

Sven Nickel

Family Literacy – Familienorientierte Zugänge zur Schrift

Schriftsprachentwicklung – als interne Strukturbildung kognitiv-sprachlicher Erfahrungen – basiert auf eigenaktiven Austauschprozessen des Individuums mit seiner Umwelt. Die Entwicklung ist dabei stärker abhängig von der Komplexität der Umweltanregungen als von den Mitteln bzw. Fähigkeiten des eigenen Systems. Diese bedeutende Relevanz von Umwelteinflüssen wird zunehmend auch von den Neurowissenschaften postuliert. Nachdem viele Jahre lang die Suche nach einzelnen kausalen Determinanten für Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben im Vordergrund stand, wird mittlerweile allgemein akzeptiert, dass Schriftspracherwerbsprobleme einem komplexen Bedingungsgefüge unterliegen und auf ein Konglomerat individueller, familiärer, schulischer und gesellschaftlicher Faktoren zurückzuführen sind.

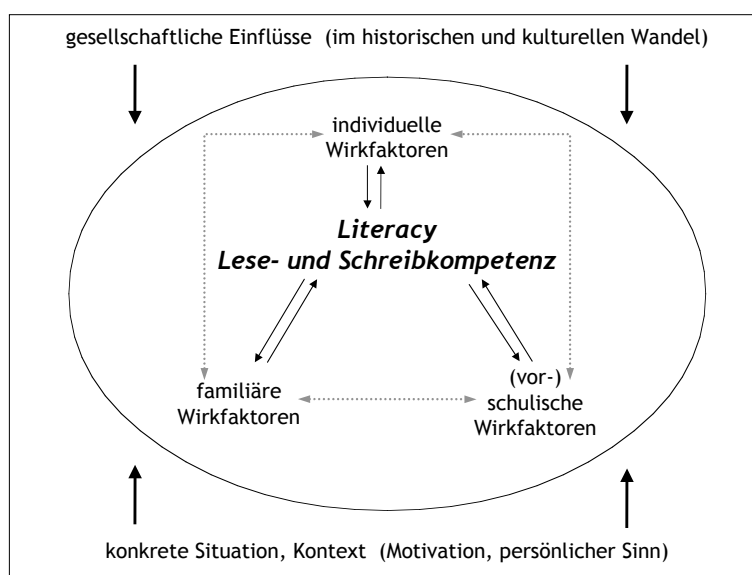


Abbildung 1: Rahmenmodell »Bedingungsgefüge der Literacy-Entwicklung«

Zu den relevanten individuellen Faktoren gehören Aspekte der kognitiven, sprachlichen und metasprachlichen Entwicklung, aber auch Faktoren wie Selbstbild und heuristische Kompetenz. Als schulischer Wirkfaktor kann beispielsweise die Passung des Lernangebotes auf die kognitiven sowie auf die emotionalen und motivationalen Strukturen der Schüler/innen gelten. Als familiäre Faktoren können u.a. das elterliche Interesse an kindlicher Entwicklung, das Ausmaß an Bildungsnähe oder die Vielfalt sprachlicher und literaler Anregung gelten. Alle Wirkfaktoren stehen dabei in gegenseitiger Wechselwirkung und unterliegen gesellschaftlichen Einflüssen (beispielsweise dem gesellschaftlichen Stellenwert von Rechtschreibkompetenzen

und daraus resultierenden Stigmatisierungseffekten bei Menschen mit geringen literalen Kompetenzen) sowie situativen Komponenten (unterschiedliche Situationen erfordern unterschiedliche Kompetenzen).

Es wäre ein Trugschluss, bei Schwierigkeiten in der Entwicklung des Schriftspracherwerbs einem solch hoch komplexen strukturellen Problem mit linearen, einfachen Rezepten begegnen zu können¹. »Prävention« muss von daher vielschichtig auf allen relevanten Ebenen gedacht werden (Nickel 2001). Statt einen bestimmten, ursächlichen Faktor zu suchen und ggf. zu therapieren, hat Kretschmann (2002) den systemischen Charakter unterschiedlicher Bedingungsvariablen diagnostisch und didaktisch fruchtbar gemacht. So gilt es in der Förderung des Schriftspracherwerbs, individuell mögliche Gefährdungspotenziale zu minimieren sowie potentiell vorhandene Unterstützungspotenziale aufzuspüren und auszubauen. Dabei können unmittelbare (gegenstandsspezifisch auf den Schriftspracherwerb zielende) Ebenen von mittelbaren (auf die allgemeine Lernentwicklung wirkenden) unterschieden werden.

Ein solch systemisches und entwicklungsökologisches Verständnis zieht damit ausdrücklich den Interventionshorizont weiter. Während das schulische Umfeld schon immer Gegenstand einer didaktischen Profession war, in der es galt, förderliche Lernarrangements für alle Schüler/innen zu schaffen, findet die Diskussion um den Bildungsauftrag vorschulischer Institutionen (»Elementarbildung«) erst in letzter Zeit Beachtung. Das familiäre Umfeld von Kindern hingegen wird immer noch kaum thematisiert.

In zahlreichen Studien zu Lebenswelterfahrungen von Sonderschülern und –schülerinnen sowie lese- und schreibunkundigen Erwachsenen ist belegt, dass die familiäre Situation der Betroffenen in der Mehrzahl geprägt ist durch sozio-ökonomische Unsicherheit, starke psychosoziale Belastungen, entwicklungshemmende Kommunikationsstile und eine relative Bildungsferne. Schrift spielt meist keine oder nur eine untergeordnete Rolle, literale Modelle stehen kaum zur Verfügung. Untersuchungen mit funktionalen Analphabeten machen immer wieder einen (prototypischen) sozia-

¹ In jüngster Zeit werden Trainings der phonologischen Bewusstheit populär (Küspert/ Schneider 2000). Trotz der erwiesenen Erfolge im statistisch-psychologischen Sinne (Schneider et al. 1998; 2000) wird vor allem aus (sprachheil-)pädagogischer Sicht (Schmid-Barkow 1999) Kritik geübt. Trainings zur phonologischen Bewusstheit würden metasprachliche Entwicklung auf den metaphonologischen Aspekt reduzieren. Andere Aspekte blieben unberücksichtigt, als Handlungen, in denen metaphonologische Operationen gefordert werden, ohne subjektive Bedeutung für die schriftsprachliche Tätigkeit bleiben. Der einzige Sinn, Phoneme aus dem kontinuierlichen Strom der Lautsprache zu isolieren, bestünde darin, den alphabetischen Aufbau der Schriftsprache zu erfassen, Sprache somit verschriften und die eigenen Handlungskompetenzen erweitern zu können, die Lese- und Schreibtätigkeit als technische Angelegenheit (»Kulturtechnik«) bewerten und die Rolle der Teilhabe an Schriftkultur ausblenden. Dass die technische Fähigkeit des Lesens und Schreibens nicht automatisch zur kompetenten Nutzung dieser Fähigkeit führt, belegt u.a. ein Detail der PISA-Studie (Baumert et al 2000), nach der 42% der befragten Jugendlichen nie zum Vergnügen lesen würden. Zudem kann die diesbezügliche Forschung leider keine Daten zum Einfluss literaler Erfahrung anbieten. Es ist zu vermuten, dass Kinder aus literal geprägten Familien stärker von einem Training der phonologischen Bewusstheit profitieren können als Kinder ohne Schrifterfahrungen.

len Teufelskreislauf deutlich: Die Erfahrung von Illiteralität – konkretisiert durch einen niedrigen Stellenwert von Sprache und Schrift im häuslichen Alltag – wurde in den Herkunftsfamilien der Betroffenen an sie weitergegeben. Sie selbst geben diese Erfahrung an ihre Kinder weiter (Basic Skills Agency 1993).

Da Unterricht Schrift nicht gegen die Alltagswelt der Kinder durchsetzen kann (Dehn 1996), sind prinzipiell zwei pädagogische Maxime möglich: a) wäre Unterricht als schulische Alltagswelt der Kinder schriftkulturell zu gestalten, b) könnte die außerschulische Alltagswelt der Kinder verändert werden. Der erste Weg wird seit geraumer Zeit propagiert. So wurden innerhalb von Schule zunehmend literale Lernumgebungen gestaltet (z.B. Dehn 1996, Bambach 1989, Peschel 2002), um Kindern elementare schriftkulturelle Erfahrungen zu ermöglichen, wenn ihnen diese in ihrer bisherigen Sozialisation verschlossen blieben. Da Kinder jedoch nur eine begrenzte Zeit in institutionellen Lernarrangements verbringen, erscheint es wenig Erfolg versprechend, dem sozialen Problem der Illiteralität allein durch schulischen Unterricht begegnen zu können. Gleiches gilt für Maßnahmen innerhalb der Elementarbildung, in der erst in jüngster Zeit und sehr zögerlich realisiert wird, welche Möglichkeiten in dem kind- bzw. entwicklungsgemäßen Einbezug der Schrift als visualisierter Form von Sprache liegen (Ulich 2003;Kretschmann 2003; Tenta 2002; Osburg 2004, in diesem Band). Es lohnt sich daher, das familiäre Umfeld stärker in den Blick zu nehmen.

Familienorientierte Bildungsarbeit

Nicht zuletzt aufgrund der internationalen Bildungsstudien der letzten Jahre werden die kulturellen, sozialen und ökonomischen Milieus in den Familien der Kinder stärker beachtet. Klassische Elternarbeit gilt in der deutschen Erziehungswissenschaft als überwiegend mittelschichtorientiert. Erst langsam etabliert sich eine neue Sichtweise der Elternarbeit, in der im Vordergrund steht, Familien zu unterstützen und dabei unterschiedliche Anforderungen aus den verschiedenen Lebensbereiche wie Arbeit, Schule, Haushalt und Partnerschaft so zu integrieren, dass die in »Familie« gesetzten Erwartungen in Bezug auf Zufriedenheit und Autonomie wenigstens im Ansatz realisiert werden können. In den USA gilt die systematische Verknüpfung von Familie und Schule als geübtes Aktionsfeld, wie eine Analyse des ‚National Center for Family and Community Connections with Schools‘ dokumentiert (vgl. Böttcher 2003). Die Bildungsarbeit mit Eltern bzw. Familien ist dabei nur ein Baustein unter vielen. Im deutschsprachigen Raum wurden in den letzten Jahren erste Programme aufgelegt, die gezielt soziokulturell benachteiligte Familien ansprechen.

»Mama lernt Deutsch (Papa auch)« ist an Eltern mit Migrationshintergrund gerichtet und soll ihnen helfen, ihre Kinder besser bei der schulischen Integration zu unterstützen. Solche reinen Elternbildungsmaßnahmen wurden in letzter Zeit erweitert um Programme, die sowohl Eltern als auch ihre Kinder einbezogen.

»HIPPY« (Kniefel / Pettinger 1997 sowie www.hippyusa.org) richtet sich ebenfalls an Eltern mit Migrationshintergrund. In einem zweijährigen Hausbesuchsprogramm

werden Mütter durch geschulte Laienhelferinnen angeleitet, tägliche Aktivitäten mit Bilderbüchern oder Arbeitsblättern durchzuführen. Dieses erfolgreiche Programm ist in Deutschland recht verbreitet.

»Opstapje« (DJI 2003, Sann / Thrum 2003) wird zurzeit evaluiert, doch zeichnet sich auch hier ein ähnlicher Erfolg ab. Dieses Programm richtet sich an Eltern und ihre 2-4-jährigen Kinder aus Familien in belasteten Lebenslagen. Dies schließt explizit sozial benachteiligte Familien ohne Migrationshintergrund ein. Auch hier wird ein zweijähriges Hausbesuchsprogramm durchgeführt. Geschulte Laienhelferinnen (Mütter aus der Zielgruppe) stellen altersgerechte, anregende Materialien bereit und zeigen modellhaft entwicklungsfördernde elterliche Verhaltensweisen auf. Die Ziele richten sich auf eine Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz, auf die Verbesserung der Eltern-Kind-Interaktion sowie auf die Förderung der kognitiven, motorischen, sozialen und emotionalen Entwicklung der Kinder.

Keines der Programme jedoch legt seinen Schwerpunkt auf Sprach- und Literalitätsförderung. Solche familienzentrierten Literalitätsprogramme sind hingegen unter dem Oberbegriff »Family Literacy« im angelsächsischen Bereich weit verbreitet.

Family Literacy: Familienorientierte Literalisierung

Im Gegensatz zu »HIPPY« oder »Opstapje« kann bei »Family Literacy« nicht von einem einheitlichen Programm gesprochen werden. Wasik, Dobbins, Herrmann (2001) unterscheiden drei unterschiedliche Auffassungen des Begriffs, der sich (1.) auf den Gebrauch literaler Praktiken in der Familie beziehen kann, (2.) die Zusammenarbeit von Schule und Familie beschreibt oder (3.) generationsübergreifende Interventionsprogramme meint. Im vorliegenden Beitrag werden mit »Family Literacy« Maßnahmen im letzteren Sinne beschrieben. Der begriffliche Sammelcharakter wird auch offensichtlich, wenn man die beiden Begriffe isoliert betrachtet. Die Bedeutung von »Familie« ist vielfältig, ebenso die möglichen Interpretationen von »Literacy«. Zudem muss beachtet werden, dass es nicht eine einzige Literacy gibt, über die man verfügt oder auch nicht, sondern – je nach Kontext – ein ganzes Set literaler Praktiken, die unterschiedliche Anforderungen stellen (Barton 1994, 1997). Insofern ist es kaum verwunderlich, wenn sich die einzelnen Family Literacy Projekte im Aufbau und in der Zielvorstellung zum Teil beträchtlich voneinander unterscheiden. Die Vielzahl heutiger Variationen von Family Literacy Programmen ist dabei mittlerweile schier unüberblickbar, ihre Effizienz jedoch vielfach belegt (Morrow 1995; Morrow et al. 1995).

In der nordamerikanischen Bildungslandschaft stellt dieser generationsübergreifende Ansatz eine eigene Strömung dar, die als »Parent And Child Education« (PACE) bezeichnet wird. Der Begriff »Family Literacy« wurde dort Anfang der 80er Jahre erstmalig erwähnt. Es brauchte somit knapp 20 Jahre, bis dieser Ansatz in der

deutschsprachigen Fachdiskussion Fuß fasste (Yates 2001)². Das National Center for Family Literacy (2000 sowie URL: www.famlit.org) vertritt heute in seinen Schriften und innerhalb seiner Qualifizierungsmaßnahmen die Aufteilung in vier Komponenten:

- Adult Education (Erwachsenenbildung)
- Children's Education (Kinderbildung)
- Parent and Child Together Time (PACT) (gemeinsame Eltern –und Kinderzeit)
- Parent Time (Elternzeit)

Vor zehn Jahren wurden auch in Großbritannien erste Family Literacy Programme ins Leben gerufen (Basic Skills Agency 1995, 1996). Neben einer Anzahl sich entwickelnder lokaler Programme (Poulson et al 1997) legte die Basic Skills Agency vier Modellprojekte auf, die von der National Foundation for Education Research umfassend evaluiert wurde (Brooks et al 1996). Die Komponenten der »Adult Education« und der »Parent Time« werden von der Basic Skills Agency zusammengefasst, so dass deren Programm auf drei Säulen basiert:

- Parent's Session (Elternsitzung)
- Children's Session (Kindersitzung)
- Joint Session (gemeinsame Sitzung)

Ein Vergleich der beiden Strukturen macht deren Ähnlichkeit deutlich. Es sind jeweils parallele Angebote für Eltern wie für Kinder sowie zusätzlich – und das ist das Besondere – eine gemeinsame Zeit zu erkennen. Im Wesentlichen basiert Family Literacy somit auf drei Säulen für zwei Generationen, die miteinander tätig werden. Family Literacy Programme können daher verstanden werden als Strukturierungshilfe für kooperative Austauschprozesse und ein Lernen am gemeinsamen Gegenstand auf einem für jede Beteiligte und jeden Beteiligten maßgeblichen Entwicklungsniveau (Feuser 1994). Durch die angeregten Austauschprozesse wird Schriftsprache für die Beteiligten potentiell sinnstiftend, was als notwendige Voraussetzung für die Aneignung der Schriftsprache gelten kann.

Während in den USA die meisten Programme offene, fortlaufende Angebote sind, ist das Modell der britischen Basic Skills Agency auf 12 Wochen mit insgesamt 96 Unterrichtsstunden begrenzt und somit wesentlich zielorientierter ausgerichtet.

- In der »*Elternzeit*« verbessern die Eltern ihre eigenen Grundbildungskompetenzen. Zudem erhalten sie Informationen darüber, wie ihr Kind in sprachlicher und literaler Hinsicht lernt und wie sie dieses unterstützen können. In den (im britischen Ansatz) für die Elternsitzungen veranschlagten sechs Stunden pro Woche bereiten die Eltern die wöchentliche Familienzeit vor.
- In der »*Kinderzeit*« wird der Schwerpunkt auf sprachliche, kreative und literale

² Einzig Niemann (1997; 2000) weist in ihren Publikationen auf familienorientierte Zusammenhänge hin, aber ohne die im Folgenden behandelten Interventionsprogramme speziell in den Blick zu nehmen.

Aktivitäten gelegt. Die Kindersitzungen umfassen wöchentlich sechs Stunden.

- In der »Familienzeit« führen die Eltern lern- und entwicklungsförderliche Aktivitäten mit ihren Kindern durch. Die Kursleiterinnen sind dabei supervisorisch tätig. In den kommenden Sitzungen mit Eltern werden die gemachten Erfahrungen reflektiert. Die gemeinsamen Treffen benötigen wöchentlich zwei Stunden.

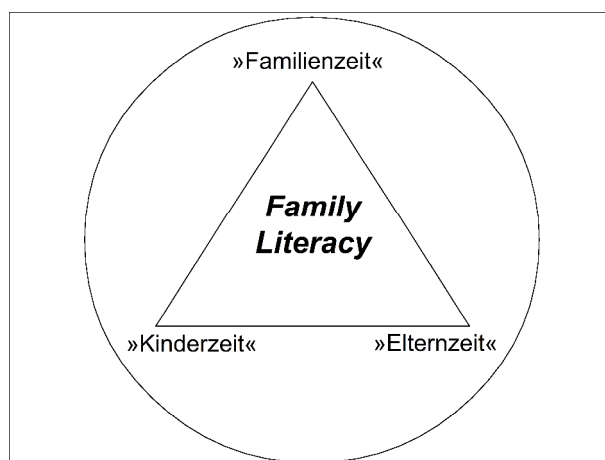


Abbildung 2: Drei Komponenten von Family Literacy Programmen

Denkt man sich diese drei Säulen als Dreieck, verbindet die Familienzeit die beiden Pole der Kinder- und der Elternzeit. Das verbindende Thema des Dreiecks³ ist die familienorientierte Literacyarbeit. Den zahlreichen, isoliert für eine der beiden Zielgruppen angebotenen Bildungsmaßnahmen (Förderunterricht, Erwachsenenalphabetisierung...) wird in aller Regel eine recht begrenzte Effizienz nachgesagt, weil der Transfer des Gelernten in den Alltag nicht geleistet wird, Wissen also nicht prozedural verfügbar gemacht wird.⁴ An den geringen Erfahrungsmöglichkeiten mit Sprache und Schrift ändert sich daher nur selten etwas, Lernen bleibt auf die »Schonräume« Schule oder VHS-Kurs begrenzt. Durch die Verbindung in der Familienzeit erleben

³ Das Bild des Dreiecks ist an das Modell der Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Ruth Cohn angelehnt. Auf dieser Grundlage lässt sich das Verhältnis auch anders betrachten: Wahlweise Kinder oder Eltern (ICH) als Individuen an einer Ecke, die Sache »Schriftsprache« (ES) an der nächsten und die interaktive familiäre Auseinandersetzung (WIR) an der letzten. Das innere THEMA wäre dann ein inhaltliches, das über literale Tätigkeit bearbeitet wird, der Kreis symbolisiert den alles umgebenden und beeinflussenden GLOBE. Dieses Dreiecksmodell der TZI wird auch von der Laborschule Bielefeld innerhalb ihres Forschungsprojektes »Literalität und Leistung« verwendet, dessen Bericht in Kürze erscheint.

⁴ So ist in der deutschen Erwachsenen-Grundbildung Phänomen der »Pseudo-Alphabetisierung« bekannt. Damit wird beschrieben, dass die erweiterten schriftlichen Kompetenzen auf die Verwendung im Schonraum des Kurses begrenzt bleiben, während sie im alltäglichen Leben nicht angewendet werden. Dafür werden vor allem die durch Erfahrungen vieler Jahre gewonnene geringe heuristische Kompetenz sowie verfestigte, ungünstige Selbstbildstrukturen verantwortlich gemacht (zur Genese des funktionalen Analphabetismus vgl. modellhaft Döbert / Nickel 2000).

Kinder und Eltern den spielerisch-lustvollen Umgang mit Sprache und Schrift »im Vollzug«: Damit besteht eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, dass diese entwicklungs-fördernden Aktivitäten von den Beteiligten in das alltägliche Zusammenleben über-nommen werden.

Um die Struktur auch inhaltlich zu verdeutlichen, sollen im Folgenden einige *bei-spielhafte* Inhalte vorgestellt werden (vgl. Brooks et al 1996), wobei eine Reihe wei-terer Bereiche denkbar sind⁵:

Kreatives Spielen

- In der »Elternzeit« erfahren die Eltern die Bedeutung von kreativen Aktivitäten für die kindliche Entwicklung. Dabei werden sie mit einer Reihe kreativer Ar-beitsweisen vertraut gemacht wie z.B. Malen, Modellieren, Anfertigen von Col-lagen etc. Es wird besprochen, wie diese Aktivitäten einfach und kostengünstig zu Hause durchgeführt werden können.
- In der »Kinderzeit« werden die Kinder ermutigt zu experimentieren. Ihnen wird die Möglichkeit gegeben, möglichst viele Geräte, Werkzeuge und Materialien auszuprobieren.
- In der »Familienzeit« probieren Eltern etc. kreative Aktivitäten zusammen mit den Kindern aus.

Schrift im Alltag (Entwicklung von Schriftbewusstsein)

- Die »Elternzeit« dient dazu, die gesellschaftliche Bedeutung der Schrift im per-sönlichen Umfeld zu erkennen. Es wird gemeinsam erarbeitet, an welchen Stel-len im persönlichen Alltag Lesen und Schreiben eine Rolle spielt.
- Die »Kinderzeit« soll den Kindern helfen, sich der Sprache und der Schrift in ihrer Umwelt bewusst(er) zu werden. Beispielsweise werden mit Hilfe einer Einkaufsliste die Namen der Lebensmittel erarbeitet. Dabei sollten Geschmack und die Beschaffenheit der Lebensmittel verbal beschrieben werden.
- Die »Familienzeit« könnte aus einer Erkundung des Kindergartenweges beste-hen. Aufmerksam werden Schilder, Symbole und Straßennamen betrachtet. Al-ternativ könnten Eltern zusammen mit ihren Kindern eine Einkaufsliste mit ver-schiedenen Lebensmitteln erstellen, die sie anschließend gemeinsam besorgen und probieren.

Spiele

- In der »Elternzeit« erfahren Eltern, welche Spiele welche speziellen Fertigkeiten fördern können und wie diese Spiele sowohl im Kindergarten bzw. in der

⁵ Die folgende Übersicht geht partiell zurück auf Arbeiten von Yvonne Zirra und Markus Rahde, Stu-dierende an der Universität Bremen. Vgl. auch: NCFL (2000) sowie The Basic Skills Agency (o.J.). Wei-tere Bereiche könnten sich beispielsweise auf die sprachlich-kommunikative Entwicklung (z.B. durch den Einsatz von Handpuppen), die Entwicklung des Wortschatzes, die Entwicklung von Weltwissen oder die individuelle Entscheidungsfähigkeit beziehen.

Schule als auch zu Hause durchgeführt werden können.

- In der »Kinderzeit« liegt der Focus auf sozialen und kommunikativen Fertigkeiten, die zum Spielen benötigt werden. Dazu zählen beispielsweise: Teilen, Gewinnen und Verlieren können, Regeln vereinbaren können, mit einer möglichen Wendung der Spielsituation umgehen können usw.
- In der »Familienzeit« betrachten Eltern und Kinder eine Reihe von Spielen für zu Hause oder für den Schulgebrauch, um später einige dieser Spiele gemeinsam auszuprobieren.

Betrachten und Vorlesen von Büchern

- Die »Elternzeit« soll den Eltern zu einem Bewusstsein der Bedeutung regelmäßigen Vorlesens bzw. Betrachtens von Bilder- und Kinderbüchern. Sie können somit einen Überblick über das Angebot an Kinderbüchern und -kassetten erhalten und dadurch die Möglichkeiten erkennen, die sich ihnen und ihren Kinder bieten.
- Die »Kinderzeit« macht die Kinder mit einer Bibliothek vertraut; sie können sich dort Bücher anschauen oder mit nach Hause nehmen. Ziel ist es, einer Geschichte zuzuhören, sie nachzuerzählen oder einen möglichen weiteren Verlauf zu antizipieren.
- Die »Familienzeit« können die Eltern nutzen, um mit ihren Kindern eine Bücherei zu besuchen. Dort können sie eine Reihe von Büchern und Kassetten betrachten und einer Geschichte zuhören, die von der Bibliothekarin vorgelesen wird. Vorlesebegleitende Dialoge werden modellhaft erlebt. Die Eltern können auch selbst vorlesen oder sich Bücher zum Vorlesen mit nach Hause nehmen.

Schreiben und Malen:

- In der »Elternzeit« erfahren die Eltern die Wichtigkeit der einzelnen Entwicklungsstufen des Schriftspracherwerbs. Die Eltern lernen Mittel und Wege kennen, wie sie ihre Kinder auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau unterstützen können. Zudem erhalten sie die Möglichkeit, eigene Kompetenzen zu aktivieren und auszubauen.
- In der »Kinderzeit« verfassen Kinder erste Briefe und können mit allen möglichen Materialien ihre gestalterischen Qualitäten entwickeln; durch Basteln, Schneiden, Malen usw. entwickelt sich zudem ihre Fingerfertigkeit.
- In der »Familienzeit« gewinnen die Eltern einen Überblick über eine Reihe Materialien und Aktivitäten, welche die Schreibfertigkeit ermutigen und unterstützen, wie beispielsweise: Scheren, Kreide, Farben, Filz, Zeichenstifte jeder Art, Gemälde, Bilder, Geschichten, Reime, Lieder etc. All das können die Eltern mit ihren Kindern zusammen erfahren und ausprobieren.

Erfahrungen mit Family Literacy

Die Programme richten sich als niedrigschwelliges Angebot an Eltern mit geringer

formaler Bildung und/oder negativen Schulerfahrungen. Dazu zählen besonders auch Eltern mit Migrationshintergrund, sind aber keinesfalls auf diese begrenzt. Eltern werden verstanden als Ko-Konstrukteure der kindlichen Entwicklung. Durch den generationsübergreifenden Ansatz wird ein systemischer Effekt angestrebt, bei dem sich die Arbeit mit den Eltern durch eine Veränderung der häuslichen literacy-Aktivitäten zusätzlich auf die Vorschulkinder auswirkt und deren wahrscheinlichen Schulerfolg potentiell erhöht.

Da diese Kinder möglicherweise eines Tages Eltern werden, sind ihre Erfahrungen mit Literalität möglicherweise zusätzlich von langfristigem Effekt. Familienorientierte Literalisierung bringt Elemente aus Vorschulpädagogik, Erwachsenenbildung und Elternbildung zusammen, entfaltet dabei jedoch durch seinen generationsübergreifenden, systemischen Charakter eine höhere Qualität als jede dieser einzelnen Komponenten für sich getrennt. Entsprechend wird Family Literacy oft beschrieben als »bridge to literacy« und zwar »from generation to generation«.

Familienorientierte Literalitätsprogramme setzen an einem oft genannten Motiv von Eltern an: Eltern wollen etwas für ihr Kind tun, sie wollen ihm »helfen«, sie wünschen sich, dass die eigenen Kinder es »einmal besser haben« als sie selbst. In Family Literacy Programmen werden Eltern mit geringer Grundbildung unterstützt, ihre vorhandenen Fähigkeiten gezielt einzusetzen und weiterzuentwickeln. Insofern stehen derartige Maßnahmen im Kontext der Empowerment-Bewegung und haben einen Effekt auf die elterliche Wahrnehmung ihrer Selbstwirksamkeit.

Wie bereits erwähnt, hat sich in der angelsächsischen Praxis eine unüberblickbare Vielzahl von Modifikationen dieses generationsübergreifenden Ansatzes etabliert. Entsprechend unterschiedlich fallen auch die Zielformulierungen aus. Die Basic Skills Agency folgt einer »engen« Zielauffassung:

- Verbesserung der literalen Kompetenzen von Eltern,
- Entwicklung der frühen Lese- und Schreibfähigkeiten junger Kinder,
- Verbesserung der elterlichen Kompetenz, ihren Kindern in den frühen Stadien des Lesen- und Schreibenlernens zu helfen.

Darüber hinaus werden – insbesondere in der US-amerikanischen – Literatur eine Reihe von Zielen genannt, die sich auf eine Verbesserung der sozialen bzw. sozio-ökonomischen Situation, der Verbesserung der beruflichen Chancen o.ä. richten (= »weite« Zielauffassung). Diese Wirkungen sind immer intendiert, lassen sich aber forschungsmethodisch nur schwer erfassen und sind von daher nicht eindeutig belegt. Insgesamt ist trotz der vielfältigen Projektansätze sowie der einhellig positiven Einschätzung bezüglich der Effektivität das Bild aufgrund der eher geringen Anzahl unabhängiger und wissenschaftlich fundierter Evaluationen etwas lückenhaft (Topping 1996). Die folgenden Aussagen beziehen sich daher im Wesentlichen auf die britischen Erfahrungen, insbesondere auf die vier von der National Foundation for Educational Research begleiteten Modellprojekte.

Durchgeführt werden Family Literacy Programme von gezielt fortgebildeten Kräften

(z.B. NCFL 2000)⁶. Dabei erscheint eine Zusammenarbeit von Erwachsenenbildnern und Grund- oder Elementarpädagoginnen sinnvoll, wobei die Qualität der Zusammenarbeit sowie die Identifikation der pädagogischen Kräfte mit dem Ansatz als entscheidend für den Erfolg des Programms gelten.

Die Eltern erhalten nach Abschluss des Programms ein Zertifikat über die Teilnahme. Siebzig Prozent der Eltern, die an Family Literacy Programmen teilgenommen haben, belegten drei Monate danach weitere Grundbildungskurse. Family Literacy Programme stellen insofern eine geeignete »Brücke« dar, Menschen mit geringer Grundbildung in weitere, institutionalisierte Bildungszusammenhänge zu führen.

Eine signifikante Verbesserung der elterlichen Lese- und Schreibkompetenz konnte auch neun Monate nach Abschluss der Family Literacy Programmen nachgewiesen werden. Ferner konnte ein starker Anstieg literaler Aktivitäten im häuslichen Alltag festgestellt werden. Dies deckt sich mit der positiven subjektiven Einschätzung der Eltern bezüglich ihrer gewachsenen Unterstützungskompetenz. Auch auf der Ebene der Kinder konnte für eine Mehrzahl eine teilweise beträchtliche Erweiterung ihres Wortschatzes, ihrer Lesefertigkeit sowie insbesondere ihrer Schreibfertigkeit festgestellt werden (zum Zwecke differenzierterer Betrachtung der einzelnen Ergebnisse vgl. Brooks et al 1996).

Insgesamt bescheinigt auch eine umfassende, vom britischen Bildungsministeriums in Auftrag gegebene Meta-Analyse zur Effizienz verschiedener Interventionsansätze bei der Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb den Family Literacy Programmen eine hohe Wirksamkeit (Brooks 2002). Entsprechend resümiert die Stiftung Lesen: »Die Eltern unterrichten und die Kinder erreichen« ist demnach der zurzeit Erfolg versprechendste Ansatz zur Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenz in breiten, sozial benachteiligten Bevölkerungsschichten“ (Franzmann u.a. 2002).

Die britische Regierung hat das Potential dieses generationsübergreifenden Ansatzes offensichtlich erkannt und zeigt sich gewillt, ihn finanziell massiv zu unterstützen⁷: „For many people the key to gaining basic literacy and numeracy skills is to take that first step to start to learn again. Learning in a family setting can get people on the first rung of the learning ladder. That is why of the £20.25 million new money for adult basic skills, £10 million is for family literacy and numeracy (...). I am de-

⁶ In diesem Zusammenhang sei betont, dass es in Deutschland – im Gegensatz zu angrenzenden Staaten wie Belgien oder den Niederlanden – keine Aus- oder Fortbildung von Kursleiter/innen für die Erwachsenen-Grundbildung gibt. In Kombination mit der durch unsichere Beschäftigungssituation bedingten hohen Fluktuation stellt der derzeitige Mangel an spezieller Qualifikation einen großen Nachteil für den Bildungsstandort Deutschland dar.

⁷ Hinter dieser Haltung steht das Bewusstsein, dass mangelnde Grundbildung nicht nur auf in humanistischer Sicht bedeutende Konsequenzen hat, sondern auch in volkswirtschaftlicher Sicht. So bemisst eine britische Studie die Kosten, die der britischen Industrie durch eine geringe Grundbildung entstehen, auf umgerechnet über sieben Millionen Euro jährlich – und betont dabei, dass es sich um eine vorsichtig ermittelte Zahl handelt (Adult Literacy and Basic Skills Unit 1993).

terminated to make real progress in widening participation, raising skills and promoting social inclusion“⁸. Auch in den USA werden Family Literacy Programme staatlich wie privatwirtschaftlich gefördert und erfreuen sich eines hohen öffentlichen Ansehens. Angesichts der gewonnenen Überzeugung verwundert es nicht, dass familienorientierte Programme im angelsächsischen Bereich weiter ausgebaut werden (vgl. für Großbritannien Brooks et al 1997; 1999; www.familyprogrammes.org).

Familienorientierte Literalisierung in Deutschland?

Zum gegenwärtigen Stand der Auseinandersetzung bleiben viele Fragen offen. Diese betreffen beispielsweise die Fragen nach Personalentwicklung, Gewinnung von Teilnehmer/innen, die mögliche Anbindung an bestehende Bildungsinstitutionen und selbstverständlich die Frage nach der Finanzierung. Dennoch kann nach heutigem Erkenntnisstand ausgesagt werden, dass Family Literacy ein wirksames Instrument zur Förderung der Literalität in breiten Bevölkerungsschichten und damit ein Instrument zur Erhöhung des kulturellen Kapitals ist. Insofern ist anzuregen, im deutschsprachigen Raum die Möglichkeiten der modifizierten Übernahme zu prüfen. Zum einen erscheint es sinnvoll, ein großer angelegtes Forschungsprogramm aufzulegen, das die bestehenden Ansätze im anglistischen Raum systematisch untersucht und Fragen nach der Wirksamkeit im hiesigen Raum im Kontext von Modellprojekten klärt. Zum anderen bleibt zu wünschen, dass auf lokaler Ebene Bildungsträger der Vorschulpädagogik sowie Schulen und Träger der Erwachsenenbildung entsprechende Programme auflegen und damit einen Beitrag zu einer »familienzentrierten Bildungspolitik« (Achenbach 2003) leisten. Erste derartige Ansätze sind mittlerweile in Projektentwürfen in Deutschland wie in Österreich konkretisiert. Eine wissenschaftliche Begleitung und Evaluation von universitärer Seite würde der fortlaufenden Weiterentwicklung dienen.

Literatur

Achenbach, Susanne (2003): Vom Problem zur Herausforderung – eine Wegbeschreibung für eine politische Bildungsreise. In: Arbeitnehmerkammer Bremen (Hrsg.): Dokumentation der Veranstaltung „BilderBuchFamilien« - Wie Familien den Bildungserfolg der kommenden Generation beeinflussen (können)“. Bremen, i. D.

The Basic Skills Agency (1993): Parents and their children. The international effect of poor Basic Skills. London.

The Adult Literacy and Basic Skills Unit (1993): The Cost to Industry: Basic Skills and UK Workforce. London.

The Basic Skills Agency (1995): Family Literacy. Read and write together. Getting started. 2. Aufl., London.

The Basic Skills Agency (1996). Read and write together. An activity pack for parents and

⁸ David Blunkett, Secretary of State for Education and Employment, 2000. Zitiert nach Ms. für Yates (2001).

children. London.

The Basic Skills Agency (o. J.): Developing Family Literacy. Four 30-minute Training Programmes for Teachers (Video). London.

Bambach, Heide (1989): Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Lesen und Leben in der Schule. Konstanz.

Barton, David (1994): Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language. Oxford.

Barton, David (1997): Family Literacy Programmes and Home Literacy Practices. In: Taylor, Denny (Hrsg.): Many Families, Many Literacies. An International Declaration of Principles. Portsmouth, 101-108.

Brooks, Greg (2002): What Works for Children with Literacy Difficulties? The Effectiveness of Intervention Schemes. Sheffield.

Böttcher, Wolfgang (2003): Die Kooperation von Familie und Schule – Praxis und Forschung. Impressionen aus den USA. In: Panagiotopoulou, Argyro / Brügelmann, Hans (Hrsg.): Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Zum Wechselverhältnis von schulischem Lernen und außerschulischen Erfahrungen im Grundschulalter. Opladen, 128-132 [Langfassung unter URL: <http://www.uni-siegen.de/~agprim/gsf/a1boettcher.pdf>]

Brooks, Greg / Harman, John / Hutchison, Dougal / Kendall, Sally / Wilkin, Anne (1996): Family Literacy Works. The NFER Evaluation of the Basic Skills Agency's Demonstration Programmes. London.

Brooks, Greg / Harman, John / Hutchison, Dougal / Kendall, Sally / Wilkin, Anne (1997): Family Literacy Lasts. The NFER follow-up study of the Basic Skills Agency's Demonstration Programmes. London.

Brooks, Greg / Harman, John / Hutchison, Dougal / Kendall, Sally / Wilkin, Anne (1999): Family Literacy for New Groups. The NFER evaluation of Family Literacy with linguistic minorities, Year 4 and Year 7. London.

Dehn, Mechthild (1996): Einleitung: Elementare Schriftkultur. In: Dehn, Mechthild / Hüttis-Graff, Petra / Kruse, Norbert (Hrsg.): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim, Basel, 8-14.

Deutsches Jugendinstitut (2003): Schritt für Schritt – Opstapje. Ein Frühförderprogramm für 2- 4-jährige Kinder aus sozial benachteiligten Familien. Vorstellung des Modellprogramms und der wissenschaftlichen Begleitung. München.

Döbert, Marion / Nickel, Sven (2000): Ursachenkomplex von Analphabetismus in Elternhaus, Schule und Erwachsenenalter. In: Döbert, Marion / Hubertus, Peter: Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster, Stuttgart, 52.

Feuser, Georg (1994): Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeits-theoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. In: Eberwein, Hans: Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim.

Franzmann, Bodo (in Zusammenarbeit mit Strecker, Sigrid/ Pfarr, Kristina) (2002): Sprach- und elementare Leseförderung in Familien und Familienbildung. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Sprachförderung im Vor- und Grundschulalter. München, 173-234.

Helmke, Andreas (1997): Das Stereotyp des schlechten Schülers. Ergebnisse aus dem Scholastik-Projekt. In: Weinert, Franz E. / Helmke, Andreas (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim, 269-279.

Kniefl, Walter / Pettinger, Rudolf et al. (1997): „Ich könnte alleine für mein Kind nicht soviel machen...“. Integrationshilfe HIPPY. München.

Kretschmann, Rudolf (2002): Störungen beim Schriftspracherwerb: Ursachen und Prävention aus systemischer und entwicklungsökologischer Sicht. In: Balhorn, Heiko / Bartnitzky, Horst / Büchner, Inge / Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Sprachliches Handeln in der Grundschule. Schatzkiste Sprache 2. Frankfurt / M., Hamburg, 54-78.

-
- Kretschmann, Rudolf (2003): Lesen, Schreiben, Rechnen – schon im Kindergarten? In: Wehrmann, Ilse (Hrsg.): Zukunft der Kindergärten, Kindergärten der Zukunft. Weinheim, i.V.
- Morrow, Lesley Mandel (Hrsg.) (1995): Family Literacy Connections in School and Communities. New Brunswick, New Jersey.
- Morrow, Lesley Mandel / Tracey, Diane H. / Maxwell, Caterina Morcore (Hrsg.) (1995): A Survey of Family Literacy in the United States. Newark.
- National Center for Family Literacy (2000): Training and Staff Development for Family Literacy Practitioners. Participant's Manual. Louisville.
- Nickel, Sven (2001): Prävention von Analphabetismus: vor, in, nach und neben der Schule. Alfa-Forum 47, 7-11.
- Niemann, Heide (1997): Lesen für alle – ohne Eltern geht es nicht. In: Balhorn, Heiko / Niemann, Heide (Hrsg.): Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit. CH-Lengwil am Bodensee, 137-141.
- Niemann, Heide (2000): Family Literacy: Leseförderung in Familie und Schule. In: Stark, Werner / Fitzner, Thilo / Schubert, Christoph (Hrsg.): Von der Alphabetisierung zur Leseförderung – Lesen in Schule, Weiterbildung und Gesellschaft. Stuttgart, 333-337.
- Osburg, Claudia (1997): Gesprochene und geschriebene Sprache. Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb. Hohengehren.
- Peschel, Falko (2002): Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen. Teil II: Fachdidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler.
- Poulson, Louise et al. (1997): Family Literacy. Practice in Local Programmes. An evaluative review of 18 Programmes in the Small Grants Programme. London.
- Sann, Alexandra / Thrum, Kathrin (2002): Guter Start mit Opstapje. DJI Bulletin 60/61, 3-5.
- Tenta, Heike (2002). Schrift- und Zeichenforscher. Was Kinder wissen wollen. München.
- Topping, Keith (1996): The Effectiveness of Family Literacy. In: Wolfendale, Sheila / Topping, Keith (Hrsg.): Family Involvement in Literacy. Effective Partnerships in Education. London, New York, 149-163.
- Ulich, Michaela (2003): Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: kiga heute 3, 6-18.
- 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, 444-458.
- Yates, Daisy (2001): Family Literacy. Lernen in der Familie: Intervention und Prävention. Alfa-Forum 47, 26-29.

