

re wurde in Resozialisierungsmaßnahmen mit Strafgefangenen ein unvermutet hoher Anteil von nicht hinreichend alphabetisierten Teilnehmenden „entdeckt“. Das führte zur Einrichtung der ersten Kurse zum nachholenden Lesen und Schreiben in Justizvollzugsanstalten.

Sven Nickel

Family Literacy

Familienorientiertes Lernen im Kontext von Grundbildung

1. Einführung: Was ist Family Literacy?

Lernprozesse, die wir als pädagogische Fachkräfte initiieren, bleiben niemals auf das singuläre Individuum begrenzt. Sie wirken immer auch auf die Umwelt des Lernenden, zum Beispiel auf die Familie (Moulton & Holmes, 1995). Diese zu berücksichtigen, war daher bereits in den Anfängen der Alphabetisierung ein ebenso naheliegender wie weiterführender Gedanke (vgl. das Konzept des Arbeitskreises Orientierungs- und Bildungshilfe (AOB) in Berlin). Relativ neu ist jedoch die Strategie, Familien systematisch in die Lernprozesse einzubinden bzw. Familienbildungsprozesse anzustoßen. Auf diese Weise soll der Gebrauch von Schriftlichkeit im familiären Lebensraum angeregt werden. Denn der enorme Einfluss der Familie auf die literale Entwicklung von Kindern ist nicht nur aus der Lesesozialisationsforschung, sondern auch aus der Forschung zur Genese des funktionalen Analphabetismus hinlänglich bekannt (vgl. Hurrelmann, Hammer & Nieß, 1993; Egloff 1997; Namgalies, Heling & Schwänke, 1990; Döbert-Nauert, 1985).

Bei Family Literacy handelt es sich um einen Ansatz sozialraumorientierter Bildungsarbeit, der auf ein generationenübergreifendes, informelles Lernen in Familien und Gemeinschaften zielt. Er konzentriert sich auf die Förderung von literalen Kompetenzen und strebt die Stärkung schriftkultureller Erfahrungsräume im Sinne von Literacy als eine soziale und kulturelle Praxis in der Familie an (Wasik, 2012).

2. Family Literacy in der Grundbildung?

Häufig ist der Wunsch, das eigene Kind unterstützen zu können, ein starkes Lernmotiv für die Teilnahme an Grundbildungsmaßnahmen (Woitzick, 2010). In der Erhebung von Rosenblatt und Bilger (2011) gab etwa ein Drittel aller befragten Lernenden in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen an, dass es ihnen auch darum gehe, ihren Kindern helfen zu können. Dieses Motiv machte auch Family-Literacy-Programme in England, Irland, Kanada, den USA und weiteren Staaten sehr populär.

Die Programme nehmen dazu meist mehrere Ziele in den Blick:

- 1) Förderung der kindlichen Sprach- und Literacy-Kompetenzen
- 2) Erweiterung der elterlichen Unterstützungsfähigkeit
- 3) Stärkung der Schriftkultur in der Familie
- 4) Einige Programme ergänzen dies um das Ziel, die Grundbildungskompetenzen der Eltern zu erweitern.

Erwachsene und Kinder sollen in diesen Programmen einen authentischen und positiv besetzten Umgang mit Sprache und Schrift erleben. Wenn diese Erfahrungen für die Lernenden sinnstiftend sind, besteht die begründete Annahme, dass die entsprechenden Aktivitäten in das alltägliche Zusammenleben der Beteiligten übernommen werden – und sich damit auch die literale Alltagskultur in der Familie (Home Literacy) verändert.

Dieser Effekt ist aus zwei Gründen bedeutsam. Aus Sicht der Erwachsenenbildung war der mangelnde Transfer des Kursgeschehens in den Alltag der Lernenden schon immer Gegenstand der Diskussion. Die Kontexte „Kurs“ und „Familie“ unterscheiden sich im Hinblick auf die Form der in ihr praktizierten Literalität stark voneinander. „Um einen dauerhaften Lerneffekt zu sichern, müssen die Kursteilnehmenden ein Kunststück vollbringen, indem sie ihre in einem Kontext erworbenen Kompetenzen in einen anderen übertragen, was bekanntlich extrem schwierig ist“ (Noack, Stölting & Wendscheck, 2011, S. 12). Bereits in den Anfängen der Forschung zur Alphabetisierung war deshalb von einer „Pseudo-Alphabetisierung“ die Rede, wenn umschrieben werden sollte, dass der Gebrauch von Schrift lediglich auf die abendlichen Stunden im Grundbildungskurs beschränkt war und nahezu keinen Einzug in das Leben der Lernenden fand. Familienorientierte Programme, die die literale Kultur des familiären Alltags zum Ausgangs- wie auch zum Zielpunkt machen, könnten geeignet sein, diese Lücke zu überwinden. Familienorientierte Konzepte setzen an der literalen Alltagspraxis und den dafür notwendigen Kompetenzen der Lernenden an (vgl. Nickel & Noack 2013). Das didaktische Vorgehen orientiert sich an einer „authentic literacy“ also an authentischen Materialien und Situationen (Purcell-Gates, Degener, Jacobson & Soler, 2002).

Die Perspektive der Lesesozialisationsforschung hingegen betont die Rolle der Familie beim Erwerb der frühen Literacy von Kindern, die in ihrem häuslichen Alltag eine elementare Form der Schriftkultur erleben. Das dort erworbene Können, das Wissen und die Einstellungen gegenüber Schriftlichkeit werden unbewusst und beiläufig erworben. Die hier gewonnenen Erfahrungen und kognitiven Schemata beeinflussen den Zugang der Kinder zu weiteren literalen Angeboten und wirken wie ein Filter auf zukünftige Prozesse der Aneignung und der Ausübung von Literacy. Die Familie stellt deswegen nicht nur die früheste, sondern auch die wirksamste Instanz der Vermittlung von Schriftkultur dar (Hurrelmann, 2004).

Family-Literacy-Programme haben daher nicht nur einen Interventions-, sondern auch einen Präventionscharakter. Sie erlauben die Erweiterung schriftkultureller Erfahrungsräume im familialen Rahmen – mit Auswirkungen auf unterschiedliche Generationen. Die Erfahrung von Literalität als gelebte soziale Praxis könnte dazu führen, dass heutige Kinder als potenziell zukünftige Eltern später selbst ein entwicklungsförderliches Literacy-Umfeld für die nachfolgende Generation gestalten. Entsprechend werden Family-Literacy-Programme oft beschrieben als „bridge to literacy – from generation to generation“.

2. Organisationsformen und Strukturmuster von Family-Literacy-Programmen

Family-Literacy-Programme sind vielfältig. Nach dem Motto „one size does not fit all“ müssen Programme stets passgenau an die jeweiligen Rahmenbedingungen vor Ort adaptiert werden. Schon die Adressierung ist vielfältig; Familien in unterschiedlichen sozialen Milieus und mit unterschiedlichen Bildungsbiografien benötigen differente Formen der Ansprache. Das Konzept Family Literacy lässt sich in Form aufsuchender Bildungsarbeit umsetzen, als Ergänzungsangebot zu formellen Bildungsprozessen denken oder in lokalen Bildungslandschaften platzieren.

Grundsätzlich kennen Family-Literacy-Programme bis zu vier unterschiedliche Komponenten (National Center for Family Literacy, 2000), allerdings werden in der konkreten Umsetzung nicht immer alle Komponenten angeboten. Besonders der vierte Programmbaustein wird allenfalls fakultativ modelliert.

- 1) Elternzeit (Parent Time)
- 2) Frühkindliche Bildung (Children's Education)
- 3) Familienzeit (Parent and Child Together Time – PACT)

In geeigneter Weise findet die Familienzeit unter Supervision der pädagogischen Fachkräfte statt. Dabei hat es sich bewährt, das pädagogische Team multidisziplinär zusammenzustellen. Kompetenzen der Fachdidaktik sollten möglichst ebenso vorhanden sein wie Erfahrungen in der Sozialarbeit, in der Erwachsenenbildung und in der Frühpädagogik.

- 4) Erwachsenenbildung (Adult Education)

Hinsichtlich der Organisation lassen sich Family-Literacy-Programme im strukturellen Aufbau und in den Zielsetzungen voneinander unterscheiden. Die einzelnen Ansätze können in drei Typen eingeteilt werden.

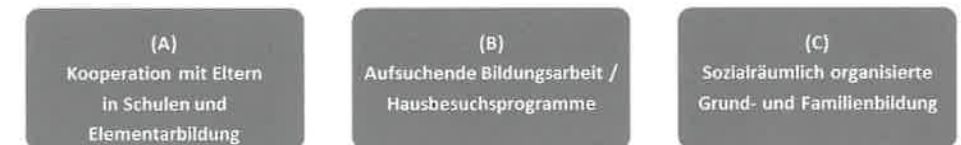


Abbildung 1: Grundsätzliche Strukturformen von Family-Literacy-Angeboten

Im Folgenden sollen die einzelnen Typen etwas genauer umrissen und der jeweilige Charakter verdeutlicht werden.

2.1 Kooperation mit Eltern in Schulen und Elementarbildung

Die meisten derzeitigen Programme sind nach dem Typ (A) organisiert, denn die Kooperation mit Eltern wird mittlerweile als ein Gelingensfaktor für die Gestaltung von Schule bzw. Elementarbereich angesehen. Entsprechend weit gefächert sind mittlerweile die jeweiligen Bemühungen. Diesen Projekten geht es in erster Linie um eine Stärkung der elterlichen Unterstützungskompetenz, eine Verbesserung der kindlichen Bildungschancen und eine Stärkung der Schriftkultur in der Familie. Die Kooperation mit den Familien dient dazu, Eltern zu befähigen, eine anregende häusliche Lernumgebung für ihre Kinder zu schaffen und damit die soziale, kognitive und emotionale Entwicklung ihrer Kinder zu stärken.

Erfolgreich ist es dem Projekt „FLY“ gelungen, den Ansatz der Family Literacy in Hamburg zu implementieren und dort seit einem Jahrzehnt als Bestandteil einer aktiven Elternbeteiligung an Grundschulen und einigen Kindertageseinrichtungen zu etablieren (Elfert & Rabkin, 2007; Salem & Rabkin, 2010; Rabkin u.a. 2014). Das 2010 mit dem King-Sejong-Alphabetisierungspreis der UNESCO ausgezeichnete Programm basiert auf drei inhaltlichen Säulen. Es kombiniert (1) die aktive Mitarbeit der Eltern im Unterricht (mit Kindern) mit (2) einer Elternarbeit (ohne Kinder) parallel zum Unterricht und (3) gemeinsamen außerschulischen Aktivitäten. Ursprünglich als zweijähriges Pilotprogramm mit wenigen Standorten gestartet wird es seitdem sukzessive weiter verbreitet. Da die beteiligten Standorte ihre jeweiligen Vorhaben in Kenntnis ihrer spezifischen Ausgangslage vor Ort entwickeln, ermöglichen Multiplikatortreffen den Austausch untereinander. Etliche in „FLY“ entwickelte Formate, wie das Verfassen persönlicher Texte zu Familienfotos, haben sich in der Folge als Good-Practice-Beispiele auch in anderen Programmen bewährt.

Ähnlich sehen Eltern auch in „SIMBA“ (Kentenich & Sprenger, 2011) ihre Kinder im Handlungsraum Schule agieren. Ergänzend bietet dort jedoch die Volkshochschule Sprachkurse (DaZ) für die teilnehmenden Mütter an.

Das Bremer Projekt „Sprachen im Gepäck“ (Liffers, 2015; Kultur vor Ort, 2014) offeriert unterschiedliche Varianten, um den teilnehmenden Familien passgenaue Angebote zu bieten. Eine Variante besteht in einem wöchentlichen Programm aus 12 Einheiten à 3 Stunden. Diese Zeit ist geprägt von einer gemeinsamen Aktivität der Eltern mit ihren Kindern sowie von einer anschließenden Elternrunde (ohne Kinder), die zum Austausch und zur Reflexion dient. Methodisch wird vor allem auf die kulturelle Bildung Bezug genommen. „Es werden Geschichten und kleine Theater szenen entwickelt, gemeinsam Bücher gelesen, Lieder gesungen, Reime geübt (...)“ (Liffers, 2015, S. 27). Curricular richtet sich das Programm direkt an den Bedürfnissen, Interessen, Ressourcen und Kompetenzen der beteiligten Familien aus und stellt flexibel ausgewählte Aspekte des Umgangs mit Mündlichkeit, Mehrsprachigkeit und Schriftkultur in den Vordergrund. Während diese Variante eine verbindliche Form der Zusammenarbeit darstellt, ermöglicht eine flankierende zweite Variante die Teilnahme an einzelnen Nachmittagsterminen mit einem thematischen Schwerpunkt. Diese Variante erreicht vor allem Eltern, die aus unterschiedlichen Gründen nicht am Vierteljahresprogramm teilnehmen können.



Abbildung 2: Beispiele für Family-Literacy-Aktionen (Projekte „AlphaFamilie“ und „FLY“, vgl. Noack, Stöltling & Wendscheck, 2011 sowie Salem & Rabkin, 2010).

Zudem existieren landesweit sehr viele Projekte, in denen Elternbeteiligung ein maßgeblicher Baustein ist, ohne dass diese Vorhaben explizit auf das Konzept Family Literacy rekurrieren. Exemplarisch soll das „Kieler Projekt“ genannt werden, das die Förderung von Literalität und die Kooperation mit Eltern als zwei entscheidende Säulen in der sprachlichen Bildungsarbeit in einer Kindertageseinrichtung mit Kindern, die Deutsch als zweite Sprache erwarben, definiert (Apeltauer, 2007). Neben anderen, unspezifischen Formen der Elternkooperation gestaltet die Kita eine Elternbibliothek oder erstellt gemeinsam mit den Müttern zweisprachige Hörbücher. Zumeist lasen Mütter die Bilderbücher vor, die Kinder konnten in ihrem Kita-Alltag Bilderbuch und CD (plus Funkkopfhörer) wählen und sich das Hörbuch in Deutsch und in Türkisch anhören. Auf diese Weise wird den Kindern eine konzeptionelle Schriftlich-

keit in einer medial mündlichen Form angeboten. Die Eltern erleben diese Form des Schriftgebrauchs positiv, zudem entwickeln sie zunehmend ein neues Selbstverständnis als Partner/innen der formellen Bildungsinstitutionen.

Die genannten Beispiele verdeutlichen den Charakter des Konzepts, das im Gegensatz zu Elterntrainings adaptiv an die jeweiligen Ausgangs- und Randbedingungen angepasst werden kann. Grundsätzlich wird Family Literacy verstanden als ein „Mitwirkungsmodell, das das Bildungsbewusstsein und die Bildungspraxis in den Familien (...) und die Strukturen der Schule verändert“ (Kultur vor Ort, 2014, S. 14).

2.2 Aufsuchende Bildungsarbeit/Hausbesuchsprogramme

Hausbesuchsprogramme gelten als besonders niedrigschwellig, denn sie adressieren auch Menschen, die mit Angeboten in formellen Institutionen nicht zu erreichen sind. Diese Form der Familienbildung ist in der Kinder- und Jugendhilfe populär, die sich traditionell um Chancengleichheit für Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen bemüht (z.B. Alleinerziehende, kinderreiche Familien, Familien mit Migrationshintergrund oder Niedriglohnbeschäftigte). Bird & Hübner (2013) verdeutlichen, dass die Lebenslagen von einer hohen Diversität geprägt sind und die Familien damit spezifischer Angebote bedürfen.

Die ausgebrachten Angebote zielen auf die Befähigung der Eltern zur Entwicklungsförderung ihrer Kinder, somit auf Selbstwirksamkeit und letztlich auf gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten. Bekannt sind Hausbesuchsprogramme in Form von evaluierten Trainingsprogrammen wie „Rucksack“ oder „Opstapje“. Das überarbeitete „HIPPI“-Programm orientiert sich dabei an der Grundidee der Stärkung von Literacy in der Familie und setzt stark auf einen handlungsorientierten Umgang mit ausgewählten Bilderbüchern (Impuls Deutschland, 2015). Im Gegensatz zu den Programmen in Schule und Elementarbildung erscheinen die genannten Trainingsprogramme curricular eingeschränkter. Gleichzeitig ermöglichen Hausbesuchsprogramme jedoch eine individuelle Anpassung an die jeweilige Familie. Nach Carpentieri, Fairfax-Cholmeley, Litster & Vorhaus (2011) weisen Erfahrungen aus der Praxis darauf hin, dass sozial benachteiligte Familien von hoch strukturierten Modellen zu profitieren scheinen, da die Eltern Sicherheit gewinnen und verstehen, was das Programm von ihnen erwartet. So ist das britische REAL-Programm (Nutbrown, Hannon & Morgan, 2005) eines der erfolgreichsten Family-Literacy-Programme weltweit. Das Programm ist als strukturiertes Hausbesuchsprogramm konzipiert und hält fakultativ auch eine Erwachsenenbildungsmöglichkeit bereit.

2.3 Sozialräumlich organisierte Grund- und Familienbildung

Eine weitere Gruppe der möglichen Family-Literacy-Programme organisiert sich im Sozialraum der Familien, die Programme sind beispielweise in Sozialzentren oder interkulturellen Treffpunkten lokalisiert. Auch Kirchengemeinden oder Moscheen wären mögliche Orte. Aus den Erfahrungen verschiedener Family-Literacy-Programme geht hervor, dass gering literalisierte Eltern die Programme verlassen, sobald sie mit schriftbasierten Aktivitäten konfrontiert werden (Noack, Stölting & Wendscheck, 2011). Eine besondere Herausforderung bei diesen sozialraumorientierten Programmen ist es daher, Angebote zu schaffen, die begrenzt literalisierte Erwachsene nicht von vornherein ausschließen.

Solche sozialräumlich organisierten Programme wären dazu prädestiniert, von der Grundbildung ausgebracht zu werden. Die Erfahrungen verschiedener Versuche aus dem Bereich der Grundbildung zeigen, dass die Adressaten im Sozialraum besser erreicht werden können als durch Kursformate in Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Die VHS Oldenburg (2014) entwickelt im Rahmen des Regionalen Grundbildungszentrums (RGZ) unterschiedliche Family-Literacy-Formate und setzt diese in Stadtteiltreffs, Integrationskursen und Mutter-Kind-Einrichtungen um. Die Materialien sollen grundsätzlich auch in Alphabetisierungskursen oder in der aufsuchenden Bildungs- und Sozialarbeit nutzbar sein.

2.4 Family Literacy in der Erwachsenenbildung

Der letzte an dieser Stelle zu besprechende Typus taucht in Abbildung 1 nicht auf, weil er in der Praxis (noch) nicht existent ist. Es handelt sich um Family-Literacy-Programme, die direkt in der Erwachsenenbildung angesiedelt sind.

Grundsätzlich lässt sich jegliches Grundbildungsangebot familienorientiert gestalten. Ein solches Angebot würde vor allem Lernende ansprechen, die mit dem Motiv in die Grundbildungskurse kommen, ihre Kinder besser unterstützen zu können. Dazu müssten lediglich schriftsprachliche Aktivitäten der familialen Alltagspraxis in den Mittelpunkt der Kursarbeit gestellt werden: Purcell-Gates et al. (2002) wiesen empirisch eine hohe Korrelation zwischen der Bevorzugung authentischer Materialien und der Zunahme bzw. Erweiterung schriftlichen Handelns im Alltag nach.

Wenn Eltern in solchen familienorientierten Grundbildungsprogrammen etwas über die Unterstützung der frühen Literacy ihrer Kinder erfahren und das Gelernte zu Hause praktizieren, können sie beiläufig ihre eigenen literalen Fähigkeiten entfalten. Die folgende Liste soll mögliche Verknüpfungen andeuten. Sie ist nur exemplarisch gedacht und lässt sich beliebig erweitern.

Tabelle 1: Sprachliche Handlungen im Kontext familienorientierter Grundbildung

	Im Grundbildungskurs	Zu Hause (mit Kind bzw. Kindern)
Symbolcharakter der Schrift	Logos fotografieren, sammeln, ordnen	Schriftsafari: Beim Einkaufen oder Spaziergehen mit dem Kind die fotografierten Logos in der Umgebung suchen; Herstellen eines Logo-Memories aus Verpackungsresten
Phonologische Bewusstheit (im weiteren Sinne)	Reimwörter finden und schreiben	Sprachspiele, Reimspiele, Kinderlieder, Finden von Reimgegenständen im Haushalt (z.B. „Gabel“ – „Kabel“)
Phonologische Bewusstheit (im engeren Sinne)	Spielerische Anlautübungen	Zungenbrecher, „Ich sehe was, was du nicht siehst und das fängt mit /m/ an“
Lesen (Leseeflüssigkeit)	Wiederholtes lautes Lesen von Texten für Kinder	Vorlesen von Kinderbüchern, das Vorlesen mit digitalem Recorder aufnehmen und für das Kind auf CD brennen
Lesen (Leseverständnis)	Erarbeiten von Lesestrategien, Erlernen der Techniken Dialogischen Lesens	Dialogisches Lesen mit Kindern: Fragen zum Fortgang der Geschichte stellen, implizites Entdecken von Textstrukturen (scripts).
Schreiben (auf Wortebene)	Formulare, Schreiben von Listen, Lernkartei zum Gebrauchswortschatz,	Einkaufszettel, Familienstammbaum, Wunschlisten, Erstellen eigener Telefonbücher ...
Schreiben (auf Satzebene)	Freies Schreiben, Schreiben zu Bildimpulsen (z.B. zu Familienfotos)	Verfassen von Postkarten etc.

3. Wirksamkeit von Family-Literacy-Programmen

Family-Literacy-Programme sind weltweit stark verbreitet. Evaluationen und Fallanalysen belegen die Vorteile des Ansatzes in einer Reihe von Ländern mit Familien aus unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Hintergründen (Elfert, 2008). Auch mehrere Meta-Studien bestätigen Family Literacy eine hohe Wirksamkeit (Sénéchal & Young, 2008; Manz, Hughes, Barnabas, Bracaliello & Ginsburg-Block 2010; van Steensel, McElvany, Kurvers & Herppich, 2011; zusammenfassend vgl. Nickel, 2014). Dies gilt im Hinblick auf die Erweiterung der kindlichen Sprach- und Literacy-Kompetenzen in der frühen Kindheit sowie für den Ausbau der elterlichen Unterstützungskompetenz. Die Ergebnisse zeigen, dass die Family-Literacy-Programme einen größeren Effekt aufweisen als die meisten Interventionen im staatlichen Bildungsbereich. Aussagen zur Wirksamkeit auf die Lese-Schreibkompetenzen der Erwachsenen sind jedoch rar. Unter den 31 Studien in der Analyse von Manz et al. (2010) ließen sich lediglich fünf Studien (16%) finden, die überhaupt Angaben zur Ausprägung der Schriftsprachkompetenz der Eltern machten (wobei drei dieser fünf von Schwierigkeiten der Erwachsenen mit dem Lesen und Schreiben berichteten). Dies liegt vor allem daran, dass die Programme eher selten spezifische Bildungsangebote für Erwach-

sene anbieten, sondern den Ansatz in erster Linie zur Verbesserung der kindlichen Bildungschancen nutzen.

Jenseits der Meta-Studien gibt es aus einigen Projekten jedoch deutliche Hinweise darauf, dass Erwachsene mit sehr geringen schriftsprachlichen Kompetenzen von familienorientierten Angeboten profitieren können (Phillips, Hayden & Norris, 2006; Nutbrown, Hannon & Morgan, 2005). So zogen im britischen REAL-Projekt, einem Hausbesuchsprogramm in Sheffield, gerade Mütter ohne formalen Bildungsabschluss einen besonders deutlichen Nutzen aus dem Programm. Sie äußerten unter anderem, dass das Programm große Auswirkung auf den Gebrauch von Schriftsprache im familialen Rahmen hatte.

Der derzeitige Diskurs um Family Literacy ist geprägt von den folgenden sieben Debatten:

- 1) Family-Literacy-Programme entwickelten sich aus einer Reihe von Annahmen. Zu ihnen zählte, dass in einigen Familien keinerlei Literacy-Praktiken existieren und dass diese „low literacy“ von Generation zu Generation weitergegeben wird. Der Transmissionseffekt literaler Erfahrungen kann mittlerweile als belegt gelten. Gleichzeitig muss jedoch der Annahme widersprochen werden, dass es in manchen Familien keine Literacy-Praktiken gebe. Allerdings unterscheiden sich die Home-Literacy-Praktiken milieu- und kulturspezifisch erheblich.
- 2) Die gering ausgeprägte Literalität eines Familienmitglieds ist eine „family affair“, eine Angelegenheit, die die gesamte Familie betrifft und die Gestaltung des familiären Zusammenlebens beeinflusst. Interventionsprogramme sollten daher die ganze Familie in den Blick nehmen. Viele Vorhaben begrenzen sich in der Realität jedoch darauf, mit Eltern Praktiken einzuüben, die die Kinder im schulischen Lernen unterstützen können. Es geht den Programmen vorrangig darum, Rückstände in der Sprach- und Leseentwicklung von Kindern auszugleichen. Trotz bester Absicht liegt ihnen damit ein Defizit-Modell zugrunde (Auerbach, 1995).
- 3) Viele Programme orientieren sich nicht an der Home Literacy der Familien, sondern versuchen schulische Formate in häusliche Umgebungen zu tragen (Auerbach, 1989). Anderson et al. (2010) fordern hingegen für entsprechende Programme die Berücksichtigung einer „authentic literacy“, die sich an der in der Familie praktizierten Alltagskultur orientiert, sie wertschätzt und unterstützt. Pahl und Kelly (2005) modellieren Family Literacy als „third space“, als eine Art Verbindungsraum zwischen familialer und schulischer Literacy.
- 4) Kritisch ist zu sehen, dass zahlreiche Family-Literacy-Programme eine an der „weißen“ Mittelschicht orientierte Form von Literacy zur Norm erklären. Dabei unterscheidet sich die soziale Praxis von Literacy kulturell erheblich (Street, 1993). Programme sollten daher kultursensibel auf spezifische kulturelle Bedingungen eingehen können (Anderson, Friedrich & Kim, 2011).
- 5) Das Bild von Literacy in der Familie ist noch immer geprägt von der Mutter als Bezugsperson und dem ebenfalls als Format der Mittelschicht bekannten Vorlesen. Zum einen stellt sich Literacy in verschiedenen Schichten und Milieus unterschiedlich dar. Zum anderen wäre das Bild der Familie dringend zu erweitern um

- die Rolle der Männer/Väter sowie um die der Geschwister und Großeltern (Gregory, 2002). Einige differenzierte Programme beziehen auch Tagesmütter ein und reflektieren zudem die Rolle von Kindern, die ihre Eltern unterstützen, sofern diese über geringere sprachliche und/oder literale Fähigkeiten als sie selbst verfügen.
- 6) Gering literalisierte Eltern mit Bildungsangeboten zu erreichen, erweist sich als schwierig. Viele Eltern mit geringer formeller Bildung zeichnen sich durch ablehnende Haltungen zu Schule und Literacy aus. Grundsätzlich ist eine Ansprache mit Begriffen wie „Literacy“ oder „Bildung“ daher zu vermeiden. Informelle Angebote wie Elterncafés, eine persönliche mündliche Einladung und gemeinsame Aktivitäten für Eltern und Kinder hingegen sind erfolgsversprechend. Manchmal hilft es auch, Angebote an unkonventionellen Orten (Spielplätzen, Einkaufszentren ...) zu platzieren. Für bestimmte Eltern können Hausbesuchsprogramme ein geeigneter Zugang sein.
 - 7) Die besonders in den USA häufig formulierte Vorstellung, Family-Literacy-Programme würden den Kreislauf der Armut unterbrechen, ist hochproblematisch. Empirisch gesehen existieren keinerlei empirische Belege für diese Behauptung. Vor allem aber taugt diese Behauptung dazu, die Aufarbeitung der Ursachen sozialer Ungleichheit zu vernachlässigen. Armut entsteht nicht durch geringe Literacy, sondern ist ein Produkt vielfältiger sozialer Bedingungen – die es zu beeinflussen gilt.

4. Ausblick

Die generationenübergreifende Literacy-Förderung wird international als Schlüsselstrategie verstanden. Dem Ansatz wird zukünftig im Zuge der Planung kommunaler Bildungslandschaften eine große Bedeutung zukommen. Er ist geeignet, Bildungsprozesse jenseits formeller Bildungsinstitutionen anzustoßen und somit zu einer stärkeren Literalisierung der Gemeinschaft beizutragen.

Bei Durchsicht der internationalen Berichte ergeben sich mindestens sechs Prinzipien, die beim Aufbau erfolgreicher Family-Literacy-Programme beachtet werden sollten:

- 1) Das Programm ist konzeptionell eingebunden in einen lokalen bzw. kommunalen Ansatz, in dem verschiedene Bildungspartner eine gemeinsame Vision entwickelt haben.
- 2) Das Programm ist zeitlich umrissen und verfolgt eindeutige curriculare Ziele. Gleichzeitig ist es so flexibel, dass es die konkreten Motive und Bedürfnisse der Familien trifft.
- 3) Das Programm ist insgesamt kultursensibel. Es besitzt eine hohe Wertschätzung für die spezielle literale Kultur einer Familie, also für die Art und Weise wann, wo, wie und wozu Schrift im familiären Raum genutzt wird.
- 4) Das Programm setzt an den vorhandenen Fähigkeiten und Kenntnissen an und versucht diese zu erweitern.

- 5) Das Programm strebt nach Authentizität und macht die Lebenswelt der Familien zum didaktisch-methodischen Ausgangspunkt.
- 6) Das Programm verbindet die Freude am Gebrauch der Schrift mit dem Anspruch, Potenziale zu entfalten.

Die Erwachsenenbildung ist bisher nur wenig in Family Literacy engagiert. Family Literacy kann die klassische Grundbildung ergänzen und deren Reichweite erhöhen. Die Erwachsenenbildung könnte zum einen vorhandene Family-Literacy-Programme durch Grundbildungsmodulen flankieren, zum anderen könnte sie die Aufgabe übernehmen, spezifische Family-Literacy-Angebote zu entwickeln, die in der Lage sind, Menschen mit geringer schriftsprachlicher Kompetenz zu inkludieren. Eine dritte mögliche Aufgabe könnte im Umbau vorhandener Grundbildungsmaßnahmen zu familienorientierten Angeboten bestehen, die das Lernmotiv von Eltern treffen.

Generationenübergreifende Angebote können übrigens ein geeigneter Einstieg in längerfristige Bildungsmaßnahmen sein und weitere Bildungsprozesse in Gang setzen. In den Modellprojekten der britischen „Basic Skills Agency“ (Brooks, Harman, Hutchison, Kendall & Wilkin, 1996) gaben 80 Prozent der beteiligten Eltern an, im Anschluss an die zwölfwöchigen Family-Literacy-Kurse einen weiteren Erwachsenenbildungskurs belegen zu wollen – drei Monate später nahmen tatsächlich 70 Prozent an derartigen Kursen teil.

Literatur

- Anderson, Jim; Friedrich, Nicola & Kim, Ji Eun (2011). *Implementing a Bilingual Family Literacy Program with Immigrant and Refugee Families: The Case of Parents As Literacy Supporters (PALS)*. Vancouver, BC: Decoda Literacy Solutions.
- Anderson, Jim; Purcell-Gates, Victoria; Jang, Kristy & Gagné, Monique (2010). *Implementing an intergenerational program with authentic literacy instruction: Challenges, responses, and results*. Canadian Council of Learning.
- Apeltauer, Ernst (2007). Das Kieler Modell: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In Ahrenholz, B. (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (S. 91–115). Freiburg: Fillibach.
- Auerbach, Elsa (1989). Towards a socio-contextual approach to family literacy. *Harvard Educational Review*, 59, 165–181.
- Auerbach, Elsa (1995). Deconstructing the discourse of strengths in family literacy. *Journal of Reading Behavior*, 27, 643–661.
- Bird, Katherine & Hübner, Wolfgang (2013). *Handbuch der Eltern- und Familienbildung mit Familien in benachteiligten Lebenslagen*. Opladen: Budrich.
- Brooks, Greg; Harman, John; Hutchison, Dougal; Kendall, Sally & Wilkin, Anne (1996). *Family Literacy Works. The NFER Evaluation of the Basic Skills Agency's Family Literacy Demonstration Programmes*. London: Basic Skills Agency.
- Carpentieri, Jon; Fairfax-Cholmeley, Karen; Litster, Jenny & Vorhaus, John (2011). *Family literacy in Europe: Using parental support initiatives to enhance early literacy development*. London: NRDC, Institute of Education.

- 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 biographie-analytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Elfert, Maren (2008). *Family Literacy. A global approach to lifelong learning. Effective practices in Family Literacy and Intergenerational Learning around the world*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Elfert, Maren & Rabkin, Gabriele (2007). *Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy*. Stuttgart: Klett.
- Gregory, Eve (2002). Sisters and brothers as language and literacy teachers: Synergy between siblings playing and working together. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1 (3), 301–322.
- Hurrelmann, Bettina (2004). Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In Norbert Groeben & Bettina Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 169–201). Weinheim, München: Juventa.
- Hurrelmann, Bettina; Hammer, Michael & Nieß, Ferdinand (1993). *Leseklima in der Familie. Lesesozialisation 1. Eine Studie der Bertelsmann-Stiftung*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung. Beltz, 8., vollst. überarb. Aufl.
- Impuls Deutschland (2015). *Handreichung zum HIPPY Programm*. Unveröffentlicht.
- Kentenich, Annette & Sprenger, Rabia (2011). SIMBA – gemeinsam Bildung schaffen. Sprachförderung integrieren, miteinander Bildung anstreben. In Joachim Bothe & Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft* (S. 138–146). Münster: Waxmann.
- Kultur vor Ort e.V. (2014). *Sprachen im Gepäck. Eltern und Sprachbildung in der lokalen Bildungslandschaft. Abschlussbericht*. Bremen.
- Liffers, Lutz (2015). Sprachen im Gepäck. Wie Schule, Eltern und eine Kultureinrichtung ein Bildungsnetzwerk knüpfen. *Pädagogik*, 9, 26–29.
- Manz, Patricia H.; Hughes, Cheyenne; Barnabas, Ernesto; Bracaliello, Catherine & Ginsburg-Block, Marika (2010). A descriptive review and meta-analysis of family-based emergent literacy interventions: To what extent is the research applicable to low-income, ethnic-minority or linguistically-diverse children? *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 409–431.
- Moulton, Margaret C. & Holmes, Vicki L. (1995). An adult learns to read: A family affair. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 38 (7), 542–549.
- Namgalies, Lisa; Heling, Barbara & Schwänke, Ulf (1990). *Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- National Center for Family Literacy (2000). *Training and Staff Development for Family Literacy Practitioners. Participant's Manual*. Louisville.
- Nickel, Sven (2014). Fokus Familienförderung: Wie wirksam sind Family Literacy-Programme? In Renate Valtin & Irmela Tarelli (Hrsg.), *Lesekompetenz stärken – Wie lässt sich eine nachhaltige Verbesserung der Lesekompetenz erreichen?* (S. 46–59). Berlin: Deutsche Gesellschaft Lesen und Schreiben (DGLS).
- Nickel, Sven & Noack, Christina (2013). Lernabenteuer Family Literacy. In Diana Feick, Anja Pietzuch & Karen Schramm (Hrsg.), *Alphabetisierung für Erwachsene. Fort- und Weiterbildungsprogramm des Goethe-Instituts, München, Einheit 15* (S. 170–181). Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Noack, Christina; Stölting, Galina & Wendscheck, Aline (2011). Generationenübergreifendes Lernen in der Alphabetisierung – ein Berliner Pilotprojekt. In Joachim Bothe & Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft* (S. 107–120). Münster: Waxmann.
- Nutbrown, Cathy; Hannon, Peter & Morgan, Anne (2005). *Early Literacy Work with Families. Policy, Practice and Research*. London: SAGE.
- Pahl, Kate & Kelly, Sally (2005). Family literacy as a third space between home and school: some case studies of practice. *Literacy*, 2, 91–96.
- Phillips, Linda; Hayden, Ruth & Norris, Stephen (2006). *Family literacy matters. A longitudinal parent-child literacy intervention study*. Calgary: Detseling.
- Purcell-Gates, Victoria; Degener, Sophie C.; Jacobson, Erik & Soler, Marta (2002). Impact of Authentic Adult Literacy Instruction on Adult Literacy Practices. *Reading Research Quarterly*, 37 (1), 70–92.
- Rabkin, Gabriele; Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung & UNESCO Institute for Lifelong Learning (2014). *Learning to Fly. Familienorientierte Bildung im Raum Schule 2004–2014*. Festschrift zum zehnjährigen Jubiläum des Hamburger Family Literacy-Projekts. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Salem, Tanja & Rabkin, Gabriele (2010). Kooperation von Eltern, Kindern, Elementarbereich und Schule im Hamburger FÖRMIG-Projekt »Family Literacy«. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5 (4), 385–396.
- Sénéchal, Monique & Young, Laura (2008). The effect of family literacy intervention on children's acquisition of reading from kindergarten to Grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78, 880–907.
- Street, Brian (1993). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Steensel, Roel; McElvany, Nele; Kurvers, Jeanne & Herppich, Stephanie (2011). How effective are family literacy programs? Results of a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 81, 69–96.
- VHS Oldenburg (2014). *Fit für die Schrift – Elterninformation. Lernen in der Familie*. Oldenburg. Verfügbar unter: http://abc-projekt.de/?download=familit_Broschuere.pdf.
- von Rosenblatt, Bernhard & Bilger, Frauke (2011). *Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel)*. Bonn: Deutscher Volkshochschulverband.
- Wasik, Barbara H. (2012). *Handbook of Family Literacy* (2. Aufl.). New York, London: Routledge.
- 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.