

---

# FAMILY LITERACY IN DEUTSCHLAND

SVEN NICKEL

---



## Stand der Entwicklung und Gedanken zur konzeptionellen Weiterentwicklung

Seit PISA erhält Familienbildung in Deutschland einen neuen Stellenwert. In diesem Kontext verbreitet sich allmählich der Ansatz der *Family Literacy*. Hinter diesem Ansatz steht die Überzeugung, dass frühe familiäre Erfahrungen der Schriftkultur einen Einfluss auf die literale Entwicklung haben und eine effektive Förderung daher den Kontext Familie mit einbeziehen muss. Übereinstimmung herrscht in der Auffassung, dass die Familie als informelle Sozialisationsinstanz nachweislich die früheste und wirkungsvollste Instanz für die Ausbildung der frühkindlichen Literalität darstellt (Cairney, 2003; B. Hurrelmann, 2004; De Jong/Leseman, 2001; Bus et al., 1995). Im familialen Rahmen werden kulturelle Orientierungen und symbolische Praxen durch beiläufiges Lernen erworben.

### 1. Entwicklung der frühkindlichen Literalität – Ein kurzer Aufriss

Der Bildungsbegriff hält seit einigen Jahren in bisher nicht bekanntem Ausmaß in der Frühpädagogik Einzug. In diesem Zusammenhang wird auch der Bereich Literacy immer stärker für den Bereich des Kindergartens diskutiert (Ulich, 2003; Zinke, 2004; Klein, 2005; Näger, 2005), was sich nicht zuletzt auch in der Erwähnung in den Bildungs- und Erziehungsplänen der einzelnen Länder abbildet. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der frühkindlichen Literalität steht hierzulande jedoch noch in den Anfängen. International ist dieser Bereich ein interdisziplinäres Arbeits- und Forschungsfeld (Hall/Larson/Marsh, 2003; Neuman/Dickinson, 2002; Dickinson/Neuman, 2006; Richgles, 2003; Gillen/Hall, 2003; Knapp-Philo/Rosen-

koetter 2006). In Deutschland hat die Schriftspracherwerbsforschung in den 1980er-Jahren einen Paradigmenwechsel vorgenommen und den Erwerb der Schrift maßgeblich aus den Augen der Kinder, also der handelnden Subjekte beschrieben. In diesem Zusammenhang wurde postuliert, dass der Eintritt in die Schule keine Stunde Null der literalen Entwicklung sei (Brügelmann, 1998; Richter/Brügelmann, 1994). Mehrere entwicklungspsychologische Modellierungen skizzierten die literale Entwicklung unter Einbezug präliteraler Phasen bzw. Strategien (K.-B. Günther, 1986; Spitta, 1988; Scheerer-Neumann, 1998). Eine weitergehende Erforschung des vorschulischen Bereiches blieb jedoch, abgesehen von einigen Beschreibungen frühkindlicher Schreibversuche, wenigen Untersuchungen zu Aspekten des Vorlesens (Wieler, 1997; Feneberg, 1994) sowie ersten Einzelstudien (Lenel, 2005), bis heute weitestgehend aus.

Das Begreifen der Beziehungen zwischen Sprache und Schrift in der frühen Kindheit wird wesentlich in einem Bereich der Mündlichkeit vorbereitet, der sich durch eine konzeptionelle Schriftlichkeit (H. Günther, 1997) auszeichnet. Das ist dann der Fall, wenn sich die mündliche Sprache durch eine gewisse Elaboriertheit aufweist, also hinsichtlich der Kommunikationsbedingungen und Versprachlichungsstrategien vom praktischen Sprachgebrauch abrückt. Die Lesesozialisationsforschung hat dazu eine ganze Reihe prä- und paraliterarischer Kommunikationsformen ermittelt. Dazu gehören z.B. das Bilderbuchbetrachten, das Vorlesen, das Geschichtenerzählen sowie Sprachspiele, Kinderreime und Kinderlieder (B. Hurrelmann/Hammer/Nieß, 1993). Diese Kommunikationsformen sind medial mündlich, d.h. phonisch, machen aber mit einer „neuen“ Sprache vertraut, die konzeptionell vom alltäglichen, situationsorientierten Sprachgebrauch abweicht. Sie bilden eine Brücke, sozusagen eine Art „Schaukelstuhl“ (B. Hurrelmann, 1994) zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache. Ihre Wirksamkeit profitiert „von der Herstellung einer Atmosphäre dichter emotionaler Verbundenheit zwischen Bezugsperson und Kind in gemeinsamer, lustvoller Beschäftigung mit Sprache“ (B. Hurrelmann, 2004, 178f). Im Verlauf der mittleren Kindheit, also im Grundschulalter, gewinnt die soziale Einbindung des Lesens in den Familienalltag eine entscheidende Bedeutung. Diese Einbindung zeichnet sich durch gemeinsame Lesesituationen in der Familie, gemeinsame Besuche von Bibliotheken und Buchhandlungen, das Vorhandensein gemeinsamer Buchinteressen und die elterliche Lektüre von Kinderbüchern aus. Die Häufigkeit dieser Handlungen geht interessanterweise mit der Häufigkeit von Gesprächen über alltagsferne Themen in der Familie einher (B. Hurrelmann/Hammer/Nieß, 1993).

Kinder eignen sich die schriftliche Kultur, von der sie umgeben sind, aktiv an. Schon weit vor Schuleintritt entwickeln sie eigene Hypothesen darüber, was Schrift ist und wie sie funktioniert. Nach und nach machen sie Erfahrungen, die sie zu Mustern und kognitiven Schemata verdichten, welche ihre weiteren Erfahrungen vorstrukturieren. Frühe Schreibübungen beispielsweise sind somit keine Reproduktion von gespeichertem Wissen, sondern Ausdruck eigenaktiver Verarbeitung gemachter Erfahrung mit Literalität. Um diese Vorstellungen über Schrift sukzessive zu entwickeln, bedienen Kinder sich der Modelle und Angebote in ihrer Umwelt. Sie brauchen kompetente Schriftnutzer/innen (z.B. Eltern, Großeltern, Geschwister), die in ihrem Alltag selbstverständlich mit Schrift umgehen und ihnen Gelegenheit zum Beobachten und Imitieren sowie Angebote zum Erproben und Experimentieren geben.

## **2. Die Bedeutung der Familie als Verbindungsglied zwischen gesellschaftlicher und individueller literaler Praxis**

In verschiedenen Feldstudien (B. Hurrelmann/Hammer/Nieß, 1993; Wieler, 1997) wurde nachgewiesen, dass sich die literale Praxis in Familien sehr unterschiedlich gestaltet. Viele Hinweise

deuten auf eine Abhängigkeit von Schicht bzw. gewähltem Milieu hin. Die jüngeren empirischen Bildungsstudien (z.B. PISA, Baumert et al., 2001) bestätigen eine im internationalen Vergleich extrem hohe Verknüpfung von sozialer Benachteiligung und Bildungsteilhabe.

Literalität ist etwas, was Menschen tun. Es ist kein Konglomerat einzelner Fertigkeiten und auch nicht etwas, über das man verfügt oder nicht. Eher ist Literalität graduell entfaltet feststellbar, beschreibbar als ein in seiner Verfügbarkeit und Ausgestaltung von Person zu Person unterscheidbares Set sozialer Praktiken, das viele Formen mit je spezifischen Sinngewebungen kennt und sich in literalen Events konkretisiert (Barton, 1994; 1997). Wie alle menschlichen Aktivitäten ist Literalität notwendigerweise sozial, situiert in den Interaktionen zwischen Menschen in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten.

Doch wie gestaltet sich der Schriftgebrauch als soziale Praxis in Deutschland konkret? Die vorhandenen Studien sind stets auf einen umrissenen Forschungsgegenstand fokussiert und damit begrenzt. Beispielsweise konzentrieren sie sich auf bestimmte gesellschaftliche Gruppen oder sie betonen die Modalität des Lesens bei gleichzeitiger Vernachlässigung des Schreibens (z.B. Pieper/Rosebrock et al., 2004; B. Hurrelmann/Hammer/Nieß, 1993; Bonfadelli et al., 1993; Stiftung Lesen, 2000; Langen/Bentlage, 1999). Eine ethnographische Erhebung des allgemeinen Schriftgebrauchs wie die in der Gemeinde Lancaster durchgeführte *Studie Literacy in the Community* (Barton/Hamilton 1998), die besonders die individuelle Sinnsetzung der Akteure einbezieht, existiert in Deutschland bis dato noch nicht. Selbst auf der theoretischen Ebene steht eine umfassende, kritisch-würdigende Rezeption der *New Literacies Studies* (u.a. Street, 1993; 1995a; 1995b; 2001; Barton, 1993; 1994; 1999; Barton/Hamilton, 1994; Ivanič/Barton/Hamilton, 2004) in Deutschland noch aus (Linde, 2006). Eine solche ethnographische Studie könnte insbesondere in Verknüpfung mit den zehn von der Lebensstilforschung postulierten Milieus (nach Sinus Sociovision, vgl. Barz/Tippelt, 2004) die Daten zur literalen Kompetenz von Erwachsenen (IALS und PIAAC; vgl. OECD/Statistics Canada, 1995; Gnahs, 2006) ergänzen und wertvolle Hinweise zur realen sozialen Praxis der Literalität in Deutschland liefern. So ist davon auszugehen, dass sich beispielsweise die Praxis der Literalität im Milieu der bürgerlichen Mitte vom hedonistischen oder vom traditionsverwurzelten Milieu stark unterscheidet.

Das herrschende Forschungsdesiderat ist angesichts der immer wieder betonten Bedeutung der Ressource „Bildung“ erstaunlich. Denn auf der gesellschaftlichen Ebene wird das Literalitätsniveau der erwachsenen Bevölkerung nicht zuletzt ökonomisch betrachtet und „zunehmend als entscheidender Faktor für die wirtschaftliche Leistung von Industrienationen angesehen. (...) Deshalb stellen unzureichende Grundqualifikationen in breiten Schichten der Bevölkerung eine potentielle Bedrohung für die Stärke der Volkswirtschaften und für den sozialen Frieden dar“ (OECD/Statistics Canada, 1995, 15).

Literalität steht im Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft mit den je eigenen Interessen. Wie lässt sich dieser Zusammenhang modellieren? Die Sozialisationstheorie begreift Sozialisation als Prozess der Persönlichkeitsentwicklung in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt (K. Hurrelmann/Ulich, 1998). Dabei nehmen gesamtgesellschaftliche Bedingungen nicht unmittelbar Einfluss auf die Entwicklung der Individuen. Ebenso führen divergierende individuelle Entwicklungen nicht automatisch zu Veränderungen der gesellschaftlichen Gesamtstruktur. Zur Verdeutlichung der ablaufenden Prozesse bedient sich die Sozialisationstheorie eines Mehr-Ebenen-Modells. Demnach ist die Gesellschaft (Makro-Ebene) mit den Individuen (Mikro-Ebene) über vermittelnde Instanzen (Meso-Ebene) verbunden. Zu diesen vermittelnden Instanzen zählen z.B. die formelle Instanz Schule oder die

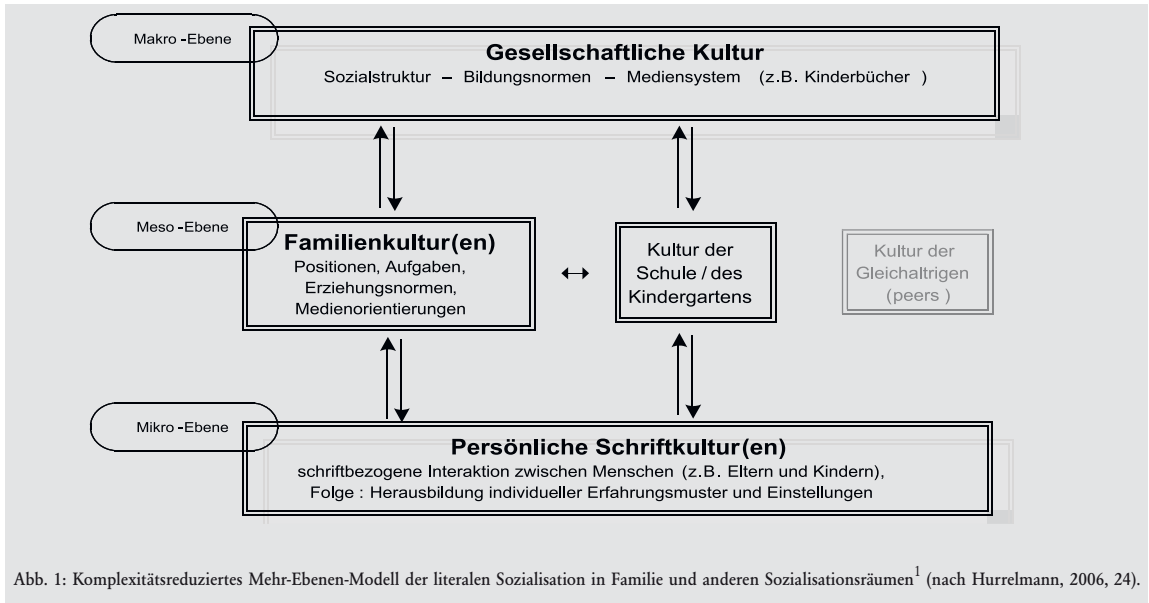


Abb. 1: Komplexitätsreduziertes Mehr-Ebenen-Modell der literalen Sozialisation in Familie und anderen Sozialisationsräumen<sup>1</sup> (nach Hurrelmann, 2006, 24).

<sup>1</sup> Dieses Modell ist innerhalb der Meso-Ebene auf die Instanzen bezogen, in denen Kinder in der frühen und mittleren Kindheit ihre literale Sozialisation gestalten. Für das Jugendalter würde an dieser Stelle die hier nur angedeutete Gruppe der Gleichaltrigen (peers) stärkere Bedeutung erfahren. Für die literale Sozialisation im Erwachsenenalter kämen andere Instanzen wie Betrieb, Militär, Kirche, Vereine etc. zum Tragen. Zur Meso-Ebene gehören zudem Instanzen des gesellschaftlichen Lebens im kulturellen Bereich (Bibliotheken) oder im öffentlichen Leben (z.B. Handel).

informellen Instanzen Familie und Peergroup. Innerhalb dieser Instanzen wird in Interaktionen der Erwerb kultureller Erfahrung ermöglicht.

Diese Beziehung ist bidirektional, d.h. die soziologische Erklärungsstruktur führt von der Makro-Ebene über die vermittelnde Meso-Ebene auf die darunter liegende Mikro-Ebene und mit Hilfe von Aggregationsprozessen wieder auf die jeweils höher liegenden Ebenen zurück. Die Gesellschaft stellt mit Hilfe der Instanzen auf der Meso-Ebene den Individuen spezielle Mitgliedschaftsentwürfe bereit (K. Hurrelmann/Ulich, 1998), in denen ein Arsenal von spezifischen Einstellungs-, Verhaltens- und Erfahrungsmustern als Erwartung formuliert sind. Diese werden jedoch von den einzelnen Individuen nicht passiv und unkritisch übernommen, sondern im Rahmen der Auseinandersetzung mit ihrem sozialen Umfeld aktiv ko-konstruierend ausgestaltet. „Der Erwerb der je persönlichen Kultur erfolgt in Interaktion mit anderen Gesellschaftsmitgliedern innerhalb präformierter kultureller Kontexte als soziale Ko-Konstruktion“ (B. Hurrel-

mann, 2006, 19). Das Individuum verwandelt durch die Internalisierung der von ihm ausgedeuteten gesellschaftlichen Kultur deren Inhalte in eine Form persönlichen Sinns, die in die Kommunikation mit anderen einfließt und auf diesem Wege die kollektive Kultur verändert (ebd.).

Die erlebte Familienkultur dient somit als Bedingung der individuellen Entwicklung, die im Sinne eines systemischen und entwicklungsökologischen Verständnisses entweder als Unterstützungs- oder als Risikopotential begriffen werden kann (Kretschmann, 2002). Gleichwohl, das zeigen auch die inkohärenten Entwicklungen der „unerwarteten Leser“ in der Studie von B. Hurrelmann, Hammer und Nieß (1993), ist es Kindern auch bei einem erhöhten Risikopotential auf der Ebene der Familienkultur möglich, eine positive Beziehung zur Schrift aufzubauen (vgl. zur Resilienzforschung allgemein: Wustmann, 2005).

Konkretisiert auf die literale Sozialisation formuliert die heutige Gesellschaft auf der Makro-Ebene den Anspruch an ein ausgeprägtes Maß Literalität. Gute Lese- und Schreibkompetenzen und ihre Anwendung gelten nicht nur als erwünscht, sondern als unabdingbar. Doch weder werden diese Vorgaben der soziologischen Makro-Struktur von den Familien auf der Meso-Ebene einfach reproduziert noch werden sie schlicht ignoriert. Vielmehr ko-konstruieren Familien im

Rahmen der von ihnen wahrgenommenen Handlungsspielräume und im Interesse der Wahrung ihrer Handlungsoptionen spezielle Erscheinungsformen von Familienkulturen.

Im paradigmatischen Positivfall (Groeben/Schroeder, 2004) der literalen Sozialisation sieht die Familie es als ihre Aufgabe an, Lesen und Schreiben als qualifizierende Bildungsleistung von Anfang an zu fördern und den Umgang mit Schrift als Funktion der Lebensfreude (z.B. zur Unterhaltung) zu vermitteln. Dazu bietet sie den Kindern ein Unterstützungssystem, das sich beispielsweise durch Interaktions-Formate in der Zone der nächsten Entwicklung, durch das Praktizieren vielfältiger spielerischer prä- und paraliterarischer Kommunikationsformen und durch die Beteiligung an konstruktiven Textdeutungen ausdrückt.

Der prototypische Negativfall hingegen kennzeichnet sich in der Ausgestaltung eines vom obigen Szenario abweichenden Bildungsverständnisses. Literale Angebote und ihre mündlichen Vorgänger werden als leistungsbesetzte Tätigkeiten gesehen, die von außen an die Kinder herangetragen werden und nicht von der Familie initiiert werden müssen. Familie hat hier in erster Linie die Aufgabe, dem Kind einen Rückzugsraum vom Leistungsanspruch in Richtung auf Lebensfreude anzubieten. Somit werden prä- und paraliterarische Kommunikationsformen nur selten praktiziert; Vorlesen findet in einem rigiden Handlungsgerüst statt, das keinen Spielraum für Anschlusskommunikationen bietet; bei der unterhaltungsorientierten Nutzung audiovisueller Medien werden Kinder weitestgehend sich selbst überlassen und ein Zugang zu elaborierter, situationsdistanzierter Sprache wird kaum angeboten. Die Eltern nutzen Literalität selbst kaum, und bei schulischen Problemen reagieren sie mit Mustern, die Kinder als Druck empfinden (Groeben/Schroeder, 2004). Dieses Szenario bezieht sich auf Untersuchungen mit deutsch sprechenden Familien. Über die familialen Lesesozialisationsbedingungen von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache weiß die Forschung sehr wenig (B. Hurrelmann, 2003; Ehlers, 2002; Grabow, 2005).

Dieses Muster deckt sich im Übrigen mit den Ergebnissen aus der Biographieforschung mit illiteralen Erwachsenen (Egloff, 1997; Namgalies et al., 1990; Döbert-Nauert, 1985). Diese schilderten ähnliche Bedingungen aus ihrer Kindheit. Illiteralität, verstanden als negatives Ungleichgewicht zwischen individuell vorhandenen Kompetenzen einerseits und aktuellen gesellschaftlichen Erwartungen (die historisch wandelbar sind) andererseits, nimmt ihren Ausgang in den Sozialisationsbedingungen der Familie (vgl. modellartig Döbert/Nickel, 2000). Aus der Sozialisationsforschung ist schon lange bekannt, dass die soziale Position der Familie in der Sozialstruktur in großem Umfang an die Generation der Kinder weitergegeben wird (vgl. K. Hurrelmann, 2002); auch Illiteralität wird als kulturelles Kapital von einer Generation an die nächstfolgende weitergegeben. Diese „soziale Vererbung“ von Bildungschancen bestätigte die OECD-Studie PISA (Baumert et al., 2001) nachdrücklich.

Interessanterweise hebt die Studie von B. Hurrelmann, Hammer und Nieß (1993) zum Leseklima in der Familie hervor, dass das ausgeprägte Vorhandensein prä- und paraliterarischer Kommunikation, sozialer Einbindung des Lesens in die Familie sowie modellhaften Leseverhaltens der Eltern in der Phase der mittleren Kindheit den an sich hochsignifikanten Zusammenhang zwischen Leseverhalten der Kinder und Bildungsniveau der Eltern auf einen nichtsignifikanten Wert senkt. Eine Stärkung der literalen Kultur in der Familie könnte somit die soziale Abhängigkeit des Schulerfolgs zu durchbrechen helfen.

### **3. Zwischen Familienbildung und Sprachförderung: Deutschland auf dem Weg zur Family Literacy**

In den letzten Jahren wurden in Deutschland verschiedene Bildungsreformen eingeleitet, die nach Textor (2005b) jedoch ein entscheidendes Manko besitzen: Sie klammern die Familie als wichtigste Bildungsinstitution weitestgehend aus. Doch die neue Literacy-Erziehung im Kindergarten (z.B.

Ulich, 2003; Näger, 2005) erscheine nur sinnvoll, wenn auch in der Familie Bücher oder Zeitschriften vorhanden sind. Und von einer intensiven Sprachförderung könnten Kinder besonders profitieren, wenn sie begleitend ein familiäres Setting vorfinden, in dem entwicklungsförderlich miteinander kommuniziert wird. Es gelte daher, auch bildungspolitisch endlich die zentrale Bedeutung der Familie als Bildungsinstitution anzuerkennen. Nur selten wird die Verknüpfung von Familie und Institution in der Literacy-Erziehung so explizit hervorgehoben wie im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung, in dem es heißt: „Der Bereich der Literacy-Erziehung muss im Elementarbereich stärker als bisher einen Schwerpunkt bilden. Frühe Literacy-Erfahrung steht für vielfältige Erfahrung und Lernchancen rund um die Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur, Erfahrungen, die für die Sprachentwicklung, spätere Lesekompetenz, und Bildungschancen von Kindern von großer Bedeutung sind. In Einrichtungen mit einem hohen Anteil von sprachlich und sozial benachteiligten Kindern soll mit Blick auf mehr Chancen für die Kinder dieser Bereich besonders betont werden. Eine bewusste Literacy-Erziehung muss stets die Eltern und die Familiensprachen der Kinder mit einbeziehen“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München, 2006, 216).

Diese Einsicht setzt sich erst allmählich in der Praxis durch. Eine Reihe von Schulen ist sich mittlerweile der Notwendigkeit und der Chance einer veränderten Elternmitarbeit bewusst. Allein für Berlin fördert eine kurze Recherche diverse interessante Ansätze wie zweisprachige Elternabende, Elterncafés am Vormittag mit thematischen Impulsen, Lesefeste und Geschichtenwerkstätten für Eltern-Kind-Nachmittage oder den Familie-Lese-Rolli zu Tage. Erstaunlicherweise kommt hingegen der Großteil der aktuellen Sprachförderkonzepte für den Elementarbereich, von denen im Übrigen kaum eines die Bedeutung der Schriftlichkeit für den Erwerb der Sprache reflektiert, noch ohne den Einbezug der Eltern aus (vgl. Jampert et al., 2005). Eine Ausnahme bilden das hessische Projekt Frühstart (Şanlı 2005) sowie ein Projekt in Kieler Kindertageseinrichtungen (Apeltauer 2004). Beide Vorhaben setzen gezielt auf den Einbezug der Eltern.

Auf der Ebene gezielter Familienbildungsangebote ergibt eine Durchsicht, dass derzeit eine weite Palette von Programmen existiert, die für eine breite Zielgruppe konzipiert wurde (Tschöpe-Scheffler, 2005; Wahl/Sann, 2005). Neben curricular konzipierten Elternkursen oder -trainings (z.B. Triple-P, STEP etc.) werden Eltern vornehmlich mit Inhalten wie Eltern-Kind-Gruppen, Geburtsvor- und -nachbereitung, Gesundheitsbildung und Angeboten zur allgemeinen kindlichen Entwicklung angesprochen (Deutscher Bundestag, 2005). Es offenbart sich eine doppelte Begrenzung: Einerseits richten sich die derzeitigen Angebote der Familienbildung überwiegend an Eltern aus Milieus der Mittelschicht, andererseits begrenzen sich die Angebote auf den Bereich der Erziehung und blenden den Bereich der Bildung weitestgehend aus (Textor, 2005b; Fuchs, 2006). Es besteht daher ein dringender Handlungsbedarf bei der Konzipierung von bildungsorientierten Angeboten für Familien in besonderen Lebenslagen, die zielgruppenkompatibel sind, also von der Zielgruppe im Hinblick auf ihre spezifische Lebenslage auch genutzt werden können.

Bisher existieren nur wenige Ansätze, die sich als Maßnahmen der sekundären Prävention im Sinne der WHO gezielt an Familien in benachteiligten Lebenslagen richten. Die in vielen Regionen verbreiteten Projekte „HIPPI“ oder „Opstapje“ wurden vom Deutschen Jugendinstitut begleitet (Kniefl/Pettinger, 1997; Sann/Thrum, 2005). Auch das Projekt „Rucksack“ der regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) sowie „Mama lernt Deutsch“-Kurse sind mittlerweile weit verbreitet. Hinzu kommt eine Reihe kleinerer, lokaler Projekte. Alle diese Ansätze suchen im Sinne der Empowerment-Diskussion die Familie als Unterstützungspotential der kindlichen Entwicklung zu stärken, indem sie niedrigschwellige Anregungen für den konsequenten Ausbau der vorhandenen Kompetenzen liefern. Die konkreten

Wege und Ziele der einzelnen Vorhaben sind im Detail durchaus unterschiedlich. Gemeinsam ist ihnen, dass sie zumindest nicht primär auf die Ausgestaltung der literalen Kultur der Familie ausgerichtet sind.

Dem Begriff *Family Literacy* weisen Wasik, Dobbins und Herrmann (2001) drei unterschiedliche Auffassungen zu:

1. Beschreibungen des Gebrauchs literaler Praktiken in der Familie,
2. Beschreibungen der Zusammenarbeit von Schule und Familie,
3. generationsübergreifende Interventionsprogramme.

Die letztgenannten *Family Literacy*-Programme, die im Fokus dieses Buches stehen, sind international betrachtet ein alter Hut – und gleichzeitig ein Erfolgsmodell ohne gleichen. In der nordamerikanischen Bildungslandschaft stellt der allgemeine, generationsübergreifende Ansatz eine eigene Strömung dar, die als Parent And Child Education (PACE) bezeichnet wird. Der Begriff *Family Literacy* wurde dort zu Beginn der 1980er-Jahre erstmalig erwähnt (Sapin/Padak, 1998). Er geht zurück auf Denny Taylor, die diesen Begriff prägte, um die Bedeutung und den Gebrauch von Literacy in der Familie zu beschreiben. Heute sind Programme, die Literalität in der Familie unterstützen, in den USA weit verbreitet (Wasik, 2004; Caspe, 2003; Wasik/Dobbins/Herrmann, 2001; Paratore, 2001; Handel, 1999; Taylor, 1997; Tett/St. Clair, 1997; Morrow, 1995; Morrow/Tracey/Maxwell, 1995) und werden von erlesener Seite, beispielsweise von der Barbara Bush Foundation, gestützt. Die einzelnen Programme – ihre Vielzahl ist mittlerweile schier unüberblickbar – unterscheiden sich im Aufbau und in der Zielvorstellung beträchtlich. Das National Center for *Family Literacy* (2000) vertritt heute die Aufteilung in vier Komponenten: (1) Adult Education, (2) Children's Education, (3) Parent and Child Together Time (PACT) und (4) Parent Time.

Historisch gesehen waren die US-amerikanischen Ansätze Ausgangspunkt für ähnliche Entwicklungen in Industrienationen der ganzen Welt, vor allem in anglistischen Kulturräumen. So finden sich heute familienorientierte Programme in Kanada und Südafrika sowie in Europa: in Großbritannien und auf Malta, ferner in Irland. Daneben sind derartige Projekte in vielen Entwicklungs- oder Schwellenländern dokumentiert, u.a. in Nepal, Indien, Uganda, Chile, Senegal und der Türkei. Zumeist werden *Family Literacy*-Programme auch als Instrument zur Bekämpfung von Armut gesehen. In Industriestaaten sind sie daher vornehmlich in sozioökonomisch benachteiligten Gebieten angesiedelt. Insgesamt ist das Bild trotz der vielfältigen Projektansätze sowie der einhellig positiven Einschätzung aufgrund der eher geringen Anzahl unabhängiger und wissenschaftlich fundierter Evaluationen etwas lückenhaft (Topping, 1996).

In England wurden in den 1990er-Jahren auf lokaler Ebene erste Formate entwickelt, die Eltern und Kinder als gemeinsame Zielgruppe begriffen (Hannon, 1995). Der Terminus *Family Literacy* etablierte sich dort jedoch erst durch nationale Aktivitäten: Nachdem der generationsübergreifende Zusammenhang geringer Grundbildung erkannt wurde (Basic Skills Agency, 1993) regte die Basic Skills Agency nicht nur eine Reihe lokaler Programme an (Poulson et al., 1997), sondern rief zudem vier Modellprojekte ins Leben (Basic Skills Agency, 1995; 1996). Bei der Programmgestaltung orientierte sich die Agentur an amerikanischen Erfahrungen, nahm jedoch entscheidende Modifizierungen vor. Während in den USA meist offene, kontinuierlich fortlaufende Angebote vorherrschten, waren die britischen Modellprojekte auf zwölf Wochen mit insgesamt 96 Unterrichtsstunden begrenzt und somit wesentlich zielorientierter ausgerichtet. Die heute aktuellen Programme kennen eine Vielzahl unterschiedlicher zeitlicher Formate (vgl. zur neueren Entwicklung in England Camilleri, 2004; Hannon/Bird, 2004; Hannon/Brooks/Bird, in diesem Band). Ebenso wurden die vier amerikanischen Programmkomponenten auf drei verdichtet, indem die Adult Education und die Parent Time inhaltlich zusammengefasst wurden, so dass deren Programm auf drei Säulen für zwei Generationen basierte: (1) Parent's Session, (2) Children's Session und (3) Joint Session.

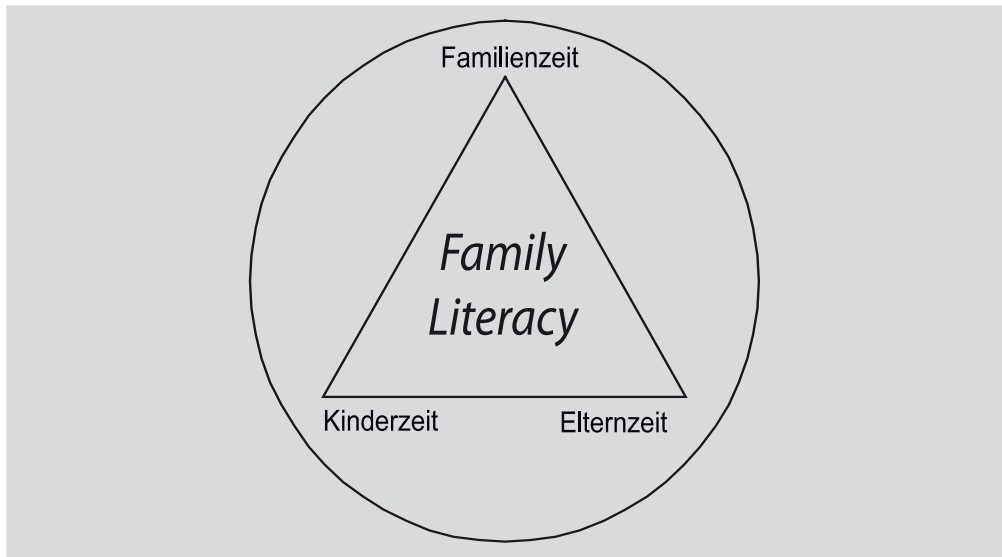


Abb 2: Klassische Grundstruktur von *Family-Literacy*-Programmen

Konzeptionell liegt der Schwerpunkt während der Children's Session auf sprachlichen, kreativen und literalen Aktivitäten. In neueren Programmformaten ist dies in den unmittelbaren Alltag des Kindergartens oder der Schule integriert und somit nicht mehr als isoliertes Programm erkennbar. Während der Parent's Session erhalten die Eltern Informationen über das literale und sprachliche Lernen ihres Kindes und wie sie dieses unterstützen können. Durch den Gebrauch von Schrift ist es intendiert, dass sie während dieser Zeit implizit ihre eigenen Kompetenzen verbessern. In einigen neueren Ansätzen erhalten sie dazu gezielte, explizite Erwachsenenbildungsangebote. In der Parent's Session planen die Eltern ihre Angebote für die gemeinsame Joint Session. Dort führen die Eltern selbst Aktivitäten mit ihren Kindern durch. Die Kursleiterinnen sind dabei supervisorisch tätig. In den kommenden Sitzungen mit Eltern werden die gemachten Erfahrungen reflektiert.

Für die britischen Modellprogramme liegt eine umfassende Evaluation vor (Brooks et al., 1996; 1997), die durch die National Foundation for Education Research vorgenommen wurde. Für die Mehrzahl der beteiligten Vorschulkinder zeigte sich eine teilweise beträchtliche Erweiterung ihres Wortschatzes, ihrer Lesefertigkeit sowie insbesondere ihrer Schreibfertigkeit. Eine signifikante Verbesserung der elterlichen Lese- und Schreibkompetenz wurde auch neun Monate nach Abschluss der Programme nachgewiesen. Zudem ließ sich ein starker Anstieg literaler Aktivitäten im häuslichen Alltag konstatieren. Dies deckte sich mit der positiven subjektiven Einschätzung der Eltern bezüglich ihrer gewachsenen Unterstützungskompetenz und ihrer Lernmotivation (Fallbeispiele bei Yates, 2001). Insgesamt bescheinigte auch eine umfassende, vom britischen Bildungsministerium 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). Die Evaluatoren dieser Meta-Analyse bezeichneten die *Family Literacy*-Vorhaben als effektivste Programme, die sie je gesehen hätten. Ein Vergleich mit modifizierten Strukturen in einigen Folgeprogrammen bestätigte, dass Förderprogramme dann besonders effektiv sind, wenn sie möglichst früh ansetzen (Brooks et al., 1999). Die Stiftung Lesen resümierte: „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, 2002).



Siebzig Prozent der Eltern, die an den britischen Modellprogrammen teilnahmen, belegten drei Monate danach weitere Grundbildungskurse. *Family Literacy*-Programme sind somit nicht nur eine Schlüsselstrategie zur breiten Teilhabe an Literalität, sondern stellen zudem eine geeignete Brücke dar, um Menschen mit geringer Grundbildung weitere, institutionalisierte Bildungszusammenhänge zu eröffnen.

Für die hohe Reichweite und Effizienz des *Family Literacy*-Ansatzes sind eine Vielzahl von Gründen verantwortlich. Dazu gehören meines Erachtens folgende Aspekte:

- *Family Literacy*-Programme richten sich an Betreuungspersonen (Eltern, Großeltern, Tagesmütter etc.) mit geringer formaler Bildung und/oder negativen Schulerfahrungen. Dabei orientieren sich die Programme am Leitziel Niedrigschwelligkeit und erreichen so auch Menschen, die mit bisherigen Bildungsangeboten nicht zu erreichen waren.
- *Family Literacy*-Programme nutzen Lernmotive von Eltern. Sie stehen im Kontext der Empowerment-Bewegung und haben einen Effekt auf die Selbstwirksamkeit.
- Durch den generationsübergreifenden, systemischen Charakter erzielen *Family Literacy*-Programme potentiell eine höhere Qualität als jede der inkludierten einzelnen Komponenten für sich getrennt.
- Verhaltensänderungen lassen sich nicht durch rein kognitive Interventionen erzielen. *Family Literacy*-Programme nutzen nicht nur die kognitive und affektive Ebene, sondern beziehen die konative Ebene, also eine handlungsbezogene Dimension, mit ein.
- *Family Literacy*-Programme wirken über die modellhaft erprobte Eltern-Kind-Interaktion und die Ausbildung persönlichen Sinns in die Familienkulturen hinein. Sie können daher verstanden werden als Strukturierungshilfe für kooperative Austauschprozesse und ein Lernen am gemeinsamen Gegenstand auf einem für jede beteiligte Person maßgeblichen Entwicklungsniveau.

Obwohl sich die hiesige schulische Schriftsprachdidaktik stark von britischen Entwicklungen beeinflussen ließ, wurde die internationale Entwicklung der *Family Literacy* hierzulande nur von wenigen Fachleuten beobachtet. Relevante Veröffentlichungen zur Thematik oder die Initiierung von Pilotprojekten blieben zunächst aus. Dabei hatte die hiesige Lesesozialisationsforschung schon länger die besondere Bedeutung der Familie als literalen Sozialisationsraum herausgearbeitet. Einzig die Stiftung Lesen sowie Heide Niemann (1997; 2000) wiesen in ihren Veröffentlichungen schon früh auf Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit der Familie hin, nahmen gezielte Interventionsprogramme jedoch nicht speziell in den Blick. Ich selbst begann mich 1998/1999, damals tätig in der konkreten Förderarbeit mit SonderschülerInnen einerseits und in der Alphabetisierung deutschsprachiger Erwachsener andererseits, mit dem Konzept der familienorientierten Förderung und den britischen Modellprojekten auseinanderzusetzen. Nach einigen ersten Kurzberichten (Nickel, 2001; Yates, 2001) erschien erst vor wenigen Jahren der erste grundlegende Beitrag zur Thematik im deutschsprachigen Raum (Nickel, 2004).

Dank der gemeinsamen Initiative des damaligen UNESCO-Instituts für Pädagogik (heute UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen) und des Hamburger Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung konnte im Herbst 2004 mit dem Hamburger FLY-Projekt ein erstes *Family Literacy*-Vorhaben in Deutschland initiiert werden (vgl. Rabkin, 2004, 2006; Elfert/Rabkin, 2005a, 2005b, 2005c, 2006a, 2006b sowie Elfert/Rabkin, in diesem Band), was nicht ohne Initialwirkung auf die fachwissenschaftliche Diskussion blieb. So erwähnt auch eine Expertise des Bundesministeriums für Bildung und Forschung *Family Literacy* als geeignete Möglichkeit der Leseförderung (Artelt et al., 2005). Brandenburg (2006) legt in ihrer Veröffentlichung eine Zusammenschau der bisherigen Entwicklung vor und ordnet das Hamburger Projekt in Tendenzen der



internationalen Entwicklung ein. Seit Beginn 2005 ist das Hamburger FLY-Projekt zudem in die europäische Lernpartnerschaft QualiFLY eingebunden, der fünf weitere europäische Partner angehören. Der dort stattfindende Austausch von *best practice* wird dem FLY-Projekt und damit der deutschen *Family Literacy*-Bewegung weitere, entscheidende Impulse verleihen.

#### 4. Zukunft der Family Literacy in Deutschland

Im Hinblick auf die Weiterentwicklung der *Family Literacy* in Deutschland (zum internationalen Diskurs vgl. Darling, 2004) lassen sich folgende Aspekte spezifizieren:

##### 4.1. Im Blickpunkt: Konzeptionelle Ausformung – Ziele, Dauer, Inhalt

Bei aller Diversifikation der internationalen Praxis von *Family Literacy*-Ansätzen kann es bei der Entwicklung von Projekten in Deutschland nur darum gehen, Settings zu gestalten, die ko-konstruktive Austauschprozesse und eine eigenaktive, Hypothesen testende Aneignung in sozialen situierten Kontexten ermöglichen. Für die Ausbildung erfahrungsbedingter Muster und Schemata ist primär eine reichhaltige Auseinandersetzung mit Literalität im Sinne eines „In-der-Schrift-badens“ grundlegend. Damit ist allen Ansätzen der expliziten sprachstrukturellen Vermittlung ohne Auswirkung auf das kulturelle Zusammenleben im Sozialisationsraum Familie eine deutliche Absage erteilt. Gleiches gilt für Ansätze, die schwerpunktmäßig auf defizitorientierter Intervention basieren (vgl. Auerbach, 1989; Hannon, 2003; Brandenburg, 2006). Groeben und Schroeder (2004) weisen zu Recht darauf hin, dass es nicht reicht, wenn Mütter aus bildungsfernen Haushalten zu mehr Vorlesen bewegt werden sollen. Dies wäre eine rein technische Vorgehensweise, die an der Interaktionsstruktur und der literalen Kultur der Familie nichts zu verändern vermag. Hier wird es nötig sein, die „Komplexität der Sozialisationsdynamik“ (ebd., 346) zu berücksichtigen und damit auch bildungsbezogene Handlungsnormen und -muster der weiteren Familienmitglieder sowie den ko-konstruktiven Austausch zwischen Familie, Kindergarten und Schule mit in den Blick zu nehmen.

Das Hamburger FLY-Projekt verfolgt einen *bottom-up*-Ansatz, der seinen Ausgang in der Praxis vor Ort nimmt. Das jeweilige Curriculum einer beteiligten Institution entsteht im Zuge der Programmdurchführung. Unterstützt werden die einzelnen Akteure durch ein projektinternes Jahresseminar, das der Vernetzung der einzelnen Standorte dient. Dieser Ansatz hat einen großen Reiz, da sich die für die effektive Umsetzung des Konzepts notwendigen Einstellungsmuster durch das gemeinsame Aushandeln des eigenen Profils und des eigenen Vorgehens ergeben. Die Effizienz ihrer Bemühungen können die beteiligten Kollegien an konkreten Prozessen und Entwicklungen vor Ort ablesen. Die internationalen Erfahrungen zeigen, dass dieses Vorgehen der Regelfall ist. Ergänzend wäre ein *top-down*-Ansatz sinnvoll, bei dem ein weitestgehend entwickeltes Curriculum in der konkreten Praxis vor Ort erprobt wird. Dies ermöglicht eine bessere Evaluierbarkeit, welche wiederum zur Optimierung der einzelnen Ansätze sowie als argumentative Fundierung für eine Mittelakquise erstrebenswert ist. Ein solches Vorhaben sollte verschiedene Pluralitäten abdecken, um zu aussagekräftigen Ergebnissen zu kommen. Denkbar sind der Einbezug verschiedener Zielpopulationen (Alter, Gender, Erstsprache, Sozialraum etc.) und die Berücksichtigung unterschiedlicher Formate (Programmdauer und -intensität, Inhalte, Methoden etc.).

Für die konzeptionelle Gestaltung eines einzelnen *Family Literacy*-Vorhabens ist die Reflexion der eigenen Intention bedeutsam. Besteht das Ziel primär in der Unterstützung der Kinder, indirekt vermittelt durch eine Stärkung der elterlichen Unterstützungskompetenz? Oder soll die Erwachsenenbildung selbst ein eigenes Ziel sein? Diese grundsätzlichen Fragen werden von den einzelnen Trägern vermutlich unterschiedlich beantwortet werden. Auch im internationalen Rahmen werden

sie durchaus different gesehen: Während das amerikanische National Center for *Family Literacy* (2000) in seinem Konzept und in seinen Qualifikationsmaßnahmen die Erwachsenenbildung als einen eigenen Bereich ausweist, bezeichnen Spiteri und Camilleri (in diesem Band) die reine Elternbildung als überschüssigen Bonuseffekt.

Abhängig von der eigenen Zielsetzung wird die Dauer des Vorhabens zu bestimmen sein. Die Spanne der Möglichkeiten reicht von laufenden Begleitmaßnahmen zum Kindergarten- und Schulalltag bis zu Wochenendangeboten. Auf der Basis von internationalen Forschungsergebnissen erscheinen Programme dann besonders effektiv, wenn sie möglichst früh einsetzen und eine möglichst lange Begleitung über verschiedene Familienzyklen hinweg beibehalten. Längerfristige oder stundenintensive Angebote in Kursform stehen in der Gefahr, dass die TeilnehmerInnen diese Intensität nicht mit ihren Bedürfnissen oder Lebensbedingungen vereinbaren können. Möglicherweise erweist sich eine Kombination aus kurzen Schnupperereignissen, fest umrissenen und zielorientierten Angeboten sowie einer längerfristigen, weniger intensiven Begleitung in Form offener Angebote am sinnvollsten. Hier deutet sich an, dass das Format einer Maßnahme orientiert sein muss an den im Detail sehr unterschiedlichen Bedingungen der speziellen Zielgruppe und des konkreten Sozialraums.

Die Inhalte eines Vorhabens sind ebenso an den unterschiedlichen Bedürfnissen der Zielgruppe zu orientieren. Ergänzend zu den folgenden gegenstandsnahen Feldern können übergreifenden Ansätze wie der interkulturellen Pädagogik eine hohe Bedeutung zuerkannt werden, insbesondere in der Arbeit mit MigrantInnen. Für die konkrete Planung vor Ort könnte sich ein Planungsraaster als hilfreich erweisen, das wesentliche Stränge der elementaren Literalität beinhaltet:

1. Schriftbewusstsein: Schrift in der Umwelt sowie die Funktionen der Schrift wahrnehmen und nutzen
2. Bücher: Bilderbuchbetrachtung, Vorlesen, erste Selbstlesebücher, Hörbücher etc.
3. Frühes Schreiben: Schreib Anregungen mit Hilfe unterschiedlicher Materialien: Kritzelbriefe, Postkarten, Einladungen, Tischkarten, Namensschilder usw.
4. (Meta-)Sprache: Geschichten erzählen, Fingerspiele, Reime, Kinderlieder etc., Ausbildung der Sprachbewusstheit

Einen besonderen Wert erhalten diese Kategorien in der Verknüpfung mit den vier Komponenten »Anregung, Modell, Dialog, Bestätigung« des britischen ORIM-Modells (vgl. Hannon/Brooks/Bird, in diesem Band). Eine Koppelung dieser beiden Zugänge ergäbe ein mehrdimensionales Raster, das sowohl zur Planung als auch zur Reflexion von *Family Literacy*-Programmen geeignet scheint (Nutbrown/Hannon/Morgan, 2005).

#### **4.2. Im Blickpunkt: Personalentwicklung**

Im Hinblick auf Qualifizierung ist ein großes Desiderat zu konstatieren. Weder sind KollegInnen der Erwachsenenbildung für frühkindliche Pädagogik ausgebildet noch sind FrühpädagogInnen und LehrerInnen auf die Arbeit mit bildungsungeübten Erwachsenen vorbereitet. Hinzu kommt, dass in vielen dieser Professionalisierungsbereiche keine fachdidaktische Ausbildung im Bereich Literacy vorgesehen ist.

So ist es in Deutschland bisher auch nicht gelungen, eine Zertifizierung oder Ausbildung für den Bereich der Erwachsenen-Grundbildung (Alphabetisierung) einzuführen. In europäischen Nachbarländern ist dies Gegenstand von Hochschulabschlüssen. Schon vor mehr als 15 Jahren hatten Huck und Schäfer (1991) in ihrem Sachstandsbericht die weitestgehende Abwesenheit der Thematik Illiteralität an deutschen Hochschulen angeprangert. Daran scheint sich bis heute nahezu nichts geändert zu haben. Im Zuge der laufenden Umgestaltung auf Bachelor- und Master-Abschlüsse hätte

sich die große Chance ergeben, Momente der Illiteralität oder familienorientierter Literalisierung in das erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Studium zu integrieren und auf diesem Wege gleichzeitig eine breite Bewusstseinsbildung für die entsprechenden Zusammenhänge anzustoßen. Nach meinem Eindruck scheint diese historische Chance jedoch ungenutzt zu verstreichen. Für den Bereich der *Family Literacy* stellt sich daher in Zukunft die Notwendigkeit, entsprechende Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zu entwickeln und vorzuhalten.

#### **4.3. Im Blickpunkt: Lernorte, Zielgruppenansprache**

Programme, die sozial benachteiligte Eltern früh zu erreichen suchen, stehen in Deutschland noch in den Anfängen. Bildungsferne und/oder sozial schwache Familien können nur mit ungewöhnlichen und unkonventionellen Methoden der Zielgruppenansprache erreicht werden. Die praktizierten Methoden der Kooperation mit Eltern (Schlösser, 2004; Textor, 2005a) müssen daher in spezifischer Weise weiter ausgearbeitet werden. Je nach Zielgruppe ergeben sich dabei zu berücksichtigende Spezifika, beispielsweise bei illiteralen Eltern, bei berufstätigen Alleinerziehenden oder bei Migrant\*innen (vgl. Apeltauer 2006). Dabei sollte auch über zielgruppenadäquate Anreizsysteme nachgedacht werden. Entsprechende Bildungsangebote sollten durch eine mediale Sozialkampagne kommuniziert werden.

Wahl und Sann (2006) unterscheiden bei der Konzeption von familienorientierten Förderprogrammen generell zwischen Maßnahmen in spezifischen Einrichtungen (Center-based: Komm-Struktur) und Hausbesuchsprogrammen (Home-based: Geh-Struktur). Beide Formen sind international auch im Rahmen von *Family Literacy* gebräuchlich (vgl. Hannon/Brooks/Bird, in diesem Band), wobei meistens ortsgebundene Angebote mit einer Kommstruktur bevorzugt werden. Derartige Maßnahmen können in überschaubarer Zeit eine größere Zahl von Eltern gleichzeitig erreichen. Zudem wird durch die Gruppensituation ein Austausch der Eltern möglich. Bei der Gestaltung von ortsgebundenen Familienbildungsmaßnahmen ist auf ein begleitendes Krippenangebot zur Betreuung jüngerer Kinder zu achten.

Es kann jedoch von Vorteil sein, Eltern in ihren jeweiligen Lebenszusammenhängen zuhause anzusprechen. Hausbesuchsprogramme können auch Eltern erreichen, die selbst nicht aktiv werden und zentrale Bildungsangebote wahrnehmen. In einem solchen Format können Eltern individueller angesprochen werden. Derartige Programme ermöglichen zudem eine längerfristige Beratung, als es die meist zeitlich eng umrissenen Kursangebote tun. Opstapje beispielsweise ist auf einen Zeitraum von 24 Monaten ausgelegt.

Während ortsgebundene Angebote meist von professionellen Kräften durchgeführt werden, setzen Hausbesuchsprogramme oftmals fortgebildete Mentor\*innen (Halbprofessionelle oder Laien) aus den Milieus der Zielgruppe ein. Diesen Kräften gelingt die Ansprache der Zielgruppe aufgrund eines ähnlichen Erfahrungshorizontes oft besser als professionellen Mitarbeiter\*innen.

Die Frage nach der größeren Effektivität dieser Angebotsstrukturen ist uneindeutig. Da die Gestaltung entsprechender zielgruppenspezifischer Familienbildungsangebote in Deutschland erst am Anfang steht, fehlen umfangreichere Erfahrungswerte oder Evaluationen. Sann und Thrum (2005) berichten von überzeugenden Erfahrungen mit Hausbesuchsprogrammen bei Opstapje, auch Fuchs (2006) teilt diese positive Einschätzung. Wahl und Sann (2006) berichten von einer amerikanischen Meta-Studie, nach der Programme, die die Betreuung durch professionelle Elternarbeiter mit Gruppenarbeit kombinierten, mehr Wirkung zeigten als solche mit bloßen Hausbesuchen. Es kann davon ausgegangen werden, dass eine die einzelnen Vorteile integrierende Synthese aus Gruppentreffen mit professionellen Mitarbeiter\*innen und einer längerfristigen Begleitung durch fortgebildete Kräfte in Form von Hausbesuchsprogrammen sich als besonders sinnvoll erweisen wird.

Die Erfahrungen anderer Familienprogramme wie Opstapje lassen darauf schließen, dass besonders deutschsprachige Familien schwierig zu erreichen sind, deren Lebensprobleme in einem ungewöhnlich hohen Ausmaß kumulieren. Hier scheinen teilweise zunächst therapeutische Angebote angezeigt. Um eine breite Teilnahmestruktur zu realisieren, wird es notwendig sein, für besondere Gruppen gezielte Angebote vorzuhalten. Dazu zählen beispielsweise Alleinerziehende, Väter, erwerbstätige Eltern, Menschen mit Migrationshintergrund und Illiterale (funktionale Analphabeten). Während es sich meist um Spezifikationen in der Zielgruppenansprache handelt, stellen Letztere auch die inhaltliche Konzeption einer Maßnahme vor besondere Herausforderungen.

Prinzipiell sind *Family Literacy*-Formate aus zwei Richtungen zu entwickeln. Während die Früh- und die Schulpädagogik den Einbezug der Eltern als Möglichkeit der Unterstützung ihrer pädagogischen Arbeit entdecken, reklamiert international auch die Erwachsenenbildung *Family Literacy* als ihre genuine Aufgabe (Hannon, 2003). Es wäre daher empfehlenswert, wenn hierzulande auch die Grundbildung (Alphabetisierung) eigene familienorientierte Formate entwickelt und sich dabei ihrer präventiven Kraft bewusst wird (Nickel, 2006).

Weiterhin zwingt die Arbeit mit Migranten zu Spezifikationen der Inhalte. Neben kulturellen Aspekten ist hier die Frage nach Erst- oder Zielsprache diskussionswürdig. Anders als im Bereich der Sprachförderung ist es für die Ausbildung von Literalität weniger entscheidend, in welcher Sprache sie erworben wird. Literalität bezieht sich auf Sprache als System, ist aber sprachenunabhängig. Es ist demnach primär nicht entscheidend, in welcher Sprache Eltern ihren Kindern prä- und pariterarische Kommunikationsformen eröffnen. In der Regel gilt, dass sie dies in der Sprache tun sollten, in der sie sich sicher fühlen. Im Optimalfall lernen Kinder diese Kommunikationsformen in beiden Sprachen kennen. Die Förderung von Literalität wird dabei durchaus als Element der Sprachförderung diskutiert (Apeltauer, 2003; 2004; Kuyumcu/Kuyumcu, 2004). Das Kennenlernen von Reimen, Kinderliedern etc. in mehreren Sprachen kann im Übrigen in einer multikulturellen und multilingualen Gesellschaft für die language awareness aller Kinder (auch ohne Migrationshintergrund) bedeutsam sein.

#### **4.4. Im Blickpunkt: Verortung in der Bildungslandschaft**

Prinzipiell können *Family Literacy*-Programme an sämtlichen sozialraumbezogenen Institutionen angesiedelt sein (Kindergarten, Schule, Volkshochschule, Gemeinde, ethnische Community, Bürgerhäuser, Kulturzentren, Stadtteilläden in Einkaufszentren ...). Spezielle internationale Varianten des familienorientierten Gedankens setzen Maßnahmen auch in Krankenhäusern an, wo sie bereits Mütter von Neugeborenen zu erreichen suchen (Straub, 2003; Milhoffer, 2005a; 2005b). Eine Anbindung wird dann effektiv sein, wenn die Institution von der Zielgruppe innerlich angenommen wird. Eine Anbindung an Schule ist daher widersprüchlich: Eltern mit negativen Schulerfahrungen werden möglicherweise ungern eine Schule betreten. Allerdings könnten genau diese Maßnahmen geeignet sein, um die bestehenden Probleme im Dialog von Schule mit diesen Eltern zu minimieren. Zurzeit wird dazu zunehmend der Aufbau von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften diskutiert, die u.a. eine neue Beziehung zwischen pädagogischem Personal und Eltern postulieren.

Im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe (gesetzlich ist die Eltern- und Familienbildung im Kinder- und Jugendhilfegesetz [KJHG] verankert) wird derzeit der Um- und Ausbau von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen zu Familienzentren angestrebt, die stärker auf das Gemeinwesen hin ausgerichtet sind. Die Erhebung von Tschöpe-Scheffler (2005) macht deutlich, dass nahezu alle von ihr untersuchten Elternbildungsprogramme in dem Kompetenzbereich „Aufbau von Netzwerken“ den derzeit größten Handlungsbedarf sehen. Mit den neuen Familienzentren (in Orientierung an den britischen Early Excellence Centres) wird versucht, verschiedene Leistungen für Familien in einem

Modell integrierter Dienste ‚aus einer Hand‘ anzubieten und einer Parzellierung der Angebotsstruktur entgegenzuwirken. „Dabei geht es zunächst nicht bzw. nicht primär darum, völlig neue Angebote zu schaffen, sondern vielmehr um das Bündeln vielfach bereits vorhandener Angebote und Dienste in eine integrierte Form, um sie so Eltern und Kindern möglichst niedrigschwellig anzubieten“ (Peucker/Riedel, 2004, 11). Auch der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht sowie die diesbezügliche Stellungnahme der Bundesregierung (Deutscher Bundestag, 2005) fordern den Auf- und Ausbau niedrigschwelliger Angebote der Familienbildung im Rahmen kommunaler Bildungslandschaften, in denen neben Kursangeboten auch offene Angebote wie Elterncafés etc. ihren Platz haben.

„Wie das konkret aussehen kann, lässt sich am Beispiel des Early Excellence Centres in Birmingham zeigen, wo folgende Dienste angeboten werden: eine altersübergreifende Kindertagesstätte, ein Mittagstisch und offene Angebote für Schulkinder am Nachmittag, offene Kleinkinderbetreuung, die flexibel genutzt werden kann, ein spezieller Förderunterricht für Kinder von ethnischen Minderheiten, Eltern-Kind-Angebote, Spiel- und Krabbelgruppen, ein offener Familientreff, Angebote der Erwachsenenbildung (Sprach-, Alphabetisierungs-, Computer- und Kochkurse), Erziehungs- und Gesundheitsberatung sowie eine Anlaufstelle für schwangere Teenager. (...) Fachkräfte mit sozialem, medizinischem und pädagogischem Hintergrund arbeiten dabei eng zusammen. Es wird versucht, die Eltern auf verschiedene Weise einzubeziehen und zu stärken; beispielsweise wird Müttern ohne Schulabschluss auch die Möglichkeit geboten, sich nach dem Besuch entsprechender Kurse als Helferin in der Kindertagesstätte zu qualifizieren“ (Peucker/Riedel, 2004, 10f).

Solch komplexe Einrichtungen wie die Early Excellence Centres sind nur noch schwer mit dem herkömmlichen Bild eines Kindergartens, einer Schule oder einer Volkshochschule in Einklang zu bringen. Im Prinzip verwandeln sich die traditionell voneinander getrennten Bildungseinrichtungen in bildungsorientierte Gemeinwesen- oder Stadtteilzentren, in übergreifende Bildungsorte für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Es ist das Bemühen, die einzelnen Bildungsträger sowie die Jugendhilfe, die ethnischen Communities und andere relevante Gruppen in ein kommunales Bildungsnetzwerk zu integrieren und so lokale Bildungslandschaften im Sinne einer Sozialraumorientierung zu gestalten.

#### **4.5. Im Blickpunkt: Evaluation**

Wahl und Sann (2006) stellen mit Bezug auf ein Gutachten des Wissenschaftlichen Beirates für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend eine gewisse Unwissenschaftlichkeit der Interventionspraxis heraus. Mögliche Effekte von Maßnahmen werden oft nur sehr eingeschränkt überprüft. Häufig reduzieren sich Wirkungsstudien auf eine Selbstevaluation, bei der dasselbe Team, welches das Programm durchführt, auch die Wirkung überprüft; oftmals durch ausschließliche Erhebung subjektiver Eindrücke. Eine Ausnahme stellt meines Erachtens das Opstapje-Projekt<sup>2</sup> dar.

Evaluation lässt sich je nach Intention jedoch unterschiedlich begreifen und durchführen. Sie dient stets der Rückmeldung über den Erfolg und der Effizienz der eigenen Bemühungen. Eine praktizierende Pädagogin interessiert sich vermutlich weniger für Korrelationen und andere statistische Kennziffern. Ihr konkretes Interesse wird darin liegen, in einem offenen Evaluationsdialog mit den Teilnehmenden subjektive Sichtweisen auszutauschen, die ihr erlauben, Entwicklungspotentiale ihrer Arbeit zu erkennen.

Die wissenschaftliche Erforschung einer Programmwirkung ist zudem ein sehr komplexes Unterfangen. Zum einen gibt es viele intendierte und nicht intendierte Wirkungen, die jeweils nur mit

<sup>2</sup> Der Abschlussbericht ist einsehbar unter [www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=321&Jump1=RECHTS&Jump2=5](http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=321&Jump1=RECHTS&Jump2=5)

spezifischen Methoden feststellbar sind. Zum anderen kann eine festgestellte Wirkung auf ein Programm zurückzuführen sein – muss es aber nicht. In psychologischen Messungen lassen sich relativ leicht Korrelationen zweier Merkmale errechnen. Doch diese Korrelationen bedeuten noch keine Kausalitäten. Wenn also Merkmal A ebenso festgestellt wird wie Merkmal B, dann kann B sowohl Folge von A sein wie umgekehrt A Folge von B. Zudem können beide Merkmale von einem dritten Faktor beeinflusst worden sein.

Ohne diesen Aspekt an dieser Stelle ausgiebiger thematisieren zu können, ist Wirkungsforschung eine wesentliche Aufgabe für die zukünftige Entwicklung. Um der Forderung des angeführten Beirates nach Qualitätssicherung durch Programme mit einer harten Evidenz nachzukommen und um *Family Literacy* als reguläres Bildungsangebot in Deutschland zu etablieren, bedarf es einer neutralen, wissenschaftlich fundierten Fremdevaluation, die die Reichweite und die Programmwirksamkeit unter verschiedenen Aspekten beleuchtet und empirisch nachweist. In einem entsprechenden Forschungsdesign haben sich repräsentative Erhebungen und Fallanalysen ebenso zu ergänzen wie standardisierte und interpretative Verfahren. Denn Mittelwerte können Entwicklungen wider Erwarten nicht erklären. Um ein Programm zu optimieren, ist es besonders sinnvoll zu hinterfragen, warum Familie F. nicht in dem Maße vom Programm profitieren konnte wie die anderen Familien. Auf diesem Wege wird Forschung zu einer Dienstleistung für die Praxis, denn Evaluation dient nicht nur einer rückblickenden Wirkungskontrolle, sondern auch dem Verständnis von Prozessen sowie der zukünftigen Steuerung. Die Planung zukünftiger Angebote könnte somit stärker als bisher auf Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung beruhen. Das Forschungsdesign sollte zudem von vornherein Längsschnittanalysen in den Blick nehmen, die nicht nur die Nachhaltigkeit belegen, sondern interessante Aufschlüsse über Wechselwirkungen mit anderen Impulsen in unterschiedlichen Lebenskontexten und -zyklen aufzeigen.

## 5. Schlussbemerkung

Den politisch Verantwortlichen wäre zu raten, sich dem Querschnittsthema Literacy interdisziplinär anzunehmen. Sinnvoll ist die Gründung einer nationalen Literacy-Agentur und die Erarbeitung einer wissenschaftlich fundierten, nationalen Literacy-Strategie, die verschiedene Bildungs- und Sozialisationsinstanzen ebenso zusammenbringt wie die Verantwortlichkeit unterschiedlicher politischer Ressorts und Ebenen innerhalb unserer föderalistischen Struktur. Die Weiterentwicklung der *Family Literacy* in Deutschland wird entscheidend davon abhängen, wie das deutsche Erziehungs- und Bildungssystem die aktuellen Herausforderungen annimmt und welche Unterstützungspotentiale die Bildungspolitik bzw. die Bildungsträger einerseits sowie Forschung und Wissenschaft im Rahmen von Aus- und Fortbildung andererseits anbieten.

*„Wer im Machen nicht anwendet, was er erkannt hat,  
der wird irgendwann nicht mehr erkennen, was zu machen ist.“*  
(Horst-Eberhard Richter)

## LITERATUR

- Artelt, C. et al. (2005):** Expertise – Förderung von Lesekompetenz. Berlin.
- Apeltauer, E. (2003):** Literalität und Spracherwerb. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhalt im Unterricht, Nr. 32.
- Apeltauer, E. (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 Kulturreichhalt im Unterricht, Sonderheft 1.
- Apeltauer, E. (2006):** Kooperation mit zugewanderten Eltern. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhalt im Unterricht, Nr. 40/41.
- Auerbach, E. R. (1989):** Which way for Family Literacy: Intervention or Empowerment? In: Morrow, L. M. (1995), 11-27.
- Barton, D. (1993):** Eine soziokulturelle Sicht des Schriftgebrauchs – und ihre Bedeutung für die Förderung des Lesens und Schreibens unter Erwachsenen. In: Balhorn, H./Brügelmann, H. (Hrsg.): Bedeutungen erfinden – im Kopf, mit Schrift und miteinander. Konstanz, 214-219.
- Barton, D. (1994):** Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language. Oxford.
- Barton, D. (1997):** Family Literacy Programmes and Home Literacy Practices. In: Taylor, Denny (Ed.) (1997): Many Families, Many Literacies. An International Declaration of Principles. Portsmouth, 101-108.
- Barton, D. (1999):** Situated Literacies: Theorising Reading and Writing in Context. London.
- Barton, D./Hamilton, M. (1998):** Local Literacies: Reading and Writing in One Community. London.
- Barton, D./Hamilton, M. (1994):** Worlds of Literacy. New York.
- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2004):** Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bielefeld.
- Basic Skills Agency (1993):** Parents and their children. The intergenerational effect of poor Basic Skills. London.
- Basic Skills Agency (1995):** Family Literacy. Read and write together. Getting started. London.
- Basic Skills Agency (1996):** Read and write together. An activity pack for parents and children. London.
- Basic Skills Agency (o.J.):** Developing Family Literacy. Four 30minute Training Programmes for Teachers (Video). London.
- Baumert, J. et al. (Hrsg.) (2001):** PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2006):** Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weinheim/Basel.
- Bonfadelli, H. et al. (1993):** Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Gütersloh.
- Brandenburg, M. (2006):** Family Literacy in Deutschland. Die Alphabetisierungsdekade der Vereinten Nationen (UNLD) und ihre Auswirkungen auf die Alphabetisierungsarbeit in Deutschland. Hamburg.
- Brooks, G. (2002):** What Works for Children with Literacy Difficulties? The Effectiveness of Intervention Schemes. Sheffield.
- Brooks, G. et al. (1996):** Family Literacy Works: The NFER Evaluation of the Basic Skills Agency's Family Literacy Demonstration Programmes. London.
- Brooks, G. et al. (1997):** Family Literacy Lasts: the NFER Follow-up Study of the Basic Skills Agency's Demonstration Programmes. London.
- Brooks, G. et al. (1999):** Family Literacy for New Groups: The National Foundation for Educational Research Evaluation of the Basic Skills Agency's Programmes for Linguistic Minorities, Year 4 and Year 7. London.
- Brügelmann, H. (1998):** Kinder lernen lesen und schreiben. In: ders. (Hrsg.): Kinder lernen anders vor der Schule – in der Schule. Lengwil am Bodensee, 41-57.
- Bus, A. G. et al. (1995):** Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis an intergenerational transmission of literacy. In: Review of Educational Research, Vol. 65, 1-21.
- Cairney, T. H. (2003):** Literacy within Family Life. In: Hall, N./Larson, J./Marsh, J. (2003), 85-98.
- Camillieri, J. (2004):** Literacy as a Family Affair. An evaluation of local and trans-national family literacy programmes. In: Unpublished M. Ed. in Literacy dissertation, University of Sheffield.
- Caspe, M. (2003):** Family Literacy. A Review of Programs and Critical Perspectives.: <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/fine/resources/research/literacy.html>
- Darling, S. (2004):** Future Directions for Family Literacy. In: Wasik, B. H. (2004), 603-616.



- De Jong, P. F./Leseman, P. P. M. (2001):** Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. In: Journal of School Psychology, Vol.35, 5, 389-414.
- Deutscher Bundestag / Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005):** Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- Dickinson, D. K./Neuman, S. B. (Eds.) (2006):** Handbook of Early Literacy Research. Vo. 2, New York.
- Döbert, M./Nickel, S. (2000):** Ursachenkomplex von Analphabetismus in Elternhaus, Schule und Erwachsenenalter. In: Döbert, M./Hubertus, P. (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster/Stuttgart, 52.
- Döbert-Nauert, M. (1985):** Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der Volkshochschule Bielefeld. Bonn/Frankfurt a.M.
- Egloff, B. (1997):** Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“: Eine biographische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrukturen von funktionalen Analphabeten. Frankfurt a.M.
- Ehlers, S. (2002):** Lesesozialisation zugewandelter Sprachminderheiten. In: Hug, M./Richter, S. (Hrsg.) (2002): Ergebnisse soziologischer und psychologischer Forschung. Impulse für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler, 44-61.
- Elfert, M./Rabkin, G. (2005) (a): Family Literacy.** Ein generationsübergreifendes Projekt zur Förderung des Schriftspracherwerbs von Eltern und ihren Kindern. In: Müller, A. (Hrsg.) (2005): Alphabetisierung - Wirtschaft - Kultur. Stuttgart, 167-173.
- Elfert, M./Rabkin, G. (2005) (b):** „Ohne Eltern geht gar nichts“ - Family Literacy als ein Ansatz zur Förderung familienorientierter Schriftkultur. In: Streitkultur. Magazin für Politik & Kultur in Europa. Nr. 1, 19-21.
- Elfert, M./Rabkin, G. (2005) (c):** Kinder, Eltern und Lehrer arbeiten gemeinsam. Family Literacy als Projekt zur Förderung von familienorientierter Schriftkultur. In: Grundschulunterricht, Nr. 12, 13-17.
- Elfert, M./Rabkin, G. (2006) (a): Family Literacy:** ein Projekt zur Förderung von familienorientierter Schriftkultur. In: Sasse, A./Valtin, R. (Hrsg.) (2006): Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit. Zwischen kompensatorischer Erziehung und Family Literacy. Berlin, 211-217.
- Elfert, M./Rabkin, G. (2006) (b): Family Literacy.** Ein Konzept zur Förderung der Schriftkultur in der Familie. In: Grundschule, Nr. 7-8, 36-38.
- Feneberg, S. (1994):** Wie kommt das Kind zum Buch? Die Bedeutung des Geschichtenvorlesens im Vorschulalter für die Lesentwicklung von Kindern. Neuwied.
- Franzmann, B. et al. (2002):** Sprach- und elementare Leseförderung in Familien und Familienbildung. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Sprachförderung im Vor- und Grundschulalter. München, 173-234.
- Fuchs, K. (2006):** Die Familienbildungslandschaft: Zwischen Tradition und Vision. In: Wahl, K./Hees, K. (2006), 103-114.
- Gillen, J./Hall, N. (2003):** The Emergence of Early Childhood Literacy. In: Hall, N./Larson, J./Marsh, (2003), 3-12.
- Gnahn, D. (2006):** Kompetenzmessung bei Erwachsenen - Zum Stand von PIAAC. In: Grotlüschen, A./Linde, A. (2006), 25-30.
- Günther, H. (1997):** Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Balhorn, H./Niemann, H. (Hrsg): Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit - Schriftlichkeit - Mehrsprachigkeit. Lengwil am Bodensee, 64-73.
- Günther, K.-B. (1986):** Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, H. (Hrsg.): ABC und Schriftsprache. Konstanz, 32-54.
- Groeben, N./Schroeder, S. (2004):** Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanzen - Ko-Konstruktion. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2004): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim/München. 306-348.
- Grotlüschen, A./Linde, A. (Hrsg.) (2006):** Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster.
- Grabow, A. (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).
- Hall, N./Larson, J./Marsh, J. (Eds.) (2003):** Handbook of Early Childhood Literacy. London.
- Handel, R. D. (1999):** Building Family Literacy in an Urban Community. New York.
- Hannon, P. (1995):** Literacy, Home and School: Research and Practice in Teaching Literacy with Parents. London.
- Hannon, P. (2003):** Family literacy programmes. In: Hall, N./Larson, J./March, J. (2003), 99-111.

- Hannon, P./Bird, V. (2004):** Family Literacy in England: Theory, Practice, Research and Policy. In: Wasik, B. (2004), 23-39.
- Huck, G./Schäfer, U. (1991):** Funktionaler Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Sachstandsbericht. BLK-Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn.
- Hurrelmann, B. (1994):** Leseförderung. In: Praxis Deutsch 127, 17-26.
- Hurrelmann, B. (2003):** Ein erweitertes Konzept von Lesekompetenz und Konsequenzen für die Leseförderung. In: Auernheimer, G. (Hrsg.) (2003): Schiefleben im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen, 177-194.
- Hurrelmann, B. (2004):** Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (2004): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim/München, 169-202.
- Hurrelmann, B. (2006):** Ko-Konstruktion als Theorierahmen historischer Lesesozialisationsforschung: sozialhistorische Prämissen. In: Hurrelmann, B./Becker, S./Nickel-Bacon, I. (Hrsg.): Lesekindheiten. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel. Weinheim, 15-30.
- Hurrelmann, B./Hammer, M./Nieß F. (1993):** Leseklima in der Familie. Gütersloh.
- Hurrelmann, K. (2002):** Einführung in die Sozialisationsforschung. 8. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel.
- Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.) (1998):** Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel.
- Ivanic, R./Barton, D./Hamilton, M. (2004):** Wie viel „Literacy“ braucht ein Mensch? In: Alfa-Forum 54-55, 19-21.
- Jampert, K. et al. (2005):** Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen. Berlin.
- Klein, H. (2005):** Kinder schreiben. Erste Erfahrungen mit Schrift im Kindergarten. Seelze.
- Knapp-Philo, J./Rosenkoetter, S.E. (Eds.) (2006):** Learning to Read the World. Language and Literacy in the First Three Years. Washington.
- Kniefl, W./Pettinger, R. u.a. (1997):** „Ich könnte alleine für mein Kind nicht soviel machen.“ Integrationshilfe HIPPI. München.
- Kretschmann, R. (2002):** Störungen beim Schriftspracherwerb: Ursachen und Prävention aus systemischer und entwicklungsökologischer Sicht. In: Balhorn, H./Bartnitzky, H./Büchner, I./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (2002): Sprachliches Handeln in der Grundschule. Schatzkiste Sprache 2. Frankfurt a.M./Hamburg, 54-78.
- Kuyumcu, Ş./Kuyumcu, R. (2004):** Entwicklung von Literalität in Kooperation mit Migrantenerlern. In: kindergarten heute, 11/12, 22-27.
- Langen, C./Bentlage, U. (Hrsg.) (1999):** Das Lesebarometer. Lesen und Mediennutzung in Deutschland. Gütersloh.
- Lenel, A. (2005):** Schrifterwerb im Vorschulalter. Weinheim/Basel.
- Linde, A. (2006):** Alphabetisierung, Grundbildung oder Literalität? In: Grotlüschen, A./Linde, A. (2006), 90-99.
- Milhoffer, P. (2005a):** Der Kindergarten kommt zu spät! Förderung der Schriftsprachkompetenz von Geburt an – das Beispiel „Read to me“ für Familien von Neugeborenen in Nova Scotia (Kanada). [www.mckinsey-bildet.de/downloads/04\\_bildungswerkstatt/bw\\_1/bw1\\_milhoffer.pdf](http://www.mckinsey-bildet.de/downloads/04_bildungswerkstatt/bw_1/bw1_milhoffer.pdf)
- Milhoffer, P. (2005b):** Leseförderung von Geburt an! Kanada: Familiennahe Förderung der Schriftsprachkompetenz mit dem Programm „Read to me!“ für Familien von Neugeborenen in Nova Scotia. In: SpielRäume 33, 2-5.
- Morrow, L. M. (Ed.) (1995):** Family Literacy. Connections in Connections in School and Communities. New Brunswick, New Jersey.
- Morrow, L. M./Tracey, D. H./Maxwell, C. M. (Eds.) (1995):** A Survey of Family Literacy in the United States. Newark.
- Namgalies, I./Heling, B./Schwänke, U. (1990):** Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten. Hamburg.
- National Center for Family Literacy (2000):** Training and Staff Development for Family Literacy Practitioners. Participant’s Manual. Louisville.
- Näger, S. (2005):** Literacy – Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur. Freiburg.
- Neuman, S. B./Dickinson, D. K. (Eds.) (2002):** Handbook of Early Literacy Research. New York.
- Nickel, S. (2001):** Prävention von Analphabetismus: vor, in, nach und neben der Schule. In: Alfa-Forum 47, 7-11.
- Nickel, S. (2004):** Family Literacy - Familienorientierte Zugänge zur Schrift. In: Panagiotopoulou, A./Carle, U. (Hrsg.) (2004): Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule. Baltmannsweiler, 71-83.

- Nickel, S. (2006):** Familienorientierte Grundbildung im Sozialraum als Schlüsselstrategie zur breiten Teilhabe an Literalität. In: Grotlüschen, A./Linde, A. (2006), 31-41.
- Niemann, H. (1997):** Lesen für alle – ohne Eltern geht es nicht. In: Balhorn, H./Niemann, H. (Hrsg.): Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit. CH-Lengwil a. Bodensee, 137-141
- Niemann, H. (2000):** Family Literacy: Leseförderung in Familie und Schule. In: Stark, W. u.a. (Hrsg.): Von der Alphabetisierung zur Leseförderung – Lesen in Schule, Weiterbildung und Gesellschaft. Stuttgart, 333-337.
- Nutbrown, C.E./Hannon, P./Morgan, A. (2005):** Early Literacy Work with Families: policy, practice and research. London.
- OECD/Statistics Canada (1995):** Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten internationalen Untersuchung Grundqualifikationen Erwachsener. Paris.
- Paratore, J. R. (2001):** Opening doors, opening opportunities. Family Literacy in an Urban Community. Boston et al.
- Pieper, I./Rosebrock, C. et al. (2004):** Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim.
- Peucker, C./Riedel, B. (2004):** Häuser für Kinder und Familien. Recherchebericht. Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Berlin.
- Poulson, L. et al. (1997):** Family Literacy. Practice in Local Programmes. An evaluative review of 18 Programmes in the Small Grants Programme. London.
- Rabkin, G. (2004):** Mütter schreiben Geschichten für ihre Kinder. Eine Zusammenarbeit von Müttern und Schulen im Rahmen des Hamburger Pilotprojektes *Family Literacy*. In: Grundschulunterricht, Nr. 9, 20-22.
- Rabkin, G. (2006):** Migrantenkinder und Eltern auf dem Weg zur Schrift. Die Grundschulzeitschrift, Nr. 198, 28-30.
- Richgles, D. J. (2003):** Emergent Literacy. In: DeBruin-Parecki, A./Krol-Sinclair, B. (Eds.): Family Literacy: from theory to practice. Newark, 28-48.
- Richter, S./Brügelmann, H. (1994):** Der Schulanfang ist keine Stunde Null. Schrifterfahrungen, die Kinder in die Schule mitbringen. In: Brügelmann, H./Richter, S. (Hrsg.): Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Lengwil am Bodensee, 62-77.
- Sann, A./Thrum, K. (2005):** Opstapje – Schritt für Schritt. Ein präventives Spiel- und Lernprogramm für Kleinkinder aus sozial benachteiligten Familien und ihre Eltern. Praxisleitfaden. München.
- Sanli, M. (2005):** Frühstart – Deutsch und interkulturelle Erziehung im Kindergarten. In: Fachforum Orte der Bildung im Stadtteil. Dokumentation der Veranstaltung am 16./17. Juni 2005 in Berlin. Regiestelle E&C der Stiftung SPI, 85-90.: [http://www.eundc.de/download/ff\\_orte\\_bildung.pdf](http://www.eundc.de/download/ff_orte_bildung.pdf)
- Sapin, C./Padak, N.D. (1998):** Family Literacy Resource Notebook. The Ohio Literacy Resource Center.: <http://literacy.kent.edu/Oasis/familitnotebook/>.
- Scheerer-Neumann, G. (1998):** Schriftspracherwerb: „The State of Art“ aus psychologischer Sicht. In: Huber, L./Kegel, G./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.). Einblicke in den Schriftspracherwerb. Braunschweig, 31-46.
- Schlösser, E. (2004):** Zusammenarbeit mit Eltern - interkulturell. Münster.
- Spitta, G. (1988):** Kinder schreiben eigene Texte: Klasse 1 und 2. Frankfurt a.M.
- Stiftung Lesen (2000):** Leseverhalten in Deutschland. Mainz.
- Straub, S. (2003):** Read to Me: A Family Literacy Program for Young Mothers and Their Babies. In: DeBruin-Parecki, A./Krol-Sinclair, B. (2003): Family Literacy: from theory to practice. Newark, 184-201.
- Street, B. V. (1993):** Cross-Cultural Approaches to Literacy. Cambridge.
- Street, B. V. (1995a):** Literacy in Theory and Practice. Cambridge.
- Street, B. V. (1995b):** Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education. Essex.
- Street, B. (2001):** Literacy and Development: Ethnographic Perspectives. London.
- Taylor, D. (Ed.) (1997):** Many Families, many Literacies. An International Declaration of Principles. Portsmouth.
- Tschöpe-Scheffler, S. (Hrsg.) (2005):** Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Opladen.
- Tett, L./St. Clair, R. (1997):** Family literacy in the educational market place: a cultural perspective. In: International Journal of Lifelong Education 16, 2, 109-120.
- Textor, M. R. (2005a):** Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden. Norderstedt.
- Textor, M. R. (2005b):** PISA 2003 – die richtigen Konsequenzen ziehen. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1385.html>

- Topping, K. (1996):** The Effectiveness of Family Literacy. In: Wolfendale, S./Topping, K. (Eds.) (1996): Family Involvement in Literacy. Effective Partnerships in Education. London/New York, 149-163.
- Ulich, M. (2003):** Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: kiga heute, Nr. 3, 6-18.
- Yates, D. (2001):** Family Literacy. Lernen in der Familie: Intervention und Prävention. In: Alfa-Forum 47, 26-29.
- Wasik, B. H. (Hrsg.) (2004):** Handbook of Family Literacy. Mahwah, New Jersey/London.
- Wasik, B. H./Dobbins, D. R./Herrmann, S. (2001):** Intergenerational Family Literacy: Concepts, Research, and Practice. In: Neuman/Dickinson (2001), 444-458.
- Wahl, K./Hees, K. (Hrsg.) (2006):** Helfen „Super Nanny“ und Co.? Ratlose Eltern – Herausforderung für die Elternbildung. Weinheim/Basel.
- Wahl, K./Sann, A. (2006):** Resümee und Ausblick: Welche Kriterien sollen kompetente Angebote der Elternbildung erfüllen? In: Wahl/Hees (2006), 139-154.
- Wieler, P. (1997):** Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim.
- Wustmann, C. (2005):** Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2, 192-203.
- Zinke, P. (2004):** Vom Zeichen zur Schrift. Begegnungen mit Schreiben und Lesen im Kindergarten. Weinheim/Basel.