung verfügen Kinder in diesem Alter über einen großen Wortschatz. Gefühle und Ideen können benannt werden. Allgemeine Bezeichnungen werden konkreter bezeichnet, beispielsweise wird aus einem Vogel eine Amsel. Außerdem spielt die Fantasie in dieser Phase eine große Rolle, welche durch Bücher oder Geschichten erzählen gefördert und ausgelebt werden kann.

Bei beiden Gruppen werden die Eltern aktiv und gezielt mit in die Programmarbeit einbezogen. Zum einen sind Kinder in diesem Alter, vor allen Dingen die zweijährigen Kinder, noch sehr stark auf ihre Eltern bezogen, so dass die Anwesenheit der Eltern Voraussetzung für die Durchführung des Programms ist. Zum anderen steht in beiden Gruppen die Elternarbeit im Mittelpunkt der Veranstaltungen. Eltern sollen in ihrer Rolle als Lesevorbild gestärkt werden und praktische Anregungen für den Lesealltag erhalten. Somit ist die Programmarbeit mit kleinen Kindern auch immer Zielgruppenarbeit für Erwachsene.

6.2 Zielgruppen Puan Klent

Die nachstehende Grafik zeigt die Gästeverteilung in Puan Klent für 2008. Wie bereits in Kapitel 5.5 beschrieben, kamen Familien Ende der 80er Jahre als neue Zielgruppe für Puan Klent hinzu. Nach der Jahresstatistik liegt der Anteil der Familien in Puan Klent bei 14 Prozent für 2008.

Gästeverteilung Puan Klent 2008

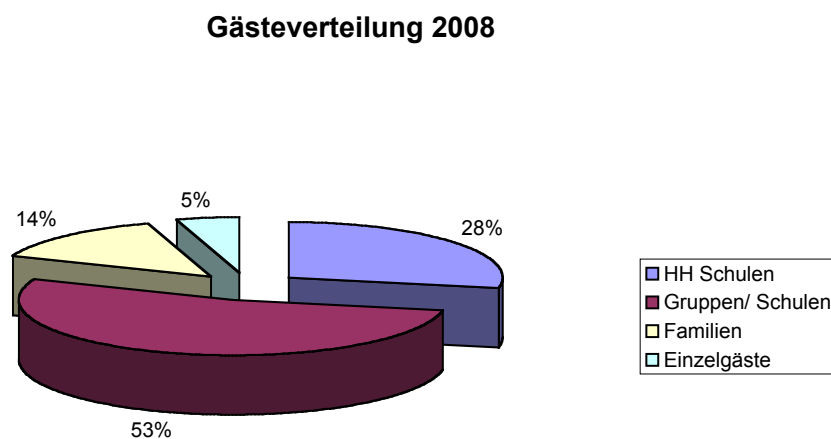


Abb.1 - Eigene Darstellung (Quelle: Jahresstatistik 2008 Puan Klent)

Ziel ist es, in den kommenden Jahren, den Anteil der Familien zu erhöhen und den Aufenthalt für diese Gruppe attraktiver zu gestalten. Besonders Familien mit kleinen Kindern soll ein erweitertes Angebot zur Verfügung gestellt werden, da sich die bestehenden Freizeitmöglichkeiten (siehe Kapitel 5.4) vorrangig an Kinder im Schulalter richten. Familien, die in Puan Klent ihren Urlaub verbringen, lassen sich natürlich nicht einheitlich

charakterisieren. Dennoch können gewisse Merkmale zusammengefasst werden, die sich aufgrund der Gegebenheiten des Heimes ableiten lassen. Puan Klent liegt inmitten eines Naturschutzgebiets in sehr ruhiger Lage. Die Mahlzeiten werden gemeinschaftlich in einem Speisesaal eingenommen. Für Aktivitäten, wie Spiele spielen, Bücher lesen etc. stehen Gemeinschaftsräume zur Verfügung. Somit zeichnet sich eine typische Familie in Puan Klent dadurch aus, dass sie naturverbunden ist, einen eher zurückgezogenen, individuellen als einen Pauschalurlaub bevorzugt und andererseits durchaus ein gemeinschaftliches Miteinander begrüßt.

6.3 Bedarfsanalyse eines Leseprogramms für Puan Klent

Anhand eines Elternfragebogens wurde der Bedarf eines Leseprogramms und die Wünsche an ein solches Programm für Puan Klent ermittelt.

In einem Zeitraum von zwei Monaten wurden Eltern in Puan Klent befragt. Die Befragung fand in den Monaten Oktober und November statt. In dieser Zeit ist bereits Nebensaison, so dass die Gästerauslastung bereits geringer ausfiel als in den Sommermonaten. Die Ergebnisse der Befragung können folglich nicht repräsentativ gewertet werden. Sie geben jedoch Aufschluss darüber, ob ein generelles Interesse an einem Leseprogramm bei der Zielgruppe vorliegt und sind richtungweisend für die Gestaltung des Programms. Die Verteilung der Fragebogen wurde bei der Ankunft der Gäste beim „Einchecken“ vorgenommen. Das hatte den Vorteil, dass sofort ersichtlich war, ob die Kinder oder ein Kind innerhalb der Familie in dem Alter der Zielgruppe sind/ ist. Der vollständige Fragebogen kann in Anhang B eingesehen werden.

Der erste Teil des Fragebogens umfasste allgemeine Angaben:

- Anzahl der Kinder
- Alter der Kinder
- Durchschnittliche Aufenthaltsdauer
- Wie oft verbringen Sie Ihren Urlaub in Puan Klent?

Im zweiten Teil wurde anhand folgender Bewertungsskala das Interesse an einem Leseprogramm ermittelt:

1	2	3	4	5
völlig zutreffend	zutreffend	teilweise zutreffend	unzutreffend	völlig unzutreffend

Folgende Aussagen sollten dafür anhand der Skala bewertet werden.

1. Ein Eltern-Kind-Leseprogramm würde mich generell interessieren.
2. Im Rahmen meines Ferienaufenthaltes in Puan Klent würde ich mit meinem Kind/ meinen Kindern an einem Programm dieser Art teilnehmen.
3. Ich wäre besonders an Elterninformationen interessiert.
4. Ich wäre besonders an einer Leseveranstaltung für mein Kind/ meine Kinder interessiert.

Zum Abschluss des Fragebogens stand ein freies Textfeld für Anmerkungen und Anregungen zur Verfügung.

Die allgemeinen Angaben sollten Aufschluss darüber geben, wie viele Kinder tendenziell im Alter der Zielgruppe innerhalb einer Familie sind. Die Angaben zu der Aufenthaltsdauer sollten bei der Gestaltung des zeitlichen Rahmens der Veranstaltungen helfen. Die Frage, wie oft die Familien ihren Urlaub in Puan Klent verbringen, sollte Antworten darauf geben, ob es Sinn macht Folgeveranstaltungen für regelmäßige Besucher anzubieten.

Die Bewertungen der ersten Aussage sollten aufzeigen, ob ein generelles Interesse an einem Leseprogramm vorhanden ist. Die zweite Aussage sollte konkreten Aufschluss darüber geben, ob Eltern im Rahmen ihres Aufenthaltes an einem Leseprogramm teilnehmen würden. Die Aussagen

drei und vier zielen auf die inhaltliche Gestaltung des Programms ab. Es sollte ermittelt werden, ob primär Elterninformationen erwünscht werden, ob der Bedarf eher auf der Leseveranstaltung für die Kinder liegt oder ob beides gleichermaßen erwünscht wird.

Auswertung

Es gab insgesamt zwanzig von zweiundzwanzig möglichen Rückmeldungen. Die Bereitschaft zur Teilnahme war somit sehr hoch. Nachstehend werden die wichtigsten Ergebnisse der zwanzig Rückmeldungen zusammengefasst. Eine umfassende Darstellung der Ergebnisse kann im Anhang C eingesehen werden.

I Allgemeine Angaben

Siebzehn der befragten Eltern gaben an, ein bis zwei Kinder zu haben, von denen sich dreizehn Kinder im Alter der angestrebten Zielgruppen von zwei bzw. vier Jahren befinden. Mehrheitlich liegt die durchschnittliche Aufenthaltsdauer mit 17 Personen bei sieben bis zu vierzehn Tagen. Auf die Frage, wie oft die Familien ihren Urlaub in Puan Klent im Jahr verbringen, antworteten vierzehn Personen mit „Einmal pro Jahr“ und vier Personen sogar mit „Mehrere Male pro Jahr“.

II Ein Eltern – Kind – Leseprogramm als Erweiterung der Serviceleistungen von Puan Klent

Das generelle Interesse an einem Leseprogramm in Puan Klent ist bei den befragten Familien sehr hoch bis hoch. Auf die Frage, ob die Eltern tatsächlich im Rahmen ihres Ferienaufenthaltes in Puan Klent eine an dem Programm teilnehmen würden, gab es ebenfalls positive Rückmeldungen. Es gab in diesem Bereich lediglich zwei zurückhaltende Angaben.

Mit achtzehn Angaben im positiven Bereich liegt ein sehr hohes bis hohes Interesse an Elterninformationen vor. Noch deutlicher waren die Ergebnisse im Bereich „Ich interessiere mich besonders für die Leseveranstaltung für mein Kind/ meine Kinder“. Alle befragten Personen gaben eine hohes bis sehr hohes Interesse an.

Bewertung der Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen einen deutlich positiven Trend in Bezug auf das Leseprogramm. Die allgemeinen Angaben können als richtungweisend für die Rahmenbedingungen des Programms gewertet werden. In den befragten Familien sind mehrheitlich Kinder im Alter von zwei bis vier Jahren. Somit erscheint ein Angebot für diese Altersgruppen als sinnvoll. Die durchschnittliche Aufenthaltsdauer von sieben bis zu vierzehn Tagen lässt Raum für ein bis zwei Termine für das Leseprogramm pro Aufenthalt. Eine Mehrheit der befragten Personen verbringt regelmäßig jährlich ihren Urlaub in Puan Klent. Möglicherweise könnte dieses Ergebnis ein Indiz dafür sein, regelmäßige Veranstaltungen oder sogar aufeinander aufbauende Veranstaltungen anzubieten. Zum jetzigen Zeitpunkt ist dies jedoch nur Ausblick zu bewerten.

Sehr positiv war die Resonanz im zweiten Teil der Befragung. Neben einem hohen generellen Interesse an einem Leseprogramm, liegt auch der eindeutige Bedarf an einem Programmangebot in Puan Klent vor. Die Ergebnisse bezüglich des Interesses an Elterninformationen und an einer Leseveranstaltung für Kinder zeigen ein relativ ausgewogenes Verhältnis. Für beide Programmpunkte ist ein Bedarf vorhanden.

Einige Eltern haben zusätzlich das freie Textfeld genutzt. Kommentare wie „Wir finden die Idee super.“ oder „Das ist mal was ganz neues und klingt sehr interessant.“ zeigen noch einmal deutlich das Interesse an dem Programm. Anmerkungen wie „Super Idee, im Urlaub gemeinsam mit den Kindern ein Leseprogramm zu besuchen. Im Alltag fehlt uns dafür die Zeit.“ bestätigen die Idee, dass es Sinn macht ein gemeinsames Leseprogramm im Rahmen eines Ferienaufenthaltes durchzuführen. Im Rahmen der Befragung ist eine Erzieherin auf das Programm aufmerksam geworden und meldete sofort

Interesse für die Kindertagesstätte an, in der sie tätig ist. Eine Ausweitung des Programms auf die Zielgruppe Kindertagesstätte wäre in den nächsten Jahren eine mögliche Option.

7 Das Eltern-Kind-Leseprogramm

7.1 Konzeption

Aus den USA stammt die Idee so genannte „Summer Reading Programs“ anzubieten. Hierbei sollen Kinder auf ungewöhnliche Art und Weise zum Lesen in den Sommerferien motiviert werden. In Deutschland hat die Stadtbibliothek Brilon den ersten Sommerleseclub initiiert. Zunehmend bieten auch andere Bibliotheken Programme dieser Art an. Das Eltern-Kind-Leseprogramm für Puan Klent bildet in gewisser Weise das Pendant zu diesen Veranstaltungen. Geht es bei der Idee des Sommerleseclubs primär darum, Kinder anzusprechen, die ihre Ferien zu Hause verbringen, steht bei dem Eltern-Kind-Leseprogramm der Ansatz im Vordergrund, Kinder und ihre Eltern am Urlaubsort für das Lesen zu begeistern. Der Ansatz gründet sich darauf, dass auf diesem Weg auch die Eltern erreicht werden können, da sie fernab von der Alltagssituation Zeit haben, in einer entspannten Atmosphäre gemeinsam mit ihren Kindern Leseerfahrungen zu sammeln. Im Blickpunkt dieser Veranstaltungen steht das Ziel, Eltern für die frühzeitige Sprach- und Leseförderung zu sensibilisieren. Es gelingt weder dem vorschulischen noch dem schulischen Bereich, mangelnde frühe Förderung im Elternhaus auszugleichen. Die gegenwärtige Situation in Deutschland zeigt diesbezüglich dringenden Handlungsbedarf auf. Dabei stellen sich die übergeordneten Problemfelder wie folgt dar:

- Die Lesekompetenz deutscher Kinder fällt im internationalen Vergleich schlecht aus. Diese Tatsache wurde mehrfach durch Studien wie PISA oder IGLU belegt.
- Familien nehmen mit steigender Tendenz ihre wichtige Rolle in der Lesesozialisation nicht ein.

- Vielen Eltern, besonders in bildungsschwachen Familien, fehlt das Bewusstsein über die Notwendigkeit und Bedeutung der frühkindlichen Sprach- und Leseförderung und über die eigene Rolle in der Lesesozialisation.
- Studien wie die „Bahnvorlesestudie 2008“ ergaben, dass 37 Prozent aller Kinder Deutschland niemals vorgelesen bekommen. Solche alarmierenden Ergebnisse zeigen deutlichen Handlungsbedarf auf.

Zielsetzung:

Puan Klent möchte im Sinne des eigenen Stiftungsauftrags mit dem Eltern-Kind-Leseprogramm einen Beitrag leisten, die genannten Problemfelder aktiv anzugehen und den Ferienaufenthalt für Familien attraktiver gestalten.

Eltern sollen als Partner für die frühkindliche Sprach- und Leseförderung gewonnen werden.

Zum einen soll eine Sensibilität und ein Bewusstsein über die eigene wichtige Rolle in der kindlichen Lesesozialisation erzeugt werden. Hierbei geht es um das eigene Leseverhalten der Eltern, Medienumgang in der Familie und die Einbindung des Lesens in den Familienalltag. Zum anderen sollen praktische Erfahrungen gemeinsam mit dem Kind gesammelt werden. Die Eltern, die bereits aktiv ihre Kinder fördern, sollen in ihrer Rolle als Lesevorbild gestärkt werden und neue Anregungen für den Lesealltag bekommen. Als Grundsatz für die Programmarbeit gilt, dass jeder an dem Punkt abgeholt wird, an dem er oder bzw. die Familie sich befindet. Gemeinsam mit den Kindern sollen Eltern animiert werden, aktiv am Vorlesen, Erzählen, Spielen, Entdecken und Singen teilzunehmen (vgl. mit Zwei dabei, 1994). Ziel ist es, dass Kinder Freude an Büchern und Sprache erfahren und positive Erlebnisse gemeinsam mit

ihren Eltern teilen können. Durch gezielte Elterninformationen soll über die Urlaubssituation hinaus, Nachhaltigkeit für den Sprach- und - und Lesealltag der Familien erreicht werden.

Zielgruppen:

Zielgruppen sind Kinder im Alter von zwei bis drei und vier bis fünf Jahren. Für beide Gruppen wird eine entsprechende Programmarbeit angeboten. Eine eigene Zielgruppe stellen die Eltern dar. Bei beiden Gruppen werden die Eltern aktiv mit in die Programmarbeit einbezogen. Eine ausführliche Zielgruppenanalyse kann in Kapitel 6 eingesehen werden.

Gruppengröße:

Die Gruppengröße wird auf maximal fünf Kinder pro Gruppe beschränkt. In möglichst homogenen Kleingruppen kann auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingegangen werden. Zusätzlich fällt es den Kindern leichter sich zu konzentrieren, da der Ablenkungsfaktor geringer ausfällt (vgl. Wachsen mit Büchern 2008). Für die Eltern bedeutet eine kleinere Gruppe, eine ruhiger Atmosphäre, um das eigene Kind wahrzunehmen.

Räumlichkeiten:

Für die Leseveranstaltungen stellt Puan Klent einen eigenen Raum zur Verfügung. Dieser Raum soll allgemein die Funktion eines Lesezimmers für Kinder übernehmen. Bei dem Raum wird darauf geachtet, dass er hell und geräumig ist. Zusätzlich wird die Beleuchtung im Raum variabel gestaltet, so dass Bereiche voll ausgeleuchtet werden und andere Teile dunkel belassen werden können (Mit Büchern & Medien wachsen 2008, S. 36). Je nach Veranstaltung kann die Beleuchtung passend gestaltet werden. Als Sitzmöglichkeiten eignen sich Matratzen und Sitzkissen. Der Raum soll eine gemütliche, aber nicht ablenkende Atmosphäre ausstrahlen. Die Bücher werden in Regalen aufbewahrt. Dabei wird darauf geachtet, dass die Bücher für die Kinder frei zugänglich sind, daher dürfen die Regale nicht zu hoch angebracht sein. Zusätzlich zu den Regalen werden Bücherkisten zu speziellen Themen angeboten. Zur weiteren Dekoration des Raumes sollen

die Kinder vor Ort miteinbezogen werden. So wird der Raum nach und nach mit selbst gemalten Bildern, Urlaubsfotos etc. gestaltet.

Zeitlicher Rahmen:

Das Leseprogramm wird zunächst auf zwei Termine innerhalb einer Woche festgelegt. Werden die Veranstaltungen gut angenommen, kann die Veranstaltungsreihe um weitere Termine ergänzt werden. Die Veranstaltungen werden drei Mal jährlich in der Hamburger Schulferienzeit angeboten. Für die Gruppe der zwei bis dreijährigen wird dabei eine Dauer von zwanzig bis dreißig Minuten eingeplant. Die Veranstaltung der Gruppe der vier bis fünf jährigen wird dreißig bis vierzig Minuten dauern. Zum Abschluss jeder Veranstaltung findet ein offenes Bastelangebot statt. Hierfür wird ein Zeitfenster von dreißig Minuten eingeplant.

Personal:

Das Programm wird ehrenamtlich von der Autorin durchgeführt. Ein Zivildienstleistender wird bei den Vor- und Nachbereitungen der Veranstaltungen unterstützen.

Finanzierung:

Für das Programm wird von Puan Klent jährlich ein Etat von 500 Euro veranschlagt. Von diesem Etat werden die Anschaffungskosten der Bücher, sowie Materialkosten für das Bastelangebot und anfallende Kosten für die Handreichungen zum Mitnehmen gedeckt. Von den Teilnehmern wird ein Betrag von 10 Euro pro Eltern-Kind-Paar eingenommen. Diese Einnahmen werden ausschließlich in das Eltern-Kind-Leseprojekt investiert. Für die Erstausrüstung des Raumes wird eine Finanzierung über den Förderverein Puan Klent Kreis in Betracht gezogen. Der Verein hat bereits in der Vergangenheit bei der Realisierung zahlreicher Projekte durch finanzielle Unterstützung mitgewirkt (vgl. Puan Klent Kreis e.V.)

Administrativer Rahmen:

Die Teilnahme an dem Eltern-Kind-Leseprogramm wird über eine verbindliche Anmeldung geregelt. Auf diesem Weg kann die Gruppengröße auf fünf Eltern-Kind-Paare begrenzt werden und ständig variierende Gruppenzusammensetzungen werden umgangen (vgl. mit Zwei dabei 1994, S. 22). Die Anmeldung erfolgt mit der Buchung der Reise nach Puan Klent.

Öffentlichkeitsarbeit:

Um auf das Programm aufmerksam zu machen, werden verschiedene Kommunikationskanäle eingesetzt. Zum einen wird ein Informationstext auf der Homepage Puan Klents integriert. Zum anderen wird frühzeitig ein Flyer mit Informationen über das Programm in Puan Klent ausgelegt. Dieser Weg erscheint sinnvoll, da die Bedarfsanalyse den Trend gezeigt hat, dass viele Gäste regelmäßig ihren Urlaub in Puan Klent verbringen. Zusätzlich wird die Heimleiterin Frau Mählen mündlich über das Eltern-Kind-Programm informieren. Als Erweiterung der Werbemaßnahmen stellt das Verteilen der Flyer im Raum Hamburg in relevanten Einrichtungen wie Kitas, Elternschulen eine sinnvolle Ergänzung dar. Aufgrund von dadurch entstehenden Zusatzkosten, ist dieser Kanal bis dato jedoch nur optional zu verstehen.

Einbeziehung der Eltern:

Die Elternarbeit setzt bereits vor Beginn der Veranstaltungen an. Die Eltern werden vorab über Intention und Ablauf der Veranstaltungen informiert. Die Kommunikation erfolgt dabei auf zwei Wegen. Nach der Anmeldung wird ein Elternbrief mit den wichtigsten Informationen über die einzelnen Veranstaltungen verschickt. Vor Ort wird in Puan Klent vorab ein Informationsabend durchgeführt. Dieser Abend dient dem ersten Kennenlernen, sowie einer kurzen mündlichen Einführung in die

Veranstaltung und in die theoretischen Grundlagen der Lesesozialisation. Die Kinder werden in dieser Zeit von einem Mitarbeiter betreut. Der Ablauf des Elternabends kann im Kapitel 7.2.3 eingesehen werden.

Während der Veranstaltungen sind die Eltern anwesend und werden aktiv mit in das Programm einbezogen. Nach Abschluss der eigentlichen Veranstaltung besteht bei einem freien Bastelangebot die Möglichkeit für einen weiteren Austausch. Ein obligatorisches Gesprächsangebot seitens der Kursleiterin wird nicht angeboten, da es einen zu formellem Charakter in das Programm bringen könnte (vgl. Mit zwei dabei 1994, S. 19).

Zusätzlich zu den Veranstaltungen erhalten Eltern ein Auswahlverzeichnis über altersentsprechende Kinderliteratur, eine Linkliste zu relevanten Informationen sowie ein Exemplar des behandelten Kinderbuchs und Kopien der Lieder und Reime.

Evaluation

Da das Konzept neu ist, macht es Sinn, das Eltern-Kind-Leseprogramm nach den ersten zwei Veranstaltungsdurchläufen anhand eines Eltern-Feedbackbogens zu evaluieren. Zum einen, um positives Feedback zu dem Konzept zu erhalten, zum anderen um eventuelle organisatorische oder inhaltliche Schwächen zu erkennen und dementsprechend anpassen zu können. Der Eltern-Feedbackfragebogen wurde in Anlehnung an den Fragebogen aus dem Konzept „Time for two“ konzipiert (vgl. Mit ZWEI dabei 1994, 20). Der vollständige Fragebogen kann in Anhang D eingesehen werden.

7.2 Veranstaltungsablauf und Materialien

Vorbemerkung

Nachstehend wird jeweils der Ablauf für eine der zwei angebotenen Veranstaltungen pro Zielgruppe dargestellt. Der Ablaufplan für die Gruppe der Zwei- bis Dreijährigen orientiert sich im Wesentlichen an dem Programm „Mit Zwei dabei“. Bei der Gruppe der Vier- bis Fünfjährigen wurde der Ablauf in Anlehnung an Ideen aus „Wachsen mit Büchern & Medien“ gestaltet.

Thematisch und inhaltlich orientieren sich die Veranstaltungen an der Urlaubssituation und deren speziellen Gegebenheiten in Kombination mit dem Alter der Kinder und den damit verbundenen Interessen.

Bei beiden Gruppen wurde bei der Buchauswahl darauf geachtet, dass das Buch weiterführende Handlungsmöglichkeiten bietet in Bezug auf Aktionen wie Malen, Basteln, Spaziergänge zu Orten, die in Bezug zur Handlung stehen und die Zusammenarbeit mit den Eltern (vgl. Wachsen mit Büchern & Medien 2008, S. 47).

Vor Beginn der Veranstaltung erhalten die Eltern nach der Anmeldung einen Elternbrief über die Intention und den Ablauf der Veranstaltung. In Puan Klent wird vor der Eltern-Kind-Veranstaltung ein gemeinsamer Elternabend für beide Gruppen durchgeführt.

Zu Beginn der Eltern-Kind-Veranstaltung werden Namensschilder ausgegeben. Die Begrüßung erfolgt mit Hilfe einer Handpuppe. Kinder sind bei fremden Personen oft zurückhaltend. Aus diesem Grund wird die Puppe als Kommunikationsbrücke genutzt (vgl. Mit Zwei dabei 1994, S.65). Die Puppe stellt sich und die Kursleiterin vor und erzählt das Thema der Veranstaltung. Die Puppe spricht jedes Eltern-Kind-Paar einzeln an und fragt nach dem Namen. Über diesen Weg werden die Namensschilder verteilt. Die Namensschilder haben den Vorteil, dass die Kinder und Eltern persönlich angesprochen werden können.

In beiden Gruppen wird für die Einführung in das Thema mit einem Flannelboard gearbeitet. Zu Beginn der Veranstaltung werden einzelne Figuren oder Bilder aus der Geschichte auf das Flannelboard geklebt.

Für beide Gruppen wird vor der Veranstaltung ein Exemplar des zu behandelnden Buches an die Eltern verschickt. Zum einen sollen die Kinder

bei der Veranstaltung bereits mit dem Buch vertraut sein. Zum anderen sollen sich die Eltern bereits mit dem Buch auseinandergesetzt haben, damit eine gemeinsame Grundlage für die Eltern-Kind-Veranstaltung geschaffen wird. Zusätzlich werden die Bücher Gegenstand des Elternabends sein.

7.2.1 Veranstaltungsablauf I für die Zielgruppe Eltern und zwei- bis dreijährige Kinder: Entdeckungsreise

Buch: Schnabel, Dunja: Kleiner Fisch entdeckt das Meer



Abb. 2 – Buchcover „Kleiner Fisch entdeckt das Meer“

Quelle: Kinderbuch-Couch 2009 a

Über das Buch:

Der kleine Fisch unternimmt einen Ausflug und erlebt viele aufregende Dinge. Er spielt Verstecken mit anderen Fischen, trifft auf einen Hai und schwimmt mit seinem Freund Wal um die Wette. In dem Buch gibt es verschiedene Spielelemente wie eine Drehscheibe, Fingerlöcher, Schieber und eine Spiegelfolie. Über diesen Weg kann die Unterwasserwelt für kleine

Kinder begreifbar gemacht werden. Ein weiterer positiver Aspekt des Buches ist die Erzählform in Form von Reimen (siehe Kapitel 2.2).

„Der kleine Fisch geht lieber tanzen,
mit Krake bei den Wasserpflanzen.
Schau, nun sind sie schon zu dritt.
Kommt, ihr Schnecken, tanzt doch mit!“

Vorbereitung: Namensschilder, Flannelboard Figur (kleiner Fisch) vorbereiten, Stoffmalfarbe, ein Stoffbeutel pro Eltern-Kind Paar

Begrüßung

Begrüßung der Eltern und Kinder durch die Handpuppe „Puan“ und Verteilen der Namensschilder.

Flannelboard Einführung:

„Das ist ein kleiner Fisch. Ich zeige Euch heute eine Geschichte von einem kleinen Fisch.“ Die Fischfigur wird an das Flannelboard geheftet.

Bilderbuch: Schnabel, Dunja: Kleiner Fisch entdeckt das Meer.

Das Bilderbuch wird vorgelesen und gezeigt. Die Kinder werden mit einbezogen und können die Spielelemente im Buch ausprobieren.

Animation: Bewegungsspiel

Die Kinder spielen kleine Fische, die im Meer schwimmen. Die Eltern sind die Haie, die versuchen, die Kinder zu fangen. Zunächst schwimmen die Kinder im Meer. Das heißt, sie bewegen sich zu einfachen Kommandos, welche die Haie rufen.

„Das Meer ist ruhig.“ – Kinder schleichen auf Zehenspitzen

„Das Meer ist wild.“ – Kinder rudern mit den Armen.

„Die Haie kommen.“ – Die Kinder laufen schnell weg. Die Erwachsenen „Haie“ versuchen die Kinder zu fangen.

Erläuterung: Das Spiel wurde in Anlehnung an das Spiel Meerungeheuer (vgl. Kindergarten-Workshop 2009) konzipiert. In dem Buch „Kleiner Fisch entdeckt das Meer“ stößt der kleine Fisch auf einen Hai.

Um den Bezug zu der Geschichte zu erhalten, spielen die Erwachsenen „Haie“ und nicht „Meerungeheuer“. Der Begriff „Hai“ erscheint für die Altersgruppe zusätzlich verständlicher als der abstrakte Begriff „Meerungeheuer“. Das Spiel umfasst in der Original-Version mehrere Kommandos. Diese wurden mit Hinblick auf das Alter Kinder auf drei einfache Kommandos gekürzt.

Anschließend Sprechvers:

Es wird noch einmal der direkte Bezug zu dem Buch hergestellt, in dem der Vers über den Hai aus dem Buch „Kleiner Fisch entdeckt das Meer“ vorgelesen wird und das dazugehörige Bild gezeigt wird.

Der Spaß ist jetzt vorbei,
denn hier kommt Heinrich Hai
und lacht ziemlich gefährlich.
Doch spielt er nur - ganz ehrlich!
„Du passt in meinen Mund. Komm, schau.“
„Nein, dafür bin ich viel zu schlau!“

Pause:

Es erfolgt eine kleine Pause mit Snacks und Getränken.

Zusammenführung nach der Pause: „Leis, leis, leis ...“

Nach: Horak, Sylvia: Spielen mit den Allerkleinsten.

Niedernhausen: Falken-Verlag, 1993. S. 124

Leis, leis, leis ... wir machen einen Kreis
Und vom Anfang bis zum Ende
Reiche wir uns jetzt die Hände.
Leis, leis, leis ... wir machen einen Kreis.

Verabschiedung:

Gemeinsam wird das Abschiedslied „Alle Leut“ in abgewandelter Form gesungen.

Verabschiedungslied

Lied: Alle Leut`...

Nach: Münchmeier, Anne-Bärbel: Spielen mit kleine Kindern und Babys.

Reinbek: Rowohlt, 1985. S.103 (in eigener Version)

_Alle Leut, alle Leut, gehen jetzt nach Puan:

Große Leut, kleine Leut,

dicke Leut, dünne Leut,

alle Leut, alle Leut, gehen jetzt nach Puan.

Gehen in ihr Zimmerlein,

lassen fünf grade sein.

Alle Leut, alle Leut, gehen jetzt nach Puan.

Die Verabschiedung erfolgt mit Hilfe der Handpuppe. Dabei spricht die Puppe noch einmal jedes Kind persönlich im Lied an. Beispiel: Die Julia geht nach Haus, der Noah geht nach Haus... etc.

Zum Abschluss bekommt jedes Kind jeweils ein Exemplar des Buches „Kleiner Fisch entdeckt das Meer“ geschenkt. Es wird auf das anschließende Bastelangebot hingewiesen.

Bastelangebot:

Genau wie der kleine Fisch in der Geschichte entdecken Kinder im Urlaub viele neue Dinge. Gerade am Strand lassen sich interessante Entdeckungen machen. Für die gesammelten Fundstücke des Urlaubs wird gemeinsam eine „Entdecker-Tasche“ gestaltet. In Anlehnung an die Geschichte bekommt jedes Kind ein Ausmalbild des kleinen Fisches, welches auf die Tasche gemalt werden kann.

**7.2.2 Veranstaltungsablauf II für die Zielgruppe Eltern und vier-
fünfjährige Kinder: Message in a Bottle**

Buch: Jeschke, Matthias: Flaschenpost



Abb. 3 – Cover „Flaschenpost“

Quelle: Kinderbuch-Couch 2009 b

Über das Buch:

Das Buch „Flaschenpost“ von Matthias Jeschke handelt von einem Mann, der gerne zur See fährt und ebenso gerne Abenteuergeschichten liest. Eines

Tages wirft er eine Flaschenpost ins Meer. Nach elf Jahren findet ein kleiner Junge „Marius“, der das Meer liebt die Flaschenpost in Norwegen. Marius freut sich über den unglaublichen Fund und tritt mit dem Absender der Flaschenpost in Kontakt.

Das Buch erzählt eine einfache, aber faszinierende Geschichte auf Augenhöhe der Kinder. Die Altersempfehlung liegt bei vier bis fünf Jahren.

Vorbereitung: Namensschilder, Flannelboard Figuren vorbereiten (Flasche und einen Briefumschlag), Handpuppe vorbereiten, je eine Flasche mit Korken pro Eltern-Kind-Paar für das Bastelangebot, Kerzen, Papier, Buntstifte, Klebe

Die Eltern bekommen vor Beginn der Veranstaltung ein Exemplar des Buches „Flaschenpost“. Die Eltern werden gebeten, den Kindern das Buch vor Beginn der Veranstaltung vorzulesen. Die Idee dazu ist, dass die Kinder, aber auch die Eltern bei der Veranstaltung selbst, bereits mit dem Buch vertraut sind. In der Veranstaltung werden Teile des Buches noch einmal gemeinsam gelesen.

Begrüßung:

Begrüßung durch die Handpuppe „Puan“ und Verteilen der Namensschilder.

Flannelboard-Einführung:

Die Flaschenpost und der Briefumschlag werden an das Flannelboard geheftet. „Wir wollen heute eine Geschichte über eine Flaschenpost lesen. Wisst ihr schon was eine Flaschenpost ist?“ Die Kinder kennen die Geschichte bereits und können an dieser Stelle aktiv mit einbezogen werden. Ziel ist es, mit den Kindern in den Dialog zu treten. Sollte die Situation eintreten, dass die Kinder sich nicht trauen zu erzählen, werden die Eltern mit einbezogen.

Buch: Jechke, Matthias: Flaschenpost

Das Buch wird gemeinsam gelesen und angesehen. Sollte die Konzentration der Kinder nachlassen oder das Interesse sich auf bestimmte Passagen des Buches fokussieren, werden gegebenenfalls nur Teile des Buches vorgelesen. Zum Abschluss wird mit den Kindern der Dialog gesucht. Frage an die Kinder: „Habt ihr denn schon eine Postkarte aus dem Urlaub verschickt?“ Vorbereitung auf den weiteren Verlauf der Veranstaltung: Die Handpuppe äußert den Wunsch, wie schön es wäre, eine eigene Flaschenpost ins Meer zu werfen. Frage an die Kinder: „Was haltet Ihr von der Idee?“

Pause

Es erfolgt eine kurze Pause mit Getränken und kleinen Snacks.

Bastelangebot

Nach der Pause wird gemeinsam mit den Kindern ein Brief gestaltet. Auch wenn Kinder in diesem Alter noch nicht schreiben können, werden sie auf diesem Weg spielerisch an das Medium Buch herangeführt. Die Kinder werden gefragt, was sie bereits über Briefe schreiben wissen, ob sie selber schon einmal einen Brief verschickt haben etc. (vgl. Wachsen mit Büchern & Medien 2008, S. 26).

Gemeinsamer Spaziergang zum Meer und Verabschiedung

Zum Ende der Veranstaltung wird ein gemeinsamer Spaziergang zum Meer unternommen, um die Flaschenpost in das Meer zu werfen. Als Abschluss wird ein Kreis gebildet und das Abschiedslied „Alle Leut“ in eigener Version gesungen (siehe Kapitel 7.2.1).

7.2.3 Elternabend

Der Elternabend soll dazu dienen, Grundlagen über die Lesesozialisation von Kindern zu vermitteln. Da Eltern jedoch keine theoretischen Vorträge über Kindererziehung hören möchten, stehen vorrangig der Austausch und die Vorbereitung für die gemeinsame Eltern-Kind-Veranstaltung im Vordergrund. Abschließend werden Tipps für die Auswahl von Kinderbüchern gegeben. Die Literaturwissenschaft vertritt verschiedene Ansätze, wie die Einteilung von Kinderliteratur in Gattungen vorzunehmen ist. Die in dieser Arbeit vorgenommene Kategorisierung orientiert sich an der Einteilung aus „Wachsen mit Büchern & Medien“. Diese Einteilung zeichnet sich dadurch aus, dass sie konkrete Hilfestellung bei der Auswahl von Kinderbüchern liefert. Kinderbücher lassen sich grob in Bilderbücher, Vorlesebücher, Erstlesebücher, Kinderromane und Sachbücher einteilen. Diese Gruppen lassen sich wiederum in weitere Untergruppen einteilen. Die Unterscheidungsmerkmale gliedern sich in äußerliche und inhaltliche Kriterien. Im Rahmen der Buchvorstellung werden ausgewählte Kategorien für die Altersgruppen der Eltern-Kind-Leseveranstaltung vorgestellt. Anhand von konkreten Buchbeispielen werden die einzelnen Gattungen verdeutlicht. Die Bücher werden zur Ansicht auf einem Tisch ausgelegt.

Ablauf

1. Begrüßung

- Begrüßung durch die Kursleiterin und Vorstellen der eigenen Person
- kurze Vorstellungsrunde der teilnehmenden Eltern

2. Thema: Lesesozialisation in der Familie

- Einführung in das Thema durch die Kursleiterin
- Die Eltern werden in Zweier-Gruppen eingeteilt und bekommen die Aufgabe, sich jeweils zwei Punkte zu folgenden Themen zu überlegen:
 1. Wie verhalte ich mich als Lesevorbild?

2. Wie wecke und fördere ich das Sprach- und Leseverhalten meines Kindes?

Die Ergebnisse sollen stichwortartig auf Karteikarten festgehalten werden. Als Bearbeitungszeit werden 10-15 Minuten angesetzt. Im Anschluss werden die Ergebnisse an einer Magnetwand angebracht und in der Gruppe besprochen.

- Abschluss des Themas durch Ergänzung der Kursleiterin. Gegebenenfalls wird auf einzelne Aspekte vertiefend eingegangen.
- Zum Abschluss des Themas können Fragen der Eltern gestellt werden.

Kurze Pause

3. Vorbereitung der Eltern-Kind-Veranstaltung

Gruppenarbeit: Vorstellen der Kinderbücher „Flaschenpost“ und „Kleiner Fisch entdeckt das Meer“

Ein Elternpaar mit Kindern im Alter von zwei bis drei Jahren arbeitet mit einem Elternpaar mit Kindern im Alter von vier bis fünf Jahren zusammen. Die Gruppe stellt sich gegenseitig das jeweilige Kinderbuch vor. Folgende Fragestellungen werden dabei berücksichtigt:

- Welche Gesprächsthemen bieten die Bücher an?
- Was kann das Kind dabei kognitiv, emotional und sozial gewinnen?
- Was wird neben Sachinformationen vermittelt?
- Welche Anregungen bieten die Bücher, zum Beispiel zum Basteln?

Jeweils zwei Punkte werden pro Fragestellung aufgeschrieben und im Anschluss in der großen Gruppe zusammengetragen und diskutiert.

Erläuterung:

Ziel ist es, dass sich die Eltern intensiv mit den Büchern vertraut machen und eine differenzierte Sicht entwickeln, wie eine Buchauswahl für Kinder getroffen werden kann. Die Vertrautheit der Eltern mit dem jeweiligen Buch schafft die Voraussetzung, mit dem Kind in der gemeinsamen Lesesituation bewusst in den Dialog zu treten (siehe Kapitel 2.2). Zusätzlich soll der Blick dafür geschärft werden, ob ein Buch weiterführende Handlungsmöglichkeiten liefert und wie diese aussehen könnten. Diese Gruppenarbeit dient der konkreten Vorbereitung für die gemeinsame Eltern-Kind-Veranstaltung, ist aber auch zeitgleich eine Übung für den Lesealltag zu Hause.

4. Vorstellung der Eltern-Kind-Veranstaltung

- Zielsetzung (gemeinsames Lese-Erlebnis mit dem Kind, Stärkung der eigenen Rolle, Anregungen für den Lesealltag zu Hause etc.)
- Inhalte (Umgang mit Kinderbüchern, mit Kindern in den Dialog treten, weiterführende Handlungen wie Basteln)
- Programmablauf
- Verhalten der Eltern während der Eltern-Kind-Veranstaltung (aktive Teilnahme, bewusst das Kind beobachten etc.)

Kurze Pause

5. Buchvorstellung

Wimmelbilderbücher:

Wimmelbilderbücher sind doppelseitige Bilderbücher, die sich durch eine Vielzahl von Einzelszenen auszeichnen. Diese Bücher sind bei Kindern sehr beliebt, da es viel zu entdecken gibt. Kleinere Kinder können die einzelnen Dinge benennen und ältere Kinder werden angeregt, sich kurze Geschichten auszudenken. Aus diesen Gründen eignen sich diese Bücher gut für die visuelle und sprachliche Förderung von Kindern.

Buchbeispiel:

Guido Wandrey
Folge der Spur ... durch den Zoo - Ein Wimmelbilderbuch
Esslinger Verlag
Altersempfehlung ab Zwei

Der kleine Patrick besucht den Zoo und plötzlich wird ihm die Mütze von einem kleinem Affen geklaut. Patrick begibt sich auf die Suche nach seiner Mütze und erkundet den Zoo.

Neben den Zootieren können die Kinder auf jeder Seite den kleinen Affen entdecken.

Pop-up-Bücher:

Diese Bücher enthalten verschiedene Spielelemente, beispielsweise das Drehen Verändern von Bildern durch Elemente zum Ziehen oder Drehen und Klappen. Kinder werden angeregt, sich aktiv zu beteiligen und zu experimentieren.

Buchbeispiel:

Antoni, Birgit
Was wir schon alles wissen!
Oetinger Verlag
Altersempfehlung ab Drei

In diesem Buch lernen Kinder Zahlen, Formen, Farben, Gegensätze, Zahlen und Tiere kennen. Die Bilder sind visuell gut und klar umgesetzt und der Lernprozess wird durch Klappen, Schiebelelemente und Puzzleteile spielerisch gefördert.

Tierbilderbücher:

Tierbilderbücher gibt es in Form von realistischen Sachbüchern oder als fantastische Geschichtenbücher. Als Sachbuch liefern sie Informationen über den Lebensraum und die Verhaltensweisen eines Tieres. In Form einer fantastischen Geschichte werden Tiere vermenschlicht. Mit diesen Geschichten können Kinder sich identifizieren, ermöglichen aber auch eine distanzierte Betrachtungsweise von Verhaltensweisen.

Buchbeispiel:

Leo Lionni:
Frederick
Beltz & Gelberg
Alterempfehlung ab Drei

Die Geschichte von der Maus, die nicht wie die anderen Mäuse für den Winter Körnern und Nüsse, sondern Sonnenstrahlen, Farben und Wörter sammelt, die Träume also und die Hoffnungen.

Problemorientierte Bilderbücher:

Problemorientierte Bilderbücher liefern Kinder Lösungsansätze und Identifikationsmöglichkeiten für Konflikte und Probleme der erfahrbaren Wirklichkeit. Es gibt sie sowohl in realistischer Form als auch fantastischem Erzählstil.

Buchbeispiel:

Lobe, Mira
Das kleine Ich bin Ich
Jungbrunnen
Altersempfehlung ab Vier

Ein kleines buntes Tier auf dem Weg zur Identitätsfindung. Am Ende der Reise entdeckt es das eigene Ich. Kindgerechte Aufbereitung eines schwierigen Themas.

Vorlesebücher:

Bei Vorlesebüchern steht der Text im Vordergrund. Bilder kommen begleitend vor, sind aber nicht notwendig, um die Handlung zu verstehen. Vorlesen fördert beispielsweise eine positive Einstellung gegenüber Büchern, die Lesemotivation, die sprachliche, visuelle und auditive Kompetenz, sowie die kommunikative und soziale Kompetenz von Kindern, um nur einige Aspekte zu nennen.

Buchbeispiel:

Anna Schmidt
Pluck mit dem Kranwagen
Ellermann
Altersempfehlung ab Vier

Neuaufgabe 2009 des Kult-Kinderbuchs "Pluck mit dem Kranwagen". Pluck zieht in das leerstehende Wohntürmchen eines 20-stöckigen Hochhauses. Von da an hilft er den Bewohnern und ist mit seinem roten Kranwagen immer zur Stelle, wenn jemand Hilfe braucht. Eine spannende und intelligente Geschichte über Freundschaft.

ABC-Bücher

Im Vorschulalter entwickeln Kinder ein besonderes Interesse an Buchstaben. ABC-Bücher sind eine gute Möglichkeit, um Kinder mit dem Alphabet spielerisch vertraut zu machen.

Buchbeispiel:

Daniela Kulot
Das allerallernste ABC-Buch
Thienemannverlag
Altersempfehlung ab Vier

Mit 26 Bildern, von A wie Alligator bis Z wie Zimtzieke können Kinder die Welt der Buchstaben erkunden. Dabei werden sie zum Reimen angeregt und können auf Buchstabensuche gehen.

6. Klärung von offenen Fragen, Wünsche an das Programm etc.

7. Verabschiedung

8 Schlussbetrachtung

Die frühe Lesesozialisation von Kindern ist ein wesentlicher Faktor für die weitere Leseentwicklung und somit für die Lesekompetenz von Kindern. Lange bevor Kinder formal lesen und schreiben lernen, sammeln sie wichtige Erfahrungen in der Lese-, Erzähl- und Schriftkultur und erwerben wichtige Vorläuferfähigkeiten wie beispielsweise die phonologische Bewusstheit.

Wichtigste Instanz in der frühen Lesesozialisation von Kindern ist die Familie. Dabei wirken die Eltern einerseits indirekt auf das Kind ein, etwa durch das eigene Leseverhalten oder die Einbindung des Lesens in den Familienalltag. Andererseits wird das kindliche Leseverhalten durch direkte Förderungsmaßnahmen geprägt, beispielsweise durch gemeinsames Bilderbuchbetrachten, Vorlesen oder durch das Spielen von Sprachspielen.

Die Ergebnisse der vorgestellten Studien lassen auf eine hohe Diskrepanz bezüglich der Wertschätzung des Lesens und des tatsächlichen Verhaltens in Deutschland schließen. Etwas provokant formuliert: Lesen wird als wichtig empfunden - es tut aber keiner. Jeder Vierte in Deutschland liest keine Bücher (vgl. Lesen in Deutschland 2008). 37 Prozent aller Kinder in Deutschland bekommen nach eigenen Angaben niemals vorgelesen (vgl. Bahn-Vorlesestudie 2008). Solche Ergebnisse erscheinen umso alarmierender in Anbetracht der Ergebnisse der IGLU Studie 2006. Diese unterstreichen noch einmal deutlich den engen Zusammenhang zwischen der familiären Lesesozialisation und der Lesekompetenz der Kinder.

Öffentliche Bibliotheken und insbesondere Kinderbibliotheken sind wichtige Partner in der Leseförderung. Lesefrühförderung und die damit verbundene Zusammenarbeit mit den Eltern ist jedoch erst seit den schlechten PISA Ergebnissen 2000 ein zentrales Thema für deutsche Bibliotheken geworden. Erst seit 2005 wurden entsprechende Projekte, wie „Bücherbabys“ oder „Buchstart“ von Bibliotheken initiiert. Die aktuelle Situation stellt einen positiven Anfang dar, zeigt jedoch noch eindeutiges Potential nach oben.

Die Angebote von Bibliotheken für Babys, Kleinkinder und ihre Eltern sollten zukünftig als fester Bestandteil in allen Bibliotheken etabliert werden (vgl. Keller-Loibl 2009, S. 53).

Im Rahmen dieser Arbeit wurde ein Eltern-Kind-Leseprogramm für die Stiftung Puan Klent auf Sylt entwickelt. Das Programm beinhaltet sowohl Elemente der frühkindlichen Sprach- und Leseförderung als auch die direkte Einbeziehung der Eltern. Für die Stiftung Puan Klent bedeutet die Einbindung eines Leseprogramms, ein adäquates Freizeitangebot für Familien mit kleinen Kindern anzubieten und damit, gemäß des Stiftungsauftrags, aktiv Bildungsarbeit zu betreiben. Für das Programm ist die Kooperation mit Puan Klent insbesondere aufgrund der damit gegebenen Urlaubssituation interessant. In der Urlaubssituation können Familien fernab von der oftmals stressigen Alltagssituation gemeinsam Lesefreude erfahren und wertvolle Anregungen für den Lesealltag bekommen. In der Elternveranstaltung werden Eltern zusätzlich gezielt über die frühe Sprach- und Leseentwicklung informiert und für ihre wichtige Rolle in der Lesesozialisation sensibilisiert.

Sicherlich müssen auch die Grenzen aufgrund der Urlaubssituation bedacht werden. Anders als bei lokaler Programmarbeit kann in diesem Rahmen keine Regelmäßigkeit gewährleistet werden und auch der Umfang der Veranstaltungen ist begrenzt. Auch eine Fokussierung auf spezielle Gruppen, wie bildungsschwache Familien oder Migrationsfamilien kann in diesem Rahmen nur schwer realisiert werden. Ein möglicher Ausblick wäre jedoch die Zusammenarbeit mit Kindertagesstätten, da bereits viele Einrichtungen ihre Kinderreise in Puan Klent verbringen.

Zum jetzigen Zeitpunkt lässt sich festhalten, dass dieses Programm einen neuen Ansatz in der Arbeit mit Kleinkindern und ihren Eltern im Kontext der frühen familiären Lesesozialisation liefert und einen Weg zeigt, wie Eltern direkt angesprochen und als Partner für die frühe Sprach- und Leseerziehung ihrer Kinder gewonnen werden können.

Literaturverzeichnis

BDB 1993

Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände (Hrsg.):
Bibliotheken 93'

<http://www.bibliotheksportal.de/hauptmenue/bibliotheken/strategie-und-vision/bibliotheksentwicklung/#1592>

Abruf: 2009-12-11

BRAASCH 1995

Braasch, Peter: Puan Klent: 75 Jahre ein Hamburger Jugendparadies auf Sylt. Hamburg: Hower Verlag, 1995

BRUNER 1987

Bruner, Jerome S.: Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Huber 1987
(Originalarbeit erschienen 1983).

DBI 1994

Deutsches Bibliotheksinstitut (Hrsg.):

Mit ZWEI dabei: Programme mit Schößkindern in Kinderbibliotheken. Berlin: DBI, 1994 (Mehr mir Medien machen: Aktive Literatur- und Medienvermittlung in kinder- und Jugendbibliotheken; Bd. 2)

DBV 2008

Deutscher Bibliotheksverbund e. V. (Hrsg.):

Der Weg zu einem Bibliotheksgesetz in Deutschland

<http://www.bibliotheksverband.de/bibliotheksgesetz/start.html>

Abruf 2009-12-18

DBV 2009

Deutscher Bibliotheksverbund e. V. (Hrsg.): Kinderbibliotheken

<http://www.bibliotheksportal.de/hauptmenue/themen/bibliothekskunden/kinder/>

Abruf: 2009-10-26

Eckmann-Schmechta 2009

Eckmann-Schmechta, Stefanie: Buchrezension - Flaschenpost.

In: Literatur-Couch Medien GmbH & Co. KG (Hrsg.): *Kinderbuch-Couch.de*..

<http://www.kinderbuch-couch.de/jeschke-mathias-flaschenpost.html>

Abruf: 2009-12-07

EGGERT 2003

Eggert, Hartmut; Garbe, Christine: Literarische Sozialisation. 2. aktualisierte Aufl. Stuttgart: Metzler, 2003

FREIE UND HANSESTADT HAMBURG 2009

Freie und Hansestadt Hamburg (Hrsg.): Buchstart – Kinder lieben Bücher

<http://www.buchstart-hamburg.de/index.php>

Abruf:2009-09-10

FRITZ 1986

Fritz, Angela; Suess, Alexandra: Lesen – Die Bedeutung der Kulturtechnik Lesen für den gesellschaftlichen Kommunikationsprozess. In: Roegele, Otto; Schütz, Walter (Hrsg.): Schriften der Deutschen Gesellschaft für COMNET. Bd. 6. Universitätsverlag Konstanz, 1970

GANTERT 2008

Gantert, Klaus; Hacker, Rupert: Bibliothekarisches Grundwissen. 8. neu bearb. Aufl. München : Saur, 2008

GREES 1990

Grees, Angela: Bibliotheksarbeit mit Kindern – Unter Berücksichtigung pädagogischer Aspekte. Bad Honnef : Bock und Herchen, 1990

GROEBEN 2002

Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa 2002

GROEBEN 2004

Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim, München: Juventa 2004. S.157-159

HURRELMANN 1993

Hurrelmann, Bettina; Hammer, Michael; Nieß, Ferdinand: Lesesozialisation. Bd. 1: Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh, 1993

IFLA 2004

International Federation of Library Associations (Hrsg.)

Richtlinien für die Serviceleistungen von Kinderbibliotheken

<http://archive.ifla.org/VII/s10/pubs/ChildrensGuidelines.pdf>

Abruf: 2009-12-18

IFLA 2007

International Federation of Library Associations (Hrsg.)

Richtlinie für Bibliotheksdienstleistungen für Babys und Kleinkinder

http://www.ifla-deutschland.de/de/downloads/guidelines_babies.pdf

Abruf: 2010-01-08

KELLER-LOIBL 2009

Keller-Loibl, Kerstin: Handbuch Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit. Bad Honnef: Bock + Herchen, 2009

KINDERBUCH-COUCH.DE 2009 a

Buchcover: Kleiner Fisch entdeckt das Meer

<http://www.kinderbuch-couch.de/public/images/buchcover/schnabel-dunja-kleiner-fisch-entdeckt-das-meer.jpg>

Abruf: 2009-12-12

KINDERBUCH-COUCH.DE 2009 b

Buchcover: Flaschenpost

<http://www.kinderbuch-couch.de/public/images/buchcover/jeschke-mathias-flaschenpost.jpg>

Abruf: 2009-12-12

KINDERGARTEN-WORKSHOP 2009

Kindergarten-Workshop (Hrsg.): Das Meerungeheuer

<http://www.kindergarten-workshop.de/index.html?turnideen/index.htm>

Abruf: 2009-12-10

LEVENSTEIN 1998

Levenstein, P., et al.: Long-term Impact of a Verbal Interaction Program for An Exploratory Study of High School Outcomes in a Replication of the Mother-Child Home. Program. In: Journal of Applied Developmental Psychology, 19 (2): 267-285

MARX 1997

Marx, Harald: Erwerb des Lesens und Rechtschreibens. Literaturüberblick. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologische Verlags Union. S. 85-111

MCELVANY 2008

McElvany, Nele: Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie. In: Rost, Detlef (Hrsg.): Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie Bd. 64. Münster: Waxmann.

PARENT CHILD HOME PROGRAM 2009

<http://www.parent-child.org/index.html>

Abruf: 2009-12-17

PISA 2002

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 2002

PUAN KLENT 2008

<http://www.PuanKlent.de>

Abruf: 2009-12-11

STIFTUNG LESEN 2008 a

Bahn-Vorlesestudie 2008

<http://www.stiftunglesen.de/default.aspx?pg=9ca153e5-0c42-4632-992e-4d17acd6211b>

Abruf: 2009-10-09

STIFTUNG LESEN 2008 b

Lesen in Deutschland 2008

<http://www.stiftunglesen.de/lesen-in-deutschland-2008/default.aspx>

Abruf: 2009-12-20

STIFTUNG LESEN 2008 c

Stiftung Lesen (Hrsg.): Wachsen mit Büchern & Medien –Tipps für die Kindertagesstätte. Freiburg: Velber, 2008

STIFTUNG LESEN 2009

Lesesozialisation von Kindern in der Familie

<http://www.stiftunglesen.de/familienstudie2009/default.aspx>

Abruf: 2010-01-08

STRECKER 2002

Strecker, Sigrid: *Kinderbücher in der Kindertagesstätte*. In: Franz, Kurt; Payrhuber, Franz-Josef (Hrsg.): *Lesen Heute*. Bd. 28. Baldmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2002, S. 111-119

STUBBE 2006

Stubbe, Tobias C. et al.: *Lesesozialisation im Elternhaus im internationalen Vergleich*. In: Bos, Wilfried et al. (Hrsg.): *IGLU 2006 – Lesekompetenzen von Grundschulern in Deutschland im internationalen Vergleich*. München: Waxmann, S. 298-327

TEXTOR 2008

Textor, Martin: *Literacy-Erziehung in der Familie*. In: Fthenakis, Wassilios; Textor, Martin (Hrsg.): *Das Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP)*.

http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Erziehungsberichte/s_2677.html

Abruf: 2009-12-28

THEUNERT 2007

Theunert, Helga: *Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren. Interdisziplinäre Diskurse 2*. München: Kopaed, 2007

WIELER 1997

Wieler, Petra: *Vorlesen in der Familie: Fallstudien zur literarisch – kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim, München: Juventa, 1997

Anhang A

Elternbrief

Liebe Eltern,

ich bin angehende Diplom Bibliothekarin und schreibe im Rahmen meiner Diplomarbeit ein Konzept über ein Eltern-Kind-Leseangebot für Puan Klent. Das Angebot richtet sich an Eltern mit Kindern im Alter von 2-3 Jahren und von 4-5 Jahren. Bei beiden Gruppen werden die Eltern mit in das Programm einbezogen.

Ziel dieser Veranstaltungen ist es, auf spielerische Art die Sprach- und Leseentwicklung der Kinder zu fördern und neue Erfahrungen zu sammeln. Sie als Eltern möchte ich gerne in Ihrer Rolle als Lesevorbild und -vermittler stärken und Ihnen Anregungen für den Lesealltag mit auf den Weg geben.

Das Programm wird in einer Gruppe von maximal fünf Kindern innerhalb einer Woche an zwei Terminen stattfinden. Vor Beginn der Veranstaltung wird es einen Informationsnachmittag für die Eltern geben. Eine Betreuung für die Kinder in dieser Zeit kann gestellt werden.

Ein paar Worte zu der Veranstaltung selbst:

Durch die Veranstaltung wird uns eine Handpuppe begleiten, da Kinder erfahrungsgemäß so schneller ihre Zurückhaltung gegenüber fremden Personen verlieren und vielleicht hilft sie ja auch dem einen oder anderen Erwachsenen, wenn es um die aktive Teilnahme, beispielsweise beim Singen geht.

Im Anschluss an die Begrüßung wird ein Kinderbuch vorgelesen. Die Auswahl der Bücher orientiert sich an den Themen: Meer, Strand, Tiere und Urlaub.

Zum Abschluss jeder Veranstaltung verabschieden wir uns mit einem gemeinsamen Lied.

Im Anschluss an den Leseteil wird in thematischer Anlehnung an das Kinderbuch gebastelt. Am Ende der zweiten Veranstaltung bekommen Sie ein Auswahlverzeichnis mit empfehlenswerter Kinderliteratur. Als kleines

Geschenk erhalten Sie eines der gemeinsam gelesenen Kinderbücher, damit Sie zu Hause die neuen Anregungen gleich in die Tat umsetzen können. Ich bedanke mich für Ihre Unterstützung,

Anna-Kathrin Leisner

Anhang B

Fragebogen zur Bedarfsanalyse eines Eltern-Kind-Leseprogramms von der Stiftung Puan Klent

1. Allgemeine Angaben:

Anzahl der Kinder:

Alter der Kinder:

durchschnittliche Aufenthaltsdauer:

Wie oft verbringen Sie Ihren Urlaub in Puan Klent?

Bitte füllen Sie den nachstehenden Fragebogen gemäß nachstehender Skala aus:

1	2	3	4	5
völlig zutreffend	zutreffend	teilweise zutreffend	unzutreffend	völlig unzutreffend

2. Ein Eltern-Kind-Leseprogramm als Erweiterung der Serviceleistungen Puan Klents

Ein Eltern-Kind-Leseprogramm würde mich generell interessieren.

1 2 3 4 5

Im Rahmen meines Ferienaufenthaltes in Puan Klent würde ich mit meinem Kind/ meinen Kindern an einem Programm dieser Art teilnehmen.

1 2 3 4 5

Ich wäre besonders an Elterninformationen interessiert.

1

2

3

4

5

Ich wäre besonders an einer Leseveranstaltung für mein Kind/ meine Kinder interessiert.

1

2

3

4

5

Sonstige Kommentare:

Anhang C

Auswertung Fragebogen

1. Allgemeine Angaben

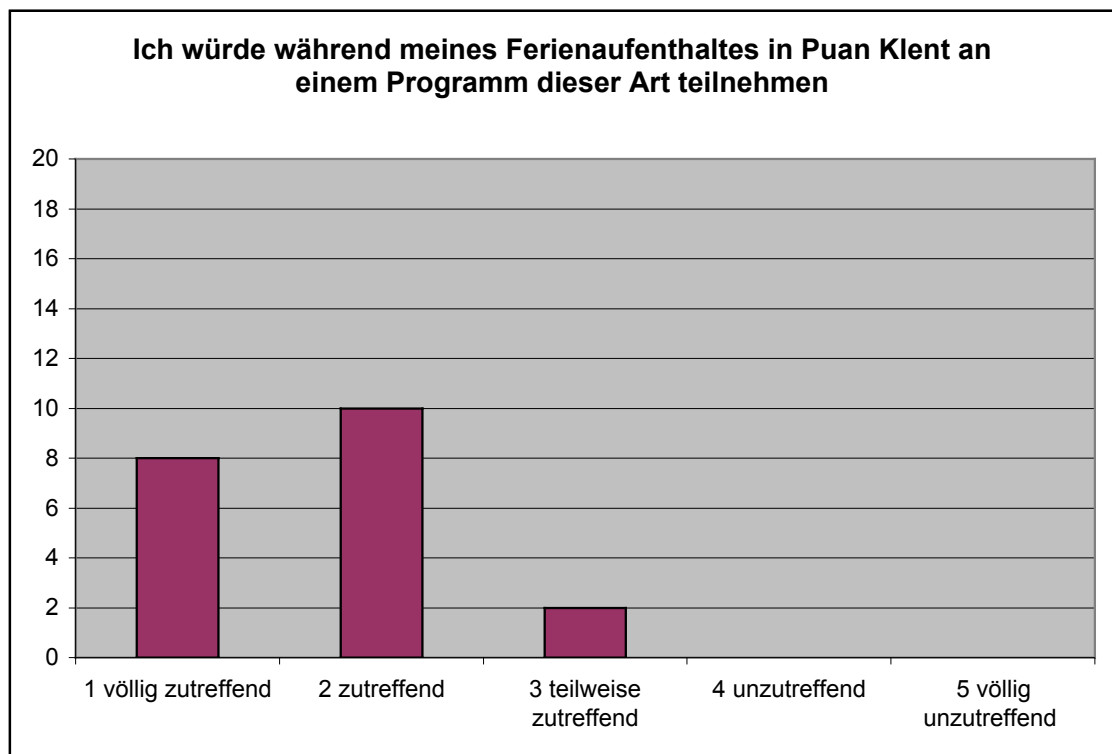
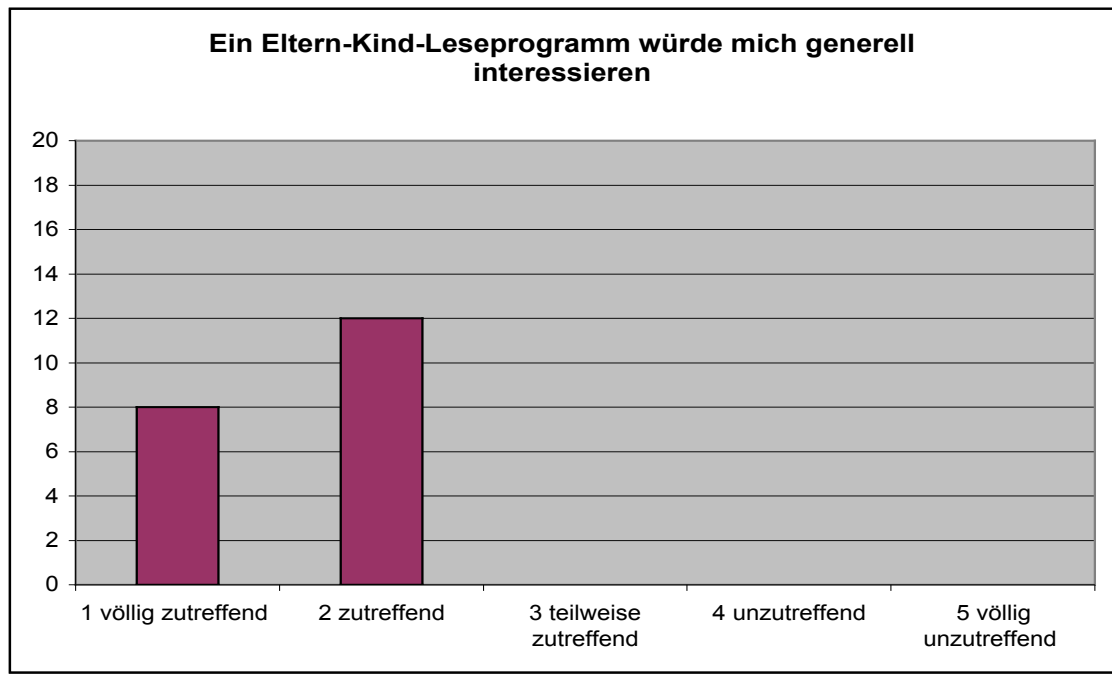
Anzahl der Kinder pro Familie	1	2	3	4 und mehr
Angaben	7	10	3	-

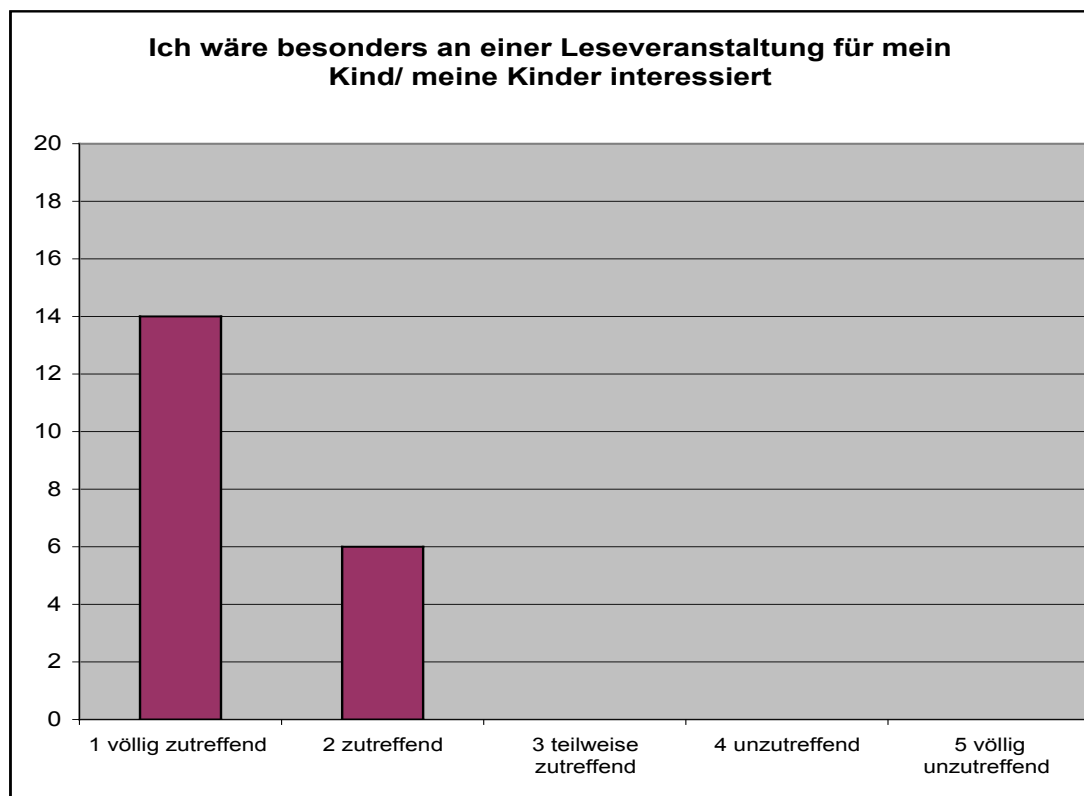
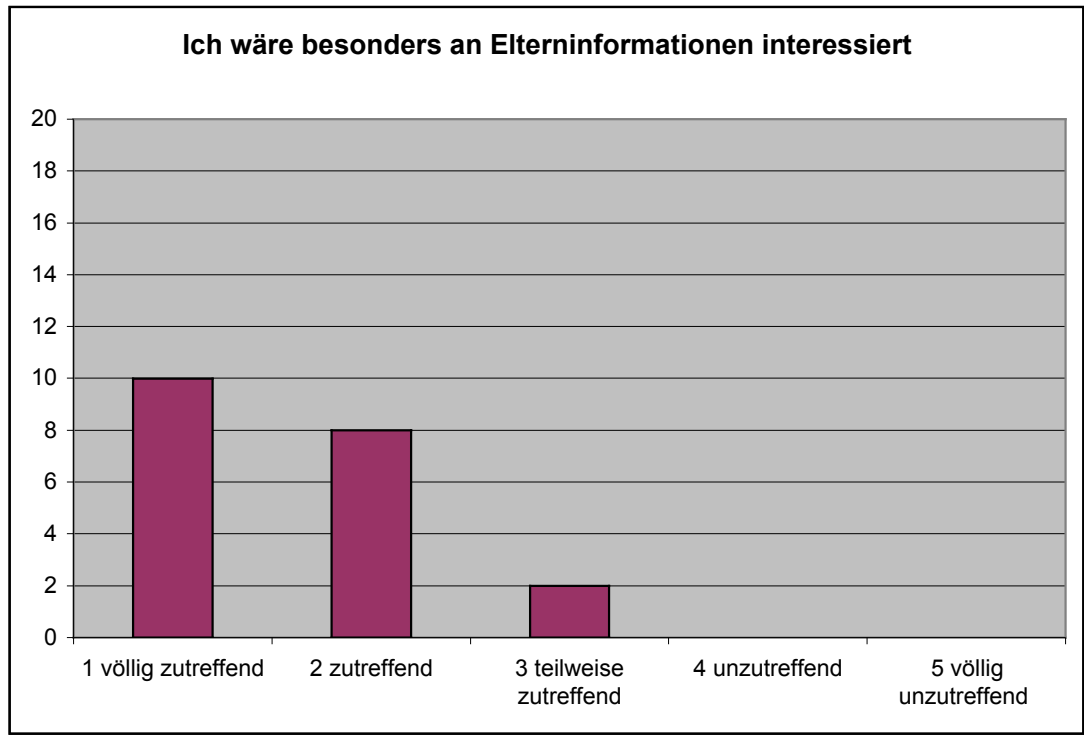
Alter der Kinder	≤ 1	2	3	4	≥4
Angaben	3	4	4	5	4

Durchschnittliche Aufenthaltsdauer	< 7 Tage	7 Tage	8-14 Tage	> 14 Tage
Angaben	3	7	10	-

Wie oft verbringen Sie Ihren Urlaub in Puan Klent?	< einmal pro Jahr	Einmal pro Jahr	Mehrmals pro Jahr
Angaben	2	14	4

2. Ein Eltern-Kind-Leseprogramm als Erweiterung der Serviceleistungen in Puan Klent





Angaben freies Textfeld

1. „Wir finden die Idee super.“
2. „Das ist mal was ganz neues und klingt sehr interessant.“
3. „Gerade bei schlechtem Wetter wäre so ein Programm eine tolle Alternative zu den bestehenden Möglichkeiten in Puan Klent.“
3. „Super Idee, im Urlaub gemeinsam mit den Kindern ein Leseprogramm zu besuchen. Im Alltag fehlt uns dafür die Zeit.“
4. „Wir sind eine Kindertagesstätte aus dem Wohnbereich Mümmelmannsberg. Für uns wäre so ein Programm im Rahmen unserer Kinderreise eine tolle Ergänzung. Uns interessiert vor allem Vorschulliteratur.“

Anhang D

Feedback Eltern

1. Rahmenbedingungen

Eltern-Kind-Veranstaltung

Tageszeit: zu früh () zu spät () in Ordnung ()

Dauer der Veranstaltung: zu kurz () zu lang () in Ordnung ()

Raum: zu klein () zu ungemütlich () in Ordnung ()

Gruppengröße: zu klein () zu groß () in Ordnung ()

Elternabend

Dauer der Veranstaltung: zu kurz () zu lang () in Ordnung ()

Gruppengröße: zu klein () zu groß () in Ordnung ()

2. Elemente der Veranstaltungen

Eltern-Kind-Veranstaltung

Kind war an den Geschichten interessiert: ja () nein () weiß nicht ()

Kind war an den Animationen interessiert: ja () nein () weiß nicht ()

Geschichten waren zu einfach: ja () nein () weiß nicht ()

Animation war zu einfach: ja () nein () weiß nicht ()

Geschichten waren zu anspruchsvoll: ja () nein () weiß nicht ()

Animation war zu anspruchsvoll: ja () nein () weiß nicht ()

Würden Sie die Veranstaltung wiederholen: ja () nein () weiß nicht ()

Wenn nein, warum nicht:

Elternabend

Die Themen waren verständlich: ja () nein () weiß nicht ()

Wenn nein, warum nicht:

Die Themen haben mich interessiert: ja () nein () weiß nicht ()

Wenn nein, warum nicht:

Sind Sie in ihrer Rolle als Lesevorbild gestärkt? ja () nein () weiß nicht ()

Haben Sie neue Anregungen für den Lesealltag gewonnen? ja () nein () weiß nicht ()

Fühlen Sie sich sicherer in der Auswahl von Kinderbüchern? ja () nein () weiß nicht ()

War der Elternabend eine gute Vorbereitung für die Eltern-Kind-Veranstaltung? ja () nein () weiß nicht ()

Sonstige Kommentare:

Vielen Dank für Ihre Hilfe!

Eidesstattliche Versicherung

Ich versichere, die vorliegende Arbeit selbstständig ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt zu haben. Die aus anderen Werken wörtlich entnommenen Stellen oder dem Sinn nach entlehnten Passagen sind durch Quellenangabe kenntlich gemacht.

.....

Ort, Datum

.....

Unterschrift