

Familie und Illiteralität

Über die Transmission von schriftkultureller Praxis im familiären Alltag

Sven Nickel

„Bildung fängt in der Familie an und Bildung kommt nicht ohne ergänzende familiäre Unterstützungspotentiale aus“ (Büchner/Krah 2006, 124). Beschränkte sich der Bildungsdiskurs bis vor wenigen Jahren auf Prozesse der formalen Bildung, wie sie in der Schule erworben wird, werden zunehmend auch non-formale und informelle Bildungsprozesse beachtet. Letztere finden u.a. in der Familie statt. Ihr kommt eine Art Schlüsselrolle zu, denn die Familie ist biographisch gesehen der früheste und wichtigste Ort des Bildungserwerbs. Sie ist der Ort, an dem unbewusst und beiläufig zahlreiche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben, aber auch Einstellungen, Haltungen und Orientierungen ausgebildet werden, die wie eine Folie auf alle weiteren Bildungsprozesse wirken, d.h. im Laufe der Biographie in anderen Kontexten weiterentwickelt werden. Die Soziologie spricht vom Möglichkeitsraum Familie und ihrer Gatekeeper-Funktion (vgl. Betz 2006).

Wenngleich sich der Einfluss der Familie auf die Bildung der Kinder seit Einführung der Schulpflicht massiv verringert hat, offenbaren empirische Untersuchungen den noch immer engen Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischem Bildungserfolg. Dass dieser Zusammenhang in Deutschland besonders stark ausgeprägt ist, belegen u.a. die PISA-Studien. Auch in der neuesten Erhebung PISA 2009 hat sich nichts an diesem Zusammenhang geändert. Die Rolle der Familie für Bildung und Bildungsteilhabe ist daher kaum zu unterschätzen. Bereits der Zehnte Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung sprach 1998 von einer bildungsmächtigen Kultur des Aufwachsens – die es im Rahmen einer ressortübergreifenden Bildungspolitik zu schaffen gelte (vgl. Büchner/Krah 2006), um so die Reproduktion sozialer Ungleichheit in familialen Bildungswelten zu verhindern.

Der familiäre Alltag mit seinen sozialen und kulturellen Praxen kann in Anlehnung an Bourdieus Konzept des kulturellen Kapitals als biographisches Zentrum für Familienmitglieder mehrerer Generationen verstanden werden. Die Übertragung eines kulturellen Kapitals auf die nachfolgende Generation beschreibt die Bildungssoziologie als Transmission. Selbstredend wird das kulturelle Kapital nicht direkt auf die nachfolgende Generation übertragen, sondern muss von dieser inkorporiert, d.h. sich aktiv einverleibt werden. Das familiäre Transmissionsgeschehen entfaltet dabei eine Art normsetzende Kraft, die den Raum begrenzt, in dem sich die Weitergabe und die Aneignung des familialen Bildungserbes vollzieht. Bourdieu geht davon aus, dass Sprache und damit auch Literalität als Teil des einverlebten kulturellen Kapitals zu einem Merkmal der Person, zu einem Habitus wird. Der Habitus eines Menschen ist kein angeborenes Merkmal, sondern wird von der frühen Kindheit an in der sozialen und kommunikativen Auseinandersetzung mit der Umwelt herausgebildet. „Der Mensch ist nicht auf die individuelle Erfahrung be-

schränkt. Er eignet sich die gesellschaftliche Erfahrung jener sozialen Gruppe an, in der er erzogen wird und in der er lebt, und nutzt sie“ (Galperin 1980, 172). Kinder orientieren sich ausdeutend an der Kultur, von der sie umgeben sind.

Die Orientierung auf die Bildungsleistung der Familie muss berücksichtigen, dass wir es in der sozialen Realität mit einer beobachtbaren Diversität von familialen Lebensstilen und einer damit verbundenen Pluralität sozialer und kultureller Alltagspraxen zu tun haben. Transmissionsprozesse unterliegen zudem stets den Wechselwirkungen einzelner Handlungslogiken. So hat jedes Subjekt seine Handlungslogik, zugleich existieren aber auch familienspezifische, genderspezifische oder generationenspezifische Logiken. Ferner kann festgestellt werden, „dass es unterschiedliche milieuspezifische Logiken der Transmission von Bildung und Kultur, aber auch einen interessanten Variantenreichtum von familialen Transmissionsvorgängen innerhalb der einzelnen Milieus gibt“ (Büchner/Brake 2006, 256). Es ist durchaus möglich, dass ein Familienhabitus in modifizierter Form über Generationen tradiert und reproduziert wird, was Bourdieu mehrfach als familiäre Habitusträgheit beschrieben hat.

Literalität in der Familie

Diese einleitenden Ausführungen zur intergenerationalen Vermittlung von Bildung in der Familie stellen eine geeignete, anschlussfähige Folie dar, um den Stellenwert der Familie für den Erwerb von Literalität als einer sozialen Praxis zu beschreiben. Denn auch die Weitergabe und Aneignung von Literalität erweist sich als ein komplexes Transmissionsgeschehen, das sich durch wechselseitige Austauschbeziehungen zwischen den Generationen im familialen Alltag realisiert.

Zunächst ist jedoch der Begriff „Literalität“ theoretisch zu fassen. Als deutsches Äquivalent zu „Literacy“ wird er im aktuellen Diskurs auf unterschiedliche Weise genutzt:

- Literalität kann eine Kompetenz im Umgang mit Schriftsprache beschreiben, die sich in ihrer Ausprägung messen lässt. Dieses Verständnis liegt beispielweise PISA oder der „Level-One“-Studie (Grotlüschen/Riekmann 2011) zu Grunde. Mit einem Testverfahren lässt sich messen, welches Niveau ein Mensch auf einer zuvor bestimmten Skala erreicht hat.
Literalität kann zudem als Summe von Fertig- und Fähigkeiten bezeichnet werden, die man benötigt, um lesen und schreiben zu können. Dazu zählen z.B. die visuelle Wahrnehmung, die Auge-Hand-Koordination, die phonologische Bewusstheit, die Kenntnis von Graphemen und von Phonem-Graphem-Beziehungen, die Leseflüssigkeit usw. Auch hier lassen sich Tests entwickeln, mit denen gemessen werden kann, inwieweit die Fertigkeit bzw. Fähigkeit ausgebildet wurde. Beiden Varianten liegt die gemeinsame Auffassung zu Grunde, Literalität sei eine innere Eigenschaft des Menschen.
- Literalität ist jedoch auch ein Merkmal unserer Gesellschaft und damit eine kulturelle und soziale Praxis, an der Menschen teilhaben. Vereinfacht gesagt: Literalität ist das, was Menschen mit Schrift tun. Auch das lässt sich quantitativ bestimmen, z.B. in Erhebungen, wie häufig die Menschen lesen oder vorlesen

(vgl. diverse Studien auf www.stiftunglesen.de/grundlagenforschung). In qualitativer Hinsicht wäre nach den Sinnsetzungen der Akteure zu fragen, also warum die Menschen Schrift in welchen biographischen Momenten ihres Lebens nutzen und was das mit der Befriedigung ihrer Bedürfnisse zu tun hat. Literales Handeln wird somit als gedeutete, sinnhafte kulturelle Tätigkeit der Handelnden aufgefasst.

Für die folgenden Ausführungen ist das soziokulturelle Verständnis von Literalität als einer sozialen Praxis maßgebend. Hierbei wird Literalität als ein soziales Handeln verstanden, das schriftsprachliche Aktivitäten und Artefakte einbezieht. Der Begriff der familialen Schriftkultur beschreibt somit Handlungen, in denen Menschen innerhalb des häuslichen Alltags Schrift nutzen sowie sich in literalen Praxen engagieren. Familiäre Literalität stellt somit eine spezifische Form der vielfältigen Literalitäten dar, die wir in den unterschiedlichsten sozialen Kontexten vorfinden (vgl. auch Barton 1993; Barton/Hamilton 1998; Linde 2008).

Aus Sicht der Kinder beginnt der Erwerb von Literalität somit weit vor dem eigentlichen Lesen- und Schreibenlernen im technischen Sinne. Für sie stehen zunächst medial mündliche Formen des Umgangs mit gestalteter Sprache im Vordergrund, also literarische Formen wie Kinderreime, Kinderlieder, Kindergedichte, Märchen und andere Erzählungen. Hinzu kommen das Erfinden von Geschichten, Rollenspiele, Sprachspiele etc. Besonders förderlich sind die Formen, die das Kind selbst zum Mittun und zum Verbalisieren auffordern, wie das Erzählen, das Spielen von Sprachspielen u.a. (vgl. Hurrelmann et al. 1993). Neben diesen primär mündlichen Formen der Sprachgestaltung, die aber in sich literal organisiert sind und sich somit vom normalen Alltagsgebrauch der Sprache abheben (vgl. Günther 1997), treten allmählich auch schriftliche Artefakte in den Fokus der Kinder. Dies können Werbebanner, Firmenlogos etc. sein oder eben familiär organisierte Formen des Lesens und Schreibens von Briefen, Einkaufszetteln, Notizen, Zeitschriften, E-Mails etc. Für die spätere Neigung zu Büchern ist eben diese Modellfunktion durch lesende und schreibende Eltern besonders ausschlaggebend. Insbesondere das Vorlesen von frühester Kindheit an hat sich als eine der bedeutsamsten Formen frühkindlicher Literalität erwiesen. Beim Vorlesen wird ein besonders hohes Maß an emotionaler und körperlicher Nähe zwischen den Akteuren und damit ein begrenzter, emotional stabiler Raum der Interaktion hergestellt. Es überrascht daher kaum, dass für das Vorlesen zahlreiche förderliche Effekte gemessen wurden, vor allem auf den kindlichen Wortschatz, aber auch auf die syntaktische Entwicklung und das Verfügen über Geschichtenschemata. Dies gilt besonders, wenn die Vorlesesituation im Sinne des „Dialogischen Lesens“ (vgl. Kraus 2005) organisiert wird und Offenheit für eine Anschlusskommunikation bietet, die das Kind aktiv in die Konstruktion der Geschichte einbindet (Whitehurst et al. 1988; 1994; Wieler 1997).

Schon kleine Kinder nehmen somit an Literalität als einer sozialen Praxis in der Familie teil und erleben eine elementare Form der Schriftkultur in vielfältigen Facetten. Das hier erworbene Können, das Wissen und die Einstellungen gegenüber Schriftlichkeit werden unbewusst und beiläufig erworben („Literacy happens“, vgl. Hayden/Sanders 2002). Gerade diese frühen familialen Erfahrungen mit Schrift und die damit einhergehenden kognitiven Schemata prägen den Zugang der Kinder zu

weiteren literalen Angeboten. Literalitätserfahrungen in der Familie wirken daher wie ein Filter auf weitere Prozesse der Aneignung und der Ausübung von Literalität. Die Familie stellt deswegen nicht nur die früheste, sondern auch die wirksamste Instanz der Vermittlung von Literalität dar (vgl. Hurrelmann 2004).

Der Umgang mit Sprache und Schrift unterscheidet sich in den einzelnen sozialen Schichten und Milieus beträchtlich (vgl. Bremer 2010). Andererseits ist belegt, dass auch Kinder aus schriftfernen und/oder unterprivilegierten Familien vielfältige Erfahrungen mit Schrift in ihrem Alltag machen (vgl. Purcell-Gates 1996). Insofern können wir annehmen, dass jeder Mensch Erfahrungen mit Literalität macht (und eine Illiteralität also faktisch nicht möglich ist). Wie reichhaltig und wie vielfältig diese Erfahrungen sind, ist jedoch sehr unterschiedlich. Zudem scheint es häufig eine Diskrepanz zu geben zwischen den Erfahrungen der „Home Literacy“ und dem, was das Bildungswesen an „School Literacy“ erwartet und unterrichtlich favorisiert. Dieser große Unterschied zwischen der häuslichen und der schulischen Literalität gilt gemeinhin als Begründungsfigur für die fehlende Anschlussfähigkeit der häuslichen Erfahrungen und die darauf folgenden schulischen Schwierigkeiten (vgl. Storch/Whitehurst 2001). Kinder aus bestimmten Familien können ihre literalen Erfahrungen in der Schule kaum produktiv anbringen, anders herum erwartet die Schule Facetten der Literalität von ihnen, die sie (noch) nicht kennen.

Groeben/Schroeder (2004) beschreiben die Rolle der Familie mit einem lese-soziologischen Modell. Für sie ist die Familie eine Instanz der gesellschaftlichen Meso-Ebene, die zwischen den normativen Anforderungen der Makro-Ebene (= hohe Bedeutung der Literalität in unserer Gesellschaft) und den interaktiven Prozessen auf der Mikro-Ebene steht. Dabei bilden Familien eigene Familienkulturen aus, die die Vorgaben der Makro-Ebene nicht direkt übernehmen, sondern unter Maßgabe der Wahrung ihrer eigenen Interessen und Handlungsoptionen eine für sie sinnstiftende Form des Umgangs finden. Diese Familienkulturen sind wiederum die Vorgabe für die an den einzelnen Mikroprozessen im familiären Alltag beteiligten Akteure, die sich jedoch ebenfalls nicht direkt an den Entwürfen der Familienkultur orientieren, sondern den Handlungsentwurf für sich ausdeuten.¹

Stellte man nun zwei konträre Ausformungen der Familienkultur gegenüber, so würde sich auf der einen Seite des Spektrums ein Verständnis finden, das Lesen und Schreiben auch im Privaten bildungsrelevant findet und Kindern ein Unterstützungssystem bietet, damit diese an der elementaren Schriftkultur möglichst reichhaltig und vielfältig teilhaben können. Auf der anderen Seite wäre das Familienverständnis geprägt von einer Auffassung, die Lesen und Schreiben in den Zuständigkeitsbereich der Schulen verweist und den Kindern in der Familie einen Rückzugsort vom gesellschaftlichen Leistungsanspruch anbietet.

1 Ein solches Modell bezieht sich nur auf deutsche Familien. Über die literalen Strukturen von Familien mit Einwanderungsgeschichte wissen wir noch sehr wenig (so auch Hurrelmann 2003; vgl. aber Grabow 2005). Die Erfahrungen in einigen kleinen Erhebungen mit türkischen Familien zeigen, dass dort ein Trend zu dem letztgenannten Typus der Familienkulturen zu beobachten ist. Befragungen (die wegen der sozialen Erwünschtheit allerdings weniger aussagekräftig sind als ethnographische Beobachtungen im familiären Alltag, hierzu vgl. Barton/Hamilton 1998) von russischsprachigen Eltern zeichnen wiederum ein anderes Bild und machen uns deutlich, dass wir von einem Spektrum der Familienkulturen auszugehen haben und das Kriterium „Einwanderungsgeschichte“ nicht trennscharf, vielleicht nicht einmal hilfreich ist.

Familiäre Lebenswelterfahrungen gering literalisierter Erwachsener

Beziehen wir diese wenigen soziologischen Betrachtungen auf Menschen, die nur wenig Erfahrung mit Literalität gemacht haben. Für die Lebenswelterfahrungen in der Vergangenheit liegen aus mehreren biographieanalytischen Studien (vgl. Egloff 1997; Namgalies et al. 1990; Döbert-Nauert 1985) Hinweise darauf vor, dass Lernende in Alphabetisierungskursen häufig aus familiären Verhältnissen kommen, in denen Sprache und Literalität nur eine untergeordnete Rolle spielten. Die häusliche Kommunikation war oft entwicklungshemmend ausgeprägt, literale Anregungen und Modelle standen kaum zur Verfügung. Eine solche rigide und interaktionsarme Kommunikationsstruktur mit einer relativ schwachen familialen Kohäsion beschreiben Hurrelmann et al. (1993) als typisches Muster eines Familienklimas, das keinen geeigneten Rahmen für eine literale Kultur hergibt. Gelegentlich finden sich in den biographischen Schilderungen auch explizite Aussagen dazu, dass Eltern- oder Großeltern Teile selbst nur auf elementarem Niveau lesen und schreiben konnten oder dass es im Haushalt überhaupt nichts zu lesen gab, Schrift also nicht in Gebrauch war.

Zu den Lebenswelterfahrungen der Gegenwart liegen uns lediglich Beobachtungen aus der Praxis vor, nach denen Kinder von Lernenden in Alphabetisierungskursen häufig nur einen geringen Schulerfolg haben und nicht selten einen sonderpädagogischen Förderbedarf attestiert bekommen. Es scheint so, als wenn in vielen Familien von Lernenden der Erwachsenen Grundbildung eine über mehrere Generationen anhaltende Transmission von schriftkultureller Praxis existiert, die Bourdieu als Habitusträgheit beschreibt (vgl. hierzu die korrelativen Belege bei de Coulon et al. 2008; Leseman 1994 sowie eine 34-jährige Längsschnittstudie: Bynner/Parsons 2006).² Einstellungen und Haltungen zum Lesen und Schreiben werden so tradiert.

Dem Bildungswesen kommt hiermit eine gewisse kompensatorische Funktion zu. Schulen, aber auch Kindertageseinrichtungen könnten Kindern die Erfahrungen ermöglichen, die andere bereits in der Familie machten. Für diesen auf Abbau von Bildungsungleichheit abzielenden Ansatz wäre aber eine stärkere Anerkennung unterschiedlicher Formen des kulturellen Kapitals, mit dem Kindern eingeschult werden, zwingend erforderlich. Zudem scheinen schulische Einflüsse nur dann erfolgversprechend zu sein, wenn die vom Kind empfangenen schulischen Impulse in der Familie zumindest wohlwollend aufgenommen werden. Denn (nur) unter dieser Bedingung scheinen literale Bildungsprozesse auch dann erfolgreich verlaufen zu können, wenn die familialen Bedingungen nicht förderlich sind (vgl. Hurrelmann et al. 1993). Insgesamt verweist vieles darauf, dass Interventionen möglichst die Familie und de-

2 So liegt auch für Klaus Hurrelmann (2002) die Vermutung nahe, dass es einen zirkelförmigen Verlauf des Sozialisationsprozesses geben kann, bei dem Bildungsaspirationen in der familialen Generationenfolge quasi „sozial vererbt“ werden. Er weist jedoch auch darauf hin, dass dieser theoretisch schlüssig begründbare Zirkularitätszusammenhang empirisch überprüft werden müsse, was nur im Rahmen von Längsschnittstudien möglich sei. Die Annahme, dass sich Bildung über Generationen wie in einem Vererbungsprozess fortschreibt, dem die handelnden Subjekte mehr oder weniger hilflos ausgeliefert sind, wäre jedoch sehr verkürzt (so auch Büchner 2006; Hannon 2000). Es gilt, die komplexen Transmissionsbeziehungen zu erfassen, die zu diesem Phänomen führen können. Über die Mikrostruktur solcher Prozesse in der Familie wissen wir noch sehr wenig.

ren kulturelles Kapital mit berücksichtigen sollten. Entsprechend besteht ein alternativer Ansatzpunkt darin, direkt an der familialen Schriftkultur (im Folgenden: „Home Literacy Environment“ bzw. HLE) und damit in den Familien anzusetzen.

Die Bedeutung des „Home Literacy Environment“

Die empirische Bildungsforschung hat im Prinzip drei sogenannte Risikofaktoren für die literale Entwicklung von Kindern ermittelt. Bei ihnen handelt es sich um einen niedrigen sozioökonomischen Status, ein geringes Bildungsniveau der Eltern und das Merkmal einer Zuwanderungsgeschichte (oftmals einhergehend mit einer von Deutsch abweichenden Familiensprache). Für die pädagogische Praxis sind diese Erkenntnisse nur bedingt hilfreich, weil es sich um schwer oder gar unveränderbare Parameter handelt.

Diverse Studien (z.B. McElvany et al. 2009; Christian et al. 1998; Bracken/Fischel 2008; Farver et al. 2006; van Steensel 2006) lassen jedoch erkennen, dass es einen vermittelnden Faktor gibt, der den Zusammenhang zwischen sozialer Lage und Bildungserfolg moduliert. Bei diesem vermittelnden Faktor handelt es sich um die soziale Praxis der Literalität in der Familie. So sagt beispielsweise der Schulabschluss der Eltern statistisch signifikant den Bücherbesitz und die lesespezifischen Gespräche und Aktivitäten in der Familie vorher. Diese Merkmale wiederum stehen in einem direkten Zusammenhang mit dem kindlichen Leseverhalten. In anderen Studien wurde nachgewiesen, dass der Gestaltung der familialen Literacy-Umgebung eine noch größere Bedeutung zukommt als dem Bildungsniveau der Mütter, was wiederum einen empirisch nachweislich hohen Einfluss hat. Auch eine neuere deutsche Studie (Niklas/Schneider 2010) bestätigt eindeutig und statistisch abgesichert die Rolle des „Home Literacy Environment“ als Mediator zwischen familialen Strukturmerkmalen einerseits und sprachlich-literalen Fähigkeiten der Kinder andererseits. Demnach besitzt nicht das Bündel familiärer Strukturmerkmale (Armut/Bildungsstand/Migration), sondern das „Home Literacy Environment“ maßgebliche Bedeutung für die kindliche Entwicklung. Anders: Die Ausprägung literaler Kultur in der Familie senkt den an sich hochsignifikanten Zusammenhang zwischen diversen „Risikofaktoren“ und dem literalen Verhalten der Kinder auf einen nichtsignifikanten Wert (vgl. Hurrelmann et al. 1993).

Eine Stärkung der literalen Kultur in der Familie könnte somit die heftig kritisierte hohe Abhängigkeit der Bildungsteilnahme von sozialen Faktoren verringern. Denn während „die Veränderung des sozioökonomischen Status und vieler begleitender Umstände nur schwer zu leisten ist, bietet HLE verschiedene gute Ansatzpunkte, um benachteiligte Kinder gezielt zu fördern“ (Niklas/Schneider 2010, 162). Und es ist bekannt, dass HLE als Prädiktor zur Vorhersage späterer Lese- und Schreibkompetenzen taugt (vgl. ebd.).

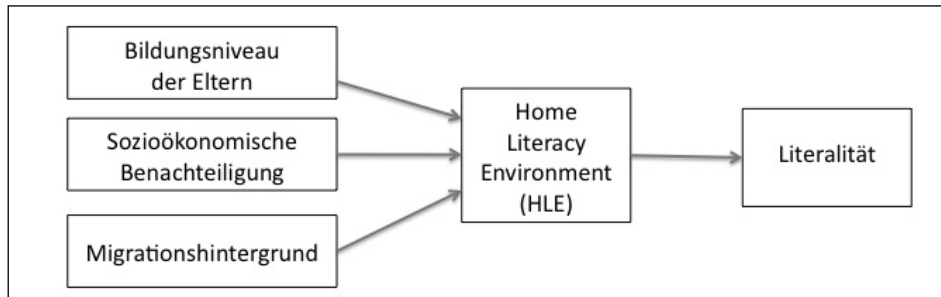


Abb. 1: „Home Literacy Environment“ als Mediator, vereinfachtes Pfadmodell

„Family Literacy“

Bisher gibt es keine allgemein gültige Definition des Begriffs „Family Literacy“, den Taylor (1983) erstmals verwandte. Zum einen wird er in der Literatur in deskriptiver Weise genutzt, um die literale Kultur in der Familie zu beschreiben (analog zur „Home Literacy“ und zur Lesesozialisation). Des Weiteren werden mit ihm Möglichkeiten der Kooperation von Bildungseinrichtung und Familie oder auch der Einbezug der Familie in die konkreten Maßnahmen der Bildungseinrichtungen beschrieben (vgl. Wasik et al. 2001).

Grundsätzlich können solche Maßnahmen, um die es an dieser Stelle gehen soll, mehrere Generationen einbeziehen.³ Sie können sich aber auch nur an Eltern richten mit dem Ziel, intergenerationale literale Aktivitäten in der Familie zu stärken. An dieser Stelle möchte ich daher den Ansatz der „Family Literacy“ terminologisch fassen als Vielzahl der Formen einer generationenübergreifenden Literalitätsförderung und/oder intentional auf die Veränderung der literalen Praxis in der Familie zielenden Bemühungen.

Der Grundgedanke ist folgender: Bildungseinrichtungen können Schrift nicht gegen die Alltagswelt der Menschen durchsetzen. Die Alphabetisierung in Deutschland besaß daher von jeher eine starke Affinität zur Orientierung an realen oder alltagsnahen Situationen der Schriftverwendung, oft mit einer Bezugnahme auf Freire oder den Spracherfahrungsansatz (vgl. Wagener/Drecolll 1985; Nickel 2000). Purcell-Gates et al. (2002) wiesen erstmals empirisch eine hohe Korrelation zwischen der Bevorzugung authentischer Materialien und der Zunahme bzw. Erweiterung schriftlichen Handelns im Alltag nach. Wenngleich wir nur über sehr wenig empirisches Wissen im Bereich der Alphabetisierung verfügen, scheint dieser Weg ein prinzipiell sinnvoller zu sein, der mit anderen Zugängen, wie z.B. der direkten Instruktion, durchaus sinnvoll ergänzbar ist.

Familienorientierte Konzepte setzen ebenso an der vertrauten literalen Alltagspraxis (in der Familie) und den darin evident werdenden Kompetenzen der Lernenden an. Wenn Eltern und Kinder auf spielerisch-lustvolle Art und Weise einen

³ Zu allgemeinen Überlegungen einer generationenübergreifenden Didaktik in der Erwachsenenbildung vgl. Meese (2005), der die Formen intergenerationaler Lernsituationen differenzierte als Möglichkeiten, miteinander, voneinander oder übereinander zu lernen.

authentischen Umgang mit Sprache und Schrift erleben und dieser für sie potentiell sinnstiftend wird, besteht eine Wahrscheinlichkeit, dass die entsprechenden Aktivitäten von den Beteiligten in das alltägliche Zusammenleben übernommen werden – und sich damit auch die literale Alltagskultur in der Familie verändert. Da diese Kinder möglicherweise eines Tages Eltern werden, die ihre Erfahrungen an ihre Kinder weitergeben, sind diese Maßnahmen evtl. zusätzlich von langfristigem Effekt. Entsprechend werden „Family Literacy“-Programme oft beschrieben als „bridge to literacy – from generation to generation“.

Es handelt sich also nicht um ein fest definiertes Programm, sondern um eine Art Grundidee, die vor Ort je nach den spezifischen Bedürfnissen zu einem passenden Curriculum ausgestaltet werden kann. Dadurch ergibt sich, dass sich „Family Literacy“-Maßnahmen in der Praxis hinsichtlich beträchtlicher Parameter unterscheiden können (vgl. ausführlicher Nickel 2007). Unterschiede sind möglich hinsichtlich folgender Punkte:

- Zielgruppe der Maßnahme
(Programme für Eltern und Kinder vs. Programme, die ausschließlich die Eltern einbeziehen; ggf. gibt es Spezifizierungen für bestimmte Zielgruppen wie Menschen mit Zuwanderungsgeschichte, Kinder unter 3 Jahren etc.)⁴,
- Ort der Durchführung
(prinzipiell: in der Familie vs. in anderen Institutionen wie Bibliotheken, Sozialzentren, Kindertageseinrichtungen, Schulen etc.)⁵,
- Dauer der Maßnahme
(von einem kurzen Wochenendkurs über curricular sehr gelenkte, mehrwöchige Maßnahmen bis zu zeitlich unbegrenzten Angeboten),
- Ziele
(Verbesserung der kindlichen Lese- und Schreibkompetenzen oder Stärkung der literalen Kultur in der Familie? Zum anderen gibt es eine Bandbreite möglicher Ziele, die von konkreten Formulierungen wie „Erweiterung des Wortschatzes“ bis hin zu allgemeinen Zielen wie „Verbesserung der Situation auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt“ reichen)

4 Grundsätzlich können zwei Formen unterschieden werden: Auf der einen Seite handelt es sich um Programme, die die Kooperation mit den Eltern suchen, um die Kinder zu unterstützen und deren Bildungschancen zu verbessern. Dazu gibt es mittlerweile einige Ansätze in Deutschland. Hier wird ein systemischer Effekt angestrebt, bei dem sich die Maßnahmen mit den Eltern durch eine Veränderung der häuslichen Literacy-Aktivitäten auf die Lern- und Entwicklungsbedingungen der Kinder auswirken und deren Schulerfolg erhöhen. Davon abgrenzen lassen sich Bildungsprogramme, die beide (oder mehr) Generationen als lernende Einheit ansehen. Solche Programme sind in Deutschland noch nahezu unbekannt.

5 Differenziert wird allgemein zwischen Hausbesuchsprogrammen („home-based“ oder Geh-Struktur) und Projekten, die in einer externen Einrichtung stattfinden („center-based“ oder Komm-Struktur). Hausbesuchsprogramme gelten als besonders niedrigschwellig, da die Zielgruppe dort erreicht wird, wo sie sich sowieso aufhält. Programme, die in externen Einrichtungen angeboten werden, können hingegen eine größere Zahl von Familien gleichzeitig erreichen. Zudem wird durch die Gruppensituation ein Austausch der Eltern möglich. Beide Formen sind international auch im Rahmen von „Family Literacy“ gebräuchlich.

Familienorientierte Alphabetisierung/Grundbildung

Wie zuvor in England (vgl. Hannon et al. 2007) nimmt auch in Deutschland der aufkommende Gedanke einer Familienorientierung seinen Ausgang von der Früh- bzw. der Schulpädagogik (vgl. z.B. Apeltauer 2004; Elfert/Rabkin 2007) und kristallisiert sich in Familienzentren, sofern diese schon eingeführt sind, besonders heraus. Auch Bibliotheken zeigen zunehmendes Interesse und verstärken ihre Aktivität in diese Richtung. In der Grundbildung Erwachsener ist das intergenerationale Lernen noch wenig etabliert (vgl. aber Noack et al. in diesem Band sowie das Essener Projekt „SIMBA“ unter der Leitung von Rabia Sprenger: Kentenich/Sprenger ebenfalls in diesem Band). Das ist bedauerlich, belegen doch britische und kanadische, zudem recht aufwändig evaluierte Projekte (z.B. Nutbrown et al. 2005), dass ein familienorientiertes Lernen auch für Erwachsene sehr effektiv sein kann und dass Erwachsene mit sehr geringen Lese- und Schreibkompetenzen besonders stark von solchen Programmen profitieren.

Generell gilt: Die Erwachsenengrundbildung sollte möglichst bestehende Alltagswelten didaktisch-methodisch aufgreifen oder von vornherein aufsuchende Grundbildungsarbeit im Alltag der Menschen praktizieren. Prinzipiell wäre es möglich, Alphabetisierung im Sinne einer sprachlichen Grundbildung familienorientiert durchzuführen. Meines Erachtens sind zwei grundsätzliche Ausgestaltungen denkbar. Beide Modelle legen ihren Fokus auf die literalen Aktivitäten von Eltern mit ihren Kindern, sie unterscheiden sich hinsichtlich ihres Organisationsaufwandes und der Direktheit der Intervention.

- Lesen und Schreiben für Mütter und Väter:
Dieses Angebot richtet sich an die Erwachsenen, die Kinder werden nur indirekt angesprochen. Ein Alphabetisierungskurs wird inhaltlich so gestaltet, dass familienorientierte Elemente wie das Lesen von Bilderbüchern (didaktisiert: „Leseförderung“), das Kennenlernen von Sprachspielen und Zungenbrechern (didaktisiert: „Förderung der phonologischen Bewusstheit“) und ähnliche Aktivitäten im Vordergrund stehen. Der Kurs entspricht einem regulären Alphabetisierungskurs, lediglich die Inhalte, an denen Lese- und Schreibkompetenzen entfaltet werden, unterscheiden sich von anderen Kursen. Empfehlenswert ist es, diese Kurse an einem Vormittag durchzuführen, wenn die Kinder in Elementareinrichtungen oder Schule betreut sind. Selbstredend ist es in diesem Modell zusätzlich möglich, beispielsweise einen monatlichen Samstagsbrunch gemeinsam mit Kindern zu veranstalten, in dessen Rahmen gemeinsame literale Aktivitäten stattfinden.
- Lesen und Schreiben für Eltern und Kinder:
Das zweite Modell bezieht Kinder gezielt mit ein, indem zum bestehenden Alphabetisierungsangebot eine parallele Kindergruppe eingerichtet wird und zusätzlich regelmäßige, generationenübergreifende Aktivitäten vorgesehen sind. Eventuell ist ein Betreuungsangebot für Kleinkinder ratsam.

In beiden Fällen orientiert sich das didaktische Vorgehen an einer „authentic literacy“ (Purcell-Gates et al. 2002), also an authentischen Materialien und Situationen innerhalb und außerhalb des Kursgeschehens. Begründet ist dies nicht nur mit der

Orientierung an einer „Home Literacy“, sondern auch mit der Berücksichtigung des verinnerlichten Habitus der Lernenden. Daher würden „bloße Appelle verpuffen, die angesichts wissenschaftlicher Entwicklungen einfach auf die Notwendigkeit von Schreib- und Lesekompetenzen verweisen [...]. Im Blick bleiben muss, dass der kognitive Prozess des Erlernens der Schriftsprache auch an die lebensweltliche Handlungsebene anschlussfähig gemacht werden muss.“ (Bremer 2010, 102).

Eine weitere Differenzierung der beiden obigen Modelle erscheint jedoch notwendig. Bildungsangebote, die gezielt den Erwerb von Literalität ansprechen, setzen eine Bildungsaspiration voraus, die vielfach nicht gegeben ist. Bremer deutet in seinen Analysen zur Milieuspezifik an, dass gering literalisierte Erwachsene häufig einem Typus zuzuordnen sind, für den Bildung entgegen dem Wertesystem einer Wissensgesellschaft als sinnloses Übel gilt und von Unsicherheit und Überforderungsängsten begleitet wird (vgl. Bremer 2010, 98). Die Erfahrungen der nationalen und internationalen Praxis im Bereich der „Family Literacy“ bestätigen, dass die Adressabilität dann gegeben ist, wenn statt des bildungswissenschaftlichen Konstrukts „Literalität“ Ansprachen gefunden werden, die Formen von Geselligkeit in den Mittelpunkt stellen. Darunter können auch offene Müttercafés verstanden werden. Inhaltlich fokussierte Literacy-Programme werben beispielsweise in Kanada mit Titeln wie „Have fun with your baby“ – dahinter verbergen sich dann die lustvoll-spielerischen, hier: mündlichen Umgangsformen mit Literalität in Form von Sprachspielen, Kinderliedern etc. Angebote eines gezielten Schriftspracherwerbs wären dann der erst nachfolgende Schritt. Grundbildungsangebote in Deutschland müssen diese Zusammenhänge bedenken, wenn ihre Teilnehmergebung erfolgreich sein soll.

Schlussbetrachtung: Kinder als Lernimpuls

Oft heißt es, Eltern seien die Ko-Konstrukteure der kindlichen Entwicklung (z.B. Hurrelmann 2006), da sie diejenigen sind, die die sozialen Umgebungen für Lernprozesse gestalten und somit die eigenaktiven Lernprozesse der Kinder unterstützen. In einem pädagogisch-anthropologischen Generationenbegriff wird zwischen vermittelnder und aneignender Generation unterschieden, damit werden Rollen und Verhältnisse zwischen den Menschen beschrieben. Meist gehören die Eltern der vermittelnden Generation an. In Familien, in denen Kinder über mehr Literalität verfügen als ihre Eltern, ist dieses Verhältnis komplexer. Ähnliche Beispiele kennen wir hinsichtlich der Deutschkenntnisse in Familien mit Zuwanderungsgeschichte oder ganz allgemein im Bereich der Medienkompetenz. Hier verkehrt sich das Verhältnis vermittelnder und aneignender Generationen. Es gilt also durchaus, dass auch Kinder einen ko-konstruierenden Einfluss auf ihre Eltern haben können.

Die gering ausgebildete Literalität eines Elternteils kann als „family affair“ betrachtet werden, also als Umstand, der die gesamte Familie betrifft und die Gestaltung des familiären Zusammenlebens beeinflusst (vgl. Jaehn-Niesert 1994). Ebenso kann auch die erfolgreiche Alphabetisierung eines Erwachsenen Folgen für dessen Umfeld haben. Moulton/Holmes (1995) beschreiben in einer Fallstudie eindrücklich die Auswirkungen des Alphabetisierungsprozesses eines 47-jährigen

Vaters und Großvaters in Bezug auf Erweiterung und Veränderung der familialen Leseaktivitäten und Interaktionen.

Ganz allgemein finden wir – z.B. in der Untersuchung von Wagner/Schneider (2008) – einige Hinweise darauf, dass Veränderungen im Familienleben zu einer veränderten Wahrnehmung der eigenen Persönlichkeit führen und einen Lernimpuls darstellen können. Solche Schlüsselerlebnisse, wie Egloff (1997) sie nennt, können z.B. eine neue Partnerschaft oder die Geburt oder die anstehende Einschulung eines Kindes sein. Viele Erwachsene, die Eltern werden, nehmen jetzt eine Handlungsproblematik wahr, die ihnen bisher in dieser Form nicht evident schien. Der Wunsch, die eigenen Kinder unterstützen zu können, ist häufig ein Lernanlass, also eine Begründungsfigur für die Aufnahme des Lese- und Schreiblernprozesses im Erwachsenenalter (z.B. Oswald/Müller 1982)⁶. Inwieweit und unter welchen Umständen dies eine stabile und konstante Lernbegründung für Erwachsene sein kann, ist leider bisher nur wenig erforscht (vgl. Woitzick 2010).

Generationenübergreifende Angebote können übrigens ein geeigneter Einstieg in längerfristige Bildungsmaßnahmen sein und weitere Bildungsprozesse in Gang setzen. In den britischen Modellprojekten (vgl. Brooks et al. 1996) gaben 80 % der beteiligten Eltern an, im Anschluss an die zwölfwöchigen „Family Literacy“-Kurse einen weiteren Erwachsenenbildungskurs belegen zu wollen. Drei Monate später nahmen tatsächlich 70 % an derartigen Kursen teil. Dieses Phänomen ist mehrfach beschrieben und verdeutlicht, wie niedrigschwellige „Family Literacy“-Programme eine geeignete Brücke darstellen können, um Menschen mit geringer Grundbildung weitere, institutionalisierte Bildungszusammenhänge zu eröffnen. Die Erwachsenenbildung hätte so zudem die Möglichkeit, auch präventiv zu wirken und damit einen doppelt wirksamen Beitrag zur gesellschaftlichen Stärkung der Literalität beizusteuern.

Literatur

- APELTAUER, Ernst (2004): Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulbereich. Bericht über die Kieler Modellgruppe (März 2003 bis April 2004). Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht, Sonderheft 1. Flensburg: Universität Flensburg, Abteilung Deutsch als fremde Sprache.
- BARTON, David (1993): Eine soziokulturelle Sicht des Schriftgebrauchs – und ihre Bedeutung für die Förderung des Lesens und Schreibens unter Erwachsenen. In: BALHORN, Heiko/BRÜGELMANN, Hans. (Hrsg): Bedeutungen erfinden – im Kopf, mit Schrift und miteinander. Jahrbuch „lesen und schreiben 5“. Konstanz: Faude, S. 214-219.
- BARTON, David/HAMILTON, Mary (1998): Local Literacies. Reading and Writing in One Community. London: Routledge.
- BETZ, Tanja (2006): ‚Gatekeeper‘ Familie – Zu ihrer allgemeinen und differentiellen Bildungsbedeutsamkeit. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1. Jg., Nr. 2, S. 181-195. Verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2009/997/pdf/Betz_Gatekeeper_Familie_Diskurs_2006_2_D.pdf [Abruf am 21.03.2011].

⁶ Deutlich wird das u.a. auch in der Lebens- und Lerngeschichte von Mondo, die in dem Film „Das G muss weg“ dokumentiert ist. Der Film ist über den Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. zu beziehen.

- BRACKEN, Stacey Storch/FISCHEL, Janet E. (2008): Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. In: *Early Education and Development*, 19. Jg., Nr. 1, S. 45-67.
- BREMER, Helmut (2010). Literalität, Bildung und die Alltagskultur sozialer Milieus. In: BUNDESVERBAND ALPHABETISIERUNG UND GRUNDBILDUNG E.V./BOTHE, Joachim (Hrsg.): *Das ist doch keine Kunst! Kulturelle Grundlagen und künstlerische Ansätze von Alphabetisierung und Grundbildung*. Alphabetisierung und Grundbildung 5. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 89-105.
- BROOKS, Greg/GORMAN, Tom P./HARMAN, John/Hutchison, Dougal/WILKIN, Anne (1996): *Family Literacy Works. The NFER Evaluation of the Basic Skills Agency's Family Literacy Demonstration Programmes*. London: Basic Skills Agency.
- BÜCHNER, Peter (2006): Der Bildungsort Familie. Grundlagen und Theoriebezüge. In: BÜCHNER, Peter/BRAKE, Anna (Hrsg.): *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 21-48.
- BÜCHNER, Peter/BRAKE, Anna (2006): Transmission von Bildung und Kultur in Mehrgenerationenfamilie im komplexen Netz gesellschaftlicher Anerkennungsbeziehungen. Restümee und Ausblick. In: Dies. (Hrsg.): *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 255-278.
- BÜCHNER, Peter/KRAH, Karin (2006): Der Lernort Familie und die Bildungsbedeutsamkeit der Familie im Kindes- und Jugendalter. In: RAUSCHENBACH, Thomas/DÜX, Wiebken/SASS, Erich (Hrsg.): *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*. Weinheim/München: Juventa, S. 123-154.
- BYNNER, John/PARSONS, Samantha (2006): *New Light on Literacy and Numeracy. Research Report*. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy. Verfügbar unter: http://www.nrdc.org.uk/uploads/documents/doc_3276.pdf [Abruf am 18.04.2011].
- CHRISTIAN, Kate/MORRISON, Frederick J./BRYANT, Frederick B. (1998): Predicting kindergarten academic skills. Interactions among child care, maternal education, and family literacy environments. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 13. Jg., Nr. 3, S. 501-521.
- DE COULON, Augustin/MESCHI, Elena/VIGNOLES, Anna (2008): Parents' basic skills and their children's test scores. Results from the BCS70, 2004 parents and children assessments. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy. Verfügbar unter: http://www.nrdc.org.uk/uploads/documents/doc_4087.pdf [Abruf am 20.04.2011].
- DÖBERT-NAUERT, Marion (1985): *Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der Volkshochschule Bielefeld*. Bonn/Frankfurt am Main: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.
- EGLOFF, Birte (1997): Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Verfügbar unter: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-1997/egloff97_01.pdf [Abruf am 18.02.2011].
- ELFERT, Maren/RABKIN, Gabriele (2007): Das Hamburger Pilotprojekt *Family Literacy* (FLY). In: Dies. (Hrsg.): *Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, S. 32-57.

- FARVER, Jo Ann M./XU, Yiyuan/EPPE, Stefanie/LONIGAN, Christopher J. (2006): Home environments and young Latino children's school readiness. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 21. Jg., Nr. 2, S. 196-212.
- GALPERIN, Pjotr (1980): *Zu Grundfragen der Psychologie. Beiträge zur Psychologie 4*. Berlin: Volk und Wissen.
- GRABOW, Annkathrin (2005): *Das Leseklima in türkischen Migrantenfamilien. Eine explorative Untersuchung auf der Basis von vier Fallstudien. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Sonderheft 2*. Flensburg: Universität Flensburg, Abteilung Deutsch als fremde Sprache.
- GROEBEN, Norbert/SCHROEDER, Sascha (2004): Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanzen – Ko-Konstruktion. In: GROEBEN, Norbert/HURRELMANN, Bettina (Hrsg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim/München: Juventa, S. 306-348.
- GROTLÜSCHEN, Anke/RIEKMANN, Wibke (2011): *leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus*. Presseheft. Hamburg: Universität Hamburg, Fakultät EPB, Fachbereich 3 (Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen). Verfügbar unter: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/02/leo-Level-One-Studie-Presseheft1.pdf> [Abruf am 17.03.2011].
- GÜNTHER, Hartmut (1997): *Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. In: BALHORN, Heiko/NIEMANN, Heide (Hrsg.): *Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit. Jahrbuch „lesen und schreiben 7“*. Lengwil: Libelle, S. 64-73.
- HANNON, Peter (2000): *Reflecting on Literacy in Education*. London: RoutledgeFalmer.
- HANNON, Peter/BROOKS, Greg/BIRD, Viv (2007): *Family Literacy in England*. In: ELFERT, Maren/RABKIN, Gabriele (Hrsg.): *Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, S. 10-31.
- HAYDEN, Ruth/SANDERS, Maureen (2002): *Literacy happens. A resource manual for community literacy awareness training*. Edmonton: Centre for Family Literacy.
- HURRELMANN, Bettina (2003): Ein erweitertes Konzept von Lesekompetenz und Konsequenzen für die Leseförderung. In: AUERNHEIMER, Georg (Hrsg.): *Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Interkulturelle Studien 16*. Opladen: Leske + Budrich, S. 177-194.
- HURRELMANN, Bettina (2004): Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In: GROEBEN, Norbert/HURRELMANN, Bettina (Hrsg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim/München: Juventa, S. 169-201.
- HURRELMANN, Bettina (2006): Ko-Konstruktion als Theorierahmen historischer Lesesozialisationsforschung: sozialisationstheoretische Prämissen. In: HURRELMANN, Bettina/BECKER, Susanne/NICKEL-BACON, Irmgard (Hrsg.): *Lesekindheiten. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel*. Weinheim/München: Juventa, S. 15-30.
- HURRELMANN, Bettina/HAMMER, Michael/NIESS, Ferdinand (1993): *Leseklima in der Familie. Lesesozialisation 1. Eine Studie der Bertelsmann-Stiftung*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- HURRELMANN, Klaus (2002): *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim/Basel: Beltz, 8., vollst. überarb. Aufl.
- JAEHN-NIESERT, Ute (1994): *Schrift-Sprachlosigkeit*. Berlin: AOB-Verlag.
- KRAUS, Karoline (2005): Dialogisches Lesen – Neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In: ROUX, Susanna (Hrsg.): *PISA und die Folgen. Sprache und Sprachförderung im Kindergarten. VEP-Aktuell 5*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 109-129.

- LESEMAN, Paul (1994): Socio-Cultural Determinants of Literacy Development. In: Verhoeven, Ludo (Hrsg.): *Functional Literacy. Theoretical Issues and Educational Implications. Studies in Written Language and Literacy 1*. Amsterdam: John Benjamins, S. 163-184.
- LINDE, Andrea (2008): *Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- MC ELVANY, Nele/BECKER, Michael/LÜDTKE, Oliver (2009): Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41. Jg., Nr. 3, S. 121-131.
- MEESE, Andreas (2005): Lernen im Austausch der Generationen. Praxissondierung und theoretische Reflexion zu Versuchen intergenerationeller Didaktik. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 12. Jg., Nr. 2, S. 39-41. Verfügbar unter: <http://www.diezeitschrift.de/22005/meese0501.pdf> [Abruf am 21.03.2011].
- MOULTON, Margaret C./HOLMES, Vicki L. (1995): An Adult Learns to Read: A Family Affair. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 38. Jg., Nr. 7, S. 542-549.
- NAMGALIES, Lisa/HELING, Barbara/SCHWÄNKE, Ulf (1990): *Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten*. Stiftung Berufliche Bildung 5. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- NICKEL, Sven (2000). Wie lernen Erwachsene lesen und schreiben? In: DÖBERT, Marion/HUBERTUS, Peter (2000): *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. Münster: Bundesverband Alphabetisierung e.V./Stuttgart: Klett, S. 86-98.
- NICKEL, Sven (2007): Family Literacy in Deutschland – Stand der Entwicklung und Gedanken zur konzeptionellen Weiterentwicklung. In: ELFERT, Maren/RABKIN, Gabriele (Hrsg.): *Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, S. 65-84.
- NIKLAS, Frank/SCHNEIDER, Wolfgang (2010): Der Zusammenhang von familiärer Lernumwelt mit schulrelevanten Kompetenzen im Vorschulalter. In: *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30. Jg., Nr. 2, S. 149-165.
- NUTBROWN, Cathy/HANNON, Peter/MORGAN, Anne (2005): *Early Literacy Work with Families. Policy, Practice and Research*. London: SAGE.
- OSWALD, Marie-Luise/MÜLLER, Horst-Manfred (1982): *Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- PURCELL-GATES, Victoria (1996): Stories, coupons, and the *TV Guide*: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. In: *Reading Research Quarterly*, 31. Jg., Nr. 4, S. 406-428.
- PURCELL-GATES, Victoria/DEGENER, Sophie C./JACOBSON, Erik/SOLER, Marta (2002): Impact of Authentic Adult Literacy Instruction on Adult Literacy Practices. In: *Reading Research Quarterly*, 37. Jg., Nr. 1, S. 70-92.
- STORCH, Stacey A./WHITEHURST, Grover J. (2001): The Role of Family and Home in the Literacy Development of Children from Low-Income Backgrounds. In: BRITTO, Pia Rebello/BROOKS-GUNN, Jeanne (Hrsg.): *The Role of Family Literacy Environments in Promoting Young Children's Emerging Literacy Skills. New Directions for Child and Adolescent Development*, Nr. 92. San Francisco: Jossey-Bass, S. 53-71.
- TAYLOR, Denny (1983): *Family Literacy. Young Children Learning to Read and Write*. Portsmouth: Heinemann.

- VAN STEENSEL, Roel (2006): Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. In: *Journal of Research in Reading*, 29. Jg., Nr. 4, S. 367-382.
- WAGENER, Monika/DRECOLL, Frank (1985): Der Spracherfahrungsansatz. In: KREFT, Wolfgang (Hrsg.): *Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung*. Pädagogische Arbeitsstelle des deutschen Volkshochschul-Verbandes, Projekt „Entwicklung und Unterstützung von Maßnahmen zur muttersprachlichen Alphabetisierung an Volkshochschulen“. Bonn/Frankfurt am Main: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V., S. 34-53.
- WAGNER, Harald/SCHNEIDER, Johanna (2008): Charakteristika spezifischer Gruppen von Menschen mit unzureichender Schriftsprachkompetenz. In: SCHNEIDER, Johanna/GINTZEL, Ullrich/WAGNER, Harald (Hrsg.): *Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen*. Münster/New York/München/Berlin, S. 47-62.
- WASIK, Barbara Hanna/DOBBINS, Dionne R./HERRMANN, Suzannah (2001): Intergenerational Family Literacy. Concepts, Research, and Practice. In: NEUMAN, Susan B./DICKINSON, David K. (Hrsg.): *Handbook of Early Literacy Research*. New York: Guilford Press, S. 444-458.
- WHITEHURST, Grover J./ARNOLD, David S./EPSTEIN, Jeffery N./ANGELL, Andrea L./SMITH, Meagan/FISCHEL, Janet E. (1994): A Picture Book Reading Intervention in Day Care and Home for Children From Low-Income Families. In: *Developmental Psychology*, 30. Jg., Nr. 5, S. 679-689.
- WHITEHURST, Grover J./FALCO, Francine L./LONIGAN, Christopher J./FISCHEL, Janet E./DEBARYSHE, Barbara O./VALDEZ-MENCHACA, Marta C./CAULFIELD, Marie (1988): Accelerating Language Development Through Picture Book Reading. In: *Developmental Psychology*, 24. Jg., Nr. 4, S. 552-559.
- WIELER, Petra (1997): *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim/München: Juventa.
- WOITZICK, Julia (2010): *Elternschaft als Lernbegründung. Eine qualitative Studie zum Bedeutungs- und Begründungszusammenhang „Kind“ als Impuls für die Aufnahme eines Lernprozesses bei funktionalen Analphabeten in der Bundesrepublik Deutschland*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Universität Potsdam.