

Fokus Familienförderung:

Wie wirksam sind *Family Literacy*-Programme?

Sven Nickel

Vorbemerkung: Für den englischen Begriff *family literacy* gibt es bislang keine deutsche Bezeichnung. Er umfasst die Unterstützung und Förderung schriftsprachlicher Aktivitäten und auch die Wertschätzung von Lesen und Schreiben in der Familie. Da der Ausdruck *family-literacy* auch in Deutschland gebräuchlich ist, wird hier auf eine Übersetzung verzichtet. Je nach Kontext ist *literacy* zu übersetzen mit Schriftkultur, Schriftsprachgebrauch, Lese- oder Schriftkompetenz.

Der große Einfluss der Familie auf die schriftsprachliche Entwicklung von Kindern ist allgemein bekannt und durch die Lesesozialisationsforschung (z.B. Hurrelmann, Hammer & Nieß 1993) gut belegt. Zwar verdeutlichen einige Studien, dass es der Grundschule durch einen geeigneten Unterricht durchaus gelingen kann, Unterschiede in den Vorkenntnissen und Vorerfahrungen von Kindern auszugleichen (z.B. Brügelmann 2005). Dennoch wurde der enorme Einfluss sozialer und kultureller Faktoren - zu denen auch die häusliche Schriftkultur zählt - auf den schulischen Bildungserfolg in Deutschland wiederholt in Bildungsstudien beschrieben. Entsprechend mehren sich die Forderungen, die schulische Leseförderung durch Maßnahmen zur Stärkung einer häuslichen Schriftkultur zu flankieren. Der Adressierung von Familien wird mithin ein großes Förderpotential zugeschrieben (vgl. u.a. Valtin et al. 2010).

Unklar jedoch ist bis dato, ob ein solcher *Family Literacy*-Ansatz wirksam ist. In jüngster Zeit erschienen einige Überblicks- und Meta-Studien, die eine erste vorsichtige Einschätzung ermöglichen und der Gestaltung entsprechender Programme in Deutschland wertvolle Hinweise geben können.

Lesesozialisation und die Ausbildung der Lesekompetenz

Kinder erfahren Schriftsprachgebrauch als eine soziale Praxis bereits im frühen Kindesalter. Ihre literale Aktivitäten sind in der Regel im familiären Kontext situiert und von einer großen Vielfalt geprägt (vgl. u.a. Purcell-Gates 1996). Diese familiale Lesesozialisation steht in einer engen Beziehung zu schriftsprachbezogenen Leistungen. Viele Studien belegen deutliche Effekte der häuslichen literalen Praxis auf ausgewählte Aspekte der Sprach- und der Lesekompetenz (De Jong & Lesemann 2001; van Steensel 2006; Bracken & Fischel 2008; McElvany, Becker & Lütke 2009).

Auch IGLU sieht diesen Zusammenhang. Das Ausmaß der häuslichen Lesekompetenz ist mit der Lesekompetenz am Ende der Grundschulzeit gekoppelt (vgl. auch Abb. 1). Der Zusammenhang ist besonders bei mehrsprachigen Kindern beachtlich. Wie IGLU 2006 zeigt, liegt in Deutschland die Ausprägung leseförderlicher Aktivitäten im Elternhaus sowohl vor als auch während der Grundschulzeit signifikant unter dem internationalen Mittelwert (Stubbe et al. 2007; S. 307 und 308).

	Starke Förderung vor der Grundschulzeit		Kaum Förderung vor der Grundschulzeit	
	M	(SE)	M	(SE)
<i>Starke Förderung während der Grundschulzeit</i>				
Deutsch	597	(4,7)	568	(3,8)
Mehrsprachig	587	(13,6)	536	(7,0)
<i>Kaum Förderung während der Grundschulzeit</i>				
Deutsch	562	(5,1)	540	(5,9)
Mehrsprachig	530	(7,6)	504	(9,1)

Abb. 1: Häusliche Förderung und Lesekompetenz (nach: Walzeburg, Buddeberg & Dohe 2011, S. 79)

Generell steht die familiale Lesesozialisation in einer engen Beziehung zum sozialen und kulturellen Kapital, das in dem IGLU zugrunde liegenden Rahmenmodell als Bedingungsfaktor schulischer Leistungen expliziert wurde (vgl. Tarelli et al. 2012). Bedeutsam wird dies, wenn man sich die in Deutschland (noch immer) enorm hoch ausgeprägte Abhängigkeit schulischer Leistungen

von der sozialen Herkunft in Erinnerung ruft (vgl. Wendt, Stubbe & Schwipert 2012).

Die familialen *Literacy*-Praktiken unterscheiden sich milieu- und kulturspezifisch sowohl quantitativ als auch qualitativ erheblich (vgl. u.a. Wieler 1997). *Literacy*-Praktiken in der Familie, dies kann mittlerweile als belegt gelten, vermitteln als Mediatoren zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz (vgl. u.a. Buddeberg, Stubbe & Potthoff 2008; Niklas & Schneider 2010). Daraus folgt: Der Zusammenhang zwischen den sozialen Ausgangsbedingungen und den schulischen Leistungen der Kinder ließe sich durch eine Stärkung der häuslichen *Literacy*-Praxis, wie es das Ziel von Family *Literacy*-Programmen ist, moderieren.

Family Literacy-Programme und ihre internationale Verbreitung

Die große Bedeutung frühkindlicher schriftsprachlicher Erfahrungen in der Familie diente im anglistischen Sprachraum als Begründungsfigur für die Gestaltung generationenübergreifender Bildungsprogramme. Derartige *Family Literacy*-Programme sind heute stark verbreitet. So finden sich zahlreiche Programme in Kanada und Südafrika sowie in Europa: in Großbritannien und auf Malta, ferner in Irland. Als besonders erfolgreich werden u.a. folgende Programme diskutiert:

- USA: Evenstart (St. Pierre et al. 1995);
- Großbritannien: Basic Skills Agency Family Program (Brooks et al. 1996; Poulson et al. 1997);
- Kanada: PALS Parents as Teachers (Anderson et al. 2011);
Learning Together (Phillips, Hayden & Norris 2006).
Literacy for Life (Anderson et al. 2010).

In Deutschland nutzt bisher ausschließlich das FLY-Projekt (Elfert & Rabkin 2007; Salem & Rabkin 2010) den Begriff *Family Literacy*, jedoch existieren eine Reihe von interessanten Projekten, die *Literacy*-Förderung und Elternbeteiligung miteinander koppeln. Beispielhaft genannt werden sollen an dieser Stelle das Kieler Projekt (vgl. Apeltauer 2007) und das in FörMig integrierte Vorhaben »Mama liest uns vor« (vgl. FörMig o.J.).

Im Wesentlichen fokussieren die internationalen Programme drei Ziele: (1) den Ausbau von Häufigkeit und Vielfalt schriftsprachbezogener Aktivitäten im häuslichen Umfeld; (2) die Verbesserung der kindlichen Sprach- und Schriftsprachkompetenzen und (3) die Erweiterung der elterlichen Unterstützungskompetenz. Eine wenige Programme nehmen zusätzlich (4) die Verbesserung der Schriftsprachkompetenzen der Eltern in den Blick.

Zumeist werden *Family Literacy*-Programme zudem als Instrument zur Erweiterung der gesellschaftlichen Partizipation gesehen. In Industriestaaten sind sie daher meistens in sozioökonomisch benachteiligten Gebieten angesiedelt. In Afrika und anderen Teilen der Welt (vgl. Desmond & Elfert 2008) werden *Family Literacy*-Programme zur Unterstützung der allgemeinen Bildungsteilnahme genutzt, eine evidenzbasierte Forschung ist dort kaum existent.

Inhaltlich unterscheiden sich die internationalen Programme beträchtlich voneinander und weisen eine weite Spanne möglicher Aktivitäten auf. Diese inhaltliche Breite spiegelt sich in einer strukturell-organisatorischen Diversität. So mischen sich Eltern-Kind-Programme mit Konzepten, die nur die Eltern adressieren und in denen Kinder indirekt erreicht werden. Je nach Ort der Maßnahme lassen sich *home-based*-Programme von *center-based*-Programmen unterscheiden, wobei auch Mischformen möglich sind. Einsprachige oder mehrsprachige Programme werden ergänzt durch Angebote mit einer kulturellen Prägung (z.B. für kanadische Aborigines). Und schließlich lassen sich strukturierte Trainings oder spezifische Ansätze wie das dialogisches Lesen unterscheiden von Programmen, die sich von der häuslichen *Literacy*-Praxis (Anderson et al. 2010 sprechen in diesem Zusammenhang von einer *authentic literacy*) leiten lassen.

Wirksamkeitsstudien im Bereich *Family Literacy*

In der Literatur ist die Anzahl der Einzelstudien kaum zu überblicken. Vielfach wird die strukturelle Wirkung von Eltern-Kind-Programmen hervorgehoben und eine theoretische überzeugende Argumentationskette vorgebracht. Die empirische Belastbarkeit dieser *Family-Literacy*-Programme kann jedoch wegen fehlender oder methodisch wenig anspruchsvoller Evaluationen als lückenhaft beschrieben werden. Für die Wirksamkeit dieser Programme gab es über viele Jahre keine ausreichende Evidenz.

In den letzten Jahren jedoch wurden in verschiedenen Meta-Analysen die vielfältigen Programmansätze im Hinblick auf ihre Wirksamkeit untersucht. Die Ergebnisse dieser neueren Analysen sollen im Folgenden beschrieben und diskutiert werden. Die systematische Suche¹ ergab (unter Ausschluss von Studien, die sich ausschließlich dem Dialogischen Lesen und damit eher der Form der Förderung und weniger dem organisatorischen Merkmal der familienorientierten Bildung widmeten; so z.B. Mol et al. 2010), drei relevante Metaanalysen (vgl. Tab. 1). Ergänzt wurde diese Basis durch drei weitere Übersichtsstudien (reviews).

		Anzahl der Interventionsstudien	Anzahl der einbezogenen Kinder (N)	Generalisierter Effekt
1	Sénéchal & Young (2008)	16	N = 1340	Cohen's $d = .65^{***}$
2	Manz et al. (2010)	14	N = k.A.	Cohen's $d = .33^{***}$
3	van Steensel et al. (2011)	30	N = 4326	Cohen's $d = .18^{***}$
			Art der Studie	
4	Brooks et al. (2008)		Review (16 Interventionsstudien)	
5	Carpentieri et al. (2011)		Review (6 Metastudien)	
6	van Steensel et al. (2012)		Review (8 Metastudien)	

Tab. 1: Überblick über die Ergebnisse der einbezogenen Metastudien

Sénéchal und Young (2008) fassten die Ergebnisse von 16 (quasi-)experimentellen *Family Literacy*-Interventionen zusammen. Ihr Fokus lag auf der Lesentwicklung von Kindern in Kindergarten und Grundschule (bis Klasse 3); der durchschnittliche gewichtete Effekt betrug $d = .65$. Sénéchal und Young versuchten, einen genaueren Blick auf die Art der schriftsprachbezogenen Aktivitäten und damit auf die differentielle Wirksamkeit spezifischer Interventionen zu werfen. Sie teilten die 16 involvierten Einzelstudien in drei Kategorien ein. Die erste Kategorie umfasste Studien, in denen Eltern ihren Kindern vorlasen

1 Die Literaturliste für diesen deskriptiven Überblick wurde durch die systematische Suche in fachlich einschlägigen Datenbanken und Suchmaschinen (ERIC, PsycInfo und FISBildung) gewonnen. Für ERIC wurden die Begriffe Family Literacy, Programme und Intervention gekreuzt mit Begriffen, die auf eine Metaanalyse hinweisen. Es wurde folgender Algorithmus genutzt: family literacy AND program* AND intervention AND (effect* OR results) AND Meta*. Für die weiteren Quellen wurde ähnlich verfahren.

(*read to child*, drei Studien). Eine zweite Kategorie umfasste Studien, in denen Eltern gebeten wurden, sich von ihren Kinder vorlesen zu lassen (*listen to child read books*, sechs Studien). In dieser Kategorie wurden auch die Studien zum *Paired Reading* aufgenommen: Bei diesem am *Scaffolding* (Lernunterstützung anbieten) angelehnten Verfahren lesen Erwachsene und Kinder simultan in einem Buch. Bei vorhandener Sicherheit schleicht sich der/die Erwachsene sukzessiv aus, bei auftretenden Schwierigkeiten werden Hilfen gegeben.

Schließlich umfasste eine dritte Kategorie Interventionen, in denen Eltern geschult wurden, ihre Kinder in einzelnen Teilfähigkeiten, die für das Lesenlernen nötig sind, zu unterstützen (*parent-child-activities*, sieben Studien). Etwas überraschend erwies sich die letzte Kategorie als effektivste Form. Die gemittelte Effektgröße geben die Autorinnen mit $d = 1.15$ an. Für die zweite Kategorie, bei denen die Eltern die Kinder beim Lesen unterstützten, konnte ein mittlerer Effekt von $d = .52$ ermittelt werden; der Unterschied zwischen diesen beiden Kategorien erwies sich als statistisch signifikant. Im Kontrast dazu konnte für das Vorlesen durch Eltern (erste Kategorie) in dieser Studie nur ein geringer Effekt von $d = .18$ festgestellt werden. Sénéchal und Young ziehen hieraus den Schluss, dass allein die Verfügbarkeit vorlesender Eltern die frühen Lesefertigkeiten nicht verbessern kann.

Sénéchal und Young untersuchten zudem, ob bestimmte Interventionsvariablen weitere Variabilität aufklären konnten. Zunächst wurde die Variable ›Anzahl der Trainingsstunden‹ in den Blick genommen. In einem Set von insgesamt 16 Studien wiesen die Interventionen mit einer geringen Stundenzahl (2 Stunden und weniger) größere Effekte auf als Interventionen mit einer höheren Stundenzahl (3,0 bis 13,5 Stunden). Eine genauere Analyse relativierte dieses überraschende Ergebnis jedoch, da es sich bei den Studien mit einem sehr kurzen Stundenumfang vor allem um Studien handelte, in denen Eltern in spezifischen Unterstützungstechniken geschult wurden, während die längeren Interventionen wesentlich breiter angelegt waren. Eine generelle Empfehlung zu der Programmintensität erscheint daher aus diesem Befund heraus nicht ohne weiteres möglich. Für zwei weitere Programmcharakteristiken (das Geben unterstützender Rückmeldung und die Länge der Intervention) konnten keine signifikanten Unterschiede gefunden werden.

Auch Manz et al. (2010) untersuchten bestimmte Variablen. Generalisiert ermittelten sie in einer Analyse von 14 experimentellen und quasi-

experimentellen Interventionsstudien einen geringen, statistischen signifikanten Effekt von $d = .33$ ($p < .001$). Dabei erwiesen sich familienorientierte Interventionen ($d = .47$, $p < .001$) deutlich überlegen gegenüber den Vorhaben, die entweder an einer Institution angesiedelt waren oder eine Mischform dieser beiden Typen anstrebten (insgesamt: $d = .13$, $p < .005$). Besonders galt dies für die *Outcome*-Größe Schriftkonzept.

Lediglich die Hälfte der Studien enthielt sozioökonomische Angaben zu den beteiligten Familien. Auf dieser Basis ließ sich für Familien mit mittlerem bis hohem sozioökonomischem Hintergrund ein geringer bis mittlerer Effekt von $d = .39$ ($p < .001$) ermitteln. Im Kontrast dazu betrug die Effektgröße für einkommensschwache Familien lediglich $d = .14$ ($p < .005$). Neun der 14 Studien enthielten Angaben zu der ethnischen Zugehörigkeit und wurden für eine diesbezügliche Analyse herangezogen. Ein mittlerer bis hoher Effekt von $.64$ ($p < .001$) wurde für Studien ermittelt, in denen die teilnehmenden Familien überwiegend (zu mindestens 60%) »Weiße« waren. Für Studien, in denen die Mehrheit einer ethnischen Minderheit angehörten, wurde lediglich ein geringer Effekt von $d = .16$ ($p < .001$) ermittelt. Allerdings erlauben die vorliegenden Daten kaum differenziertere Betrachtungsweisen.

Im Gegensatz zu den bisher erwähnten Metaanalysen stehen die Ergebnisse von van Steensel et al. (2011). Die Autor/innen dieser Studie ermittelten nur schwache Effekte. Der durch eine Mittelwertbildung errechnete Effekt betrug lediglich $d = .18$, war jedoch statistisch signifikant. Untersucht wurden 30 Studien mit 152 Stichproben, insgesamt nahmen 1.866 Kinder bzw. Familien an den familienorientierten Programmen teil (weitere 2.460 wurden als Kontrollgruppe einbezogen). Sie ist damit nicht nur die jüngste, sondern auch die umfangreichste der vorliegenden Meta-Analysen zu *Family Literacy*-Programmen.

Anders als die Autoren anderer Metastudien bemühten sich van Steensel et al. um eine konzeptionelle Unterteilung der Zielvariablen. Beeinflusst durch theoretische Modelle zur *Emergent Literacy* (u.a. Whitehurst & Lonigan 1998) und durch Prozessmodelle des Lesens unterschieden van Steensel et al. sogenannte kodebezogene Maße (Merkmale wie phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis und Dekodierfähigkeit) von verständnisbezogenen Maßen (Kenntnis von Konzepten, Leseverständnis). Das Ziel dieser Unterteilung war es, neben den globalen Effekten die differenzielle

Wirksamkeit der Programme zu untersuchen. Für die verständnisbezogenen Maße ergab sich eine Effektstärke von $d = .22$, für die kodebezogenen Maße von $d = .17$. In der Interpretation ihrer Ergebnisse kommen die Autor/innen zu dem Schluss, dass die untersuchten Programme einen kleinen, aber statistisch signifikanten Effekt auf schriftsprachliche Fähigkeiten haben (vgl. McElvany et al. 2010). Die nur geringen Unterschiede zwischen verständnis- und kodebezogenen Effekten könnten Ausdruck dessen sein, dass die bisherigen Studien keine differenzierte Zielsetzung aufweisen.

Zusätzlich führten van Steensel et al. (2011) Moderatoranalysen durch, um den Einfluss bestimmter Programmmerkmale zu erfassen. Untersucht wurden der inhaltliche Aufbau der Programmkonzeption, der Qualifikationsstatus der Programmmitarbeiter/innen sowie das Angebot von Gruppenaustausch für die Eltern. Studienmerkmale wie Stichprobenauswahl oder die Wahl der Messzeitpunkte wurden ebenfalls auf ihre Moderatorfunktion hin untersucht. Allerdings konnte keinerlei statistisch signifikante Effekte gefunden werden. Van Steensel et al. (2011) verweisen u.a. auf einen möglichen Einfluss der Implementationsqualität, die als Moderatorvariable bisher nicht untersucht wurde.

Diskussion der vorliegenden Studien

Ein erster Blick auf die ausgewiesenen Effekte der Metaanalysen zeigt, dass die Werte stets positiv und überwiegend signifikant sind. Generell lässt sich daher konstatieren, dass *Family Literacy*-Programme die Entwicklung der kindlichen Schriftsprachkompetenz unterstützen. Dies gilt sowohl für die Erweiterung der kindlichen Sprach- und Schriftsprachkompetenzen als auch für den Ausbau der elterlichen Unterstützungskompetenz. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass *Family Literacy*-Programme eine größere Wirksamkeit aufweisen als die meisten anderen Interventionen im Bildungsbereich. Deutlich erkennbar sind jedoch auch die großen Unterschiede zwischen den einzelnen Studien, die von einer generalisierten Effektgröße $d = .18$ bis zu $d = .65$ reichen. Die Effektstärke ist ein numerisches Maß, mit dem die Wirksamkeit einer Intervention ausgedrückt wird. Eine Effektstärke von 1.0 entspricht einer Standardabweichung. Allgemein wird Cohen gefolgt, nach dem eine Effektstärke von .20 als niedrig gilt, .50 als mittel und .80 als hoch angesehen wird. Carpentieri et al. (2011) verweisen jedoch darauf, dass Effektgrößen in Bildungs-

studien einen Mittelwert von .40 aufweisen. Die Mehrheit der Studien in diesem Bereich habe einen geringeren Wirkfaktor, der häufigste Wert für Effektgrößen in Bildungsstudien läge bei .30. Weiterhin argumentieren Carpentieri et al. (2011), dass die Evidenz der Studien im Vergleich mit anderen Bildungsprogrammen höher eingeschätzt werden sollte, da *Family Literacy*-Programme vergleichsweise geringe Kosten verursachen. Häufig wird die noch immer bescheidene Datenlage betont. Brooks et al. (2008) heben in ihrer Meta-Analyse (die aufgrund fehlender Angaben zum methodischen Vorgehen hier als *Review* behandelt wird) heraus, dass lediglich drei Studien randomisiert waren. Nur in der Hälfte der Studien wurden Kontrollgruppenvergleiche durchgeführt, keine einzige der Studien führte eine vergleichende Evaluation durch, bei der eine zweite Experimentalgruppe involviert war. Nur fünf Studien führten einen *follow-up* durch. Die stark überwiegende Zahl der Studien stammt aus englischsprachigen Kontexten: Die Stichprobe beinhaltete lediglich zwei bilinguale Projekte und drei Studien aus nicht-englischsprachigen Kontexten (aus Malta, der Türkei und aus einer Zulu sprechenden Region in Südafrika). Van Steensel et al. (2011) verweisen darauf, dass lediglich 12 Prozent der von ihnen einbezogenen Studien Effektgrößen nach Cohen ausweisen. Angaben zum Bildungshintergrund der Eltern fehlen häufig gänzlich.

Insgesamt gesehen ist weitere Wirkungsforschung daher dringend geboten. Gleichzeitig muss diese Wirkungsforschung differenzierter als bisher daherkommen. Eine zukünftige Betrachtung muss in Fortführung der Studien von Manz et al. (2010) und van Steensel et al. (2011) Merkmale wie das Alter der involvierten Kinder, die Art der schriftsprachbezogenen Aktivitäten oder ihre Bezogenheit auf Zielvariablen sowie die Verknüpfung der einzelnen Variablen noch stärker berücksichtigen. So ist es theoretisch schlüssig, dass verschiedene Aktivitäten unterschiedliche Effekte haben. Dialogisches Vorlesen mit jungen Kindern zielt auf andere Effekte als das Üben von Phonem-Graphem-Korrespondenzen oder ein Training der phonologischen Bewusstheit unter Beteiligung der Eltern. Diese Aktivitäten mit jungen Kindern wiederum unterscheiden sich in ihrer Zielsetzung beispielsweise vom gemeinsamen Lesen (*paired reading/shared storybook reading*) mit Schulkindern. Und schließlich sind die Aktivitäten vor dem Hintergrund der abhängigen Variablen zu betrachten. So erzielt das Dialogische Lesen in der Metastudie von Manz et al. (2010) bezogen auf die späteren Leseleistungen von Kindern lediglich einen

geringen Effekt. In Bezug auf Aspekte der Sprachförderung (z.B. produktiver Wortschatz) hingegen scheint das Dialogische Lesen hoch effektiv, so zumindest legt es eine hier nicht involvierte Metaanalyse von Mol et al. (2010) nahe.

Weitere Forschung hat zudem bisher bestehende Widersprüche aufzugreifen. Der Analyse von Sénéchal und Young (2008) zufolge haben familienorientierte Interventionen unabhängig vom sozioökonomischen Status der Familien vergleichbare Auswirkungen. In der Metastudie von Manz et al. (2011) jedoch werden für Kinder in benachteiligten Lebenslagen geringere Effekte ausgewiesen. Hingegen profitierten im REAL-Programm (ein Hausbesuchsprogramm in Sheffield, vgl. Nutbrown, Hannon & Morgen 2005) vor allem die Familien mit Müttern ohne formalen Bildungsabschluss. Derartige widersprüchliche Ergebnisse gilt es zukünftig genauer zu erforschen und auf ihre Parameter hin zu untersuchen.

Im Wesentlichen liegt der Fokus der gesamten Diskussion um Wirksamkeit von *Family Literacy*-Programmen auf quantifizierbaren Größen. Damit geht jedoch eine gewisse Begrenztheit des Verständnisses generationenübergreifender Programme einher. Langfristige Ziele und bedeutsame Nebeneffekte wie eine Erweiterung des sozialen und kulturellen Kapitals, des Selbstvertrauens oder die Ausbildung eines Lesehabitus werden in den bisher herangezogenen Metaanalysen per definitionem ebenso wenig erfasst wie die subjektiven Perspektiven der Teilnehmenden. In einigen qualitativen Studien (z.B. Phillips, Hayden & Norris 2006; Hannon, Morgen & Nutbrown 2005) wird diese subjektive Sicht der Eltern herausgehoben. Demnach haben Eltern häufig das Gefühl, dass ihre Kinder von dem Programm profitieren und dass es Auswirkungen auf den Gebrauch von Schriftsprache im familialen Rahmen hat.

Inwieweit die Programme Familien in benachteiligten Lebenslagen und/oder Eltern mit einer geringen Schriftsprachkompetenz erreichen, ist aus der bisher vorliegenden Datenlage nicht eindeutig zu klären. Unter 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. Die Inklusion von Erwachsenen mit geringen schriftsprachlichen Fähigkeiten in familienorientierte Programme scheint somit erst wenig verwirklicht. Dies ist sicherlich auch ein Problem der Adressierung. Häufig wird in den Programmberichten die

Schwierigkeit hervorgehoben, Eltern mit geringen schriftsprachlichen Fähigkeiten zu erreichen. Diese zeichnen sich meist durch keine positive Einstellung zu Schule und Schriftlichkeit aus. Sie werden nicht dafür zu gewinnen sein, an Programmen teilzunehmen, in denen ihre Lesekompetenz getestet und bestimmt wird. Grundsätzlich ist eine Ansprache mit Begriffen wie »Lesen« 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 (wie Spielplätzen oder Einkaufszentren) zu platzieren. Für bestimmte Eltern können *home-based*-Programme ein geeigneter Zugang sein. Forschungen zur Umsetzungsqualität deuten zudem an, dass es für Familien in benachteiligten Lebenslagen schwieriger ist, das Programm wie geplant umzusetzen. Nach Carpentieri et al. (2011) weisen Erfahrungen aus der Praxis darauf hin, dass sozial benachteiligte Familien von hoch strukturierten Modellen zu profitieren scheinen, da die vorgegebenen Strukturen den Eltern klare Richtlinien bezüglich der Aufgaben und Techniken an die Hand geben. Auf diese Weise können die Eltern Sicherheit gewinnen und verstehen, was das Programm von ihnen erwartet. Auf der anderen Seite könnte dies jedoch auch Ausdruck eines Mangels an inklusiven Konzepten sein, die in der Lage sind, stark heterogenen Ausgangsbedingungen didaktisch zu begegnen. Nach dem Prinzip »*one size does not fit all*« werden Programme immer flexibel an die jeweiligen Rahmenbedingungen angepasst werden müssen. Grundsätzlich zeigt sich an diesem Beispiel die Notwendigkeit der Erforschung der Prozessqualität, also der konkreten Programmumsetzung (vgl. van Steensel et al. 2012; McElvany & van Steensel 2009).

Das Schlüsselergebnis dieser Übersicht vorliegender Analysen ist, dass *Family Literacy*-Programme effektiv sind. Zukünftig ist daher weniger zu fragen, ob diese Programme wirken, sondern was in diesen Programmen unter welchen Bedingungen wie wirkt. Dazu sind die didaktischen Konzeptionen der Programme differenzierter in den Blick nehmen und ihre Umsetzung zu untersuchen. Für den deutschsprachigen Bereich stellt sich vor allem die Aufgabe, entsprechende Programme zu konzeptualisieren und zu erproben. Diese Konzepte sollten möglichst inklusiv sein, d.h. sie sollten Familien in benachteiligten Lebenslagen erreichen und didaktisch mit der Vielfalt der Familienkulturen umgehen können.

Literatur

- Apeltauer, E. (2007). Das Kieler Modell: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In Ahrenholz, B. (Hg.). *Deutsch als Zweitsprache - Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg: Fillibach, 91-115.
- Anderson, J., Friedrich, N. & Kim, J.E. (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, J., Purcell-Gates, V., Jang, K. & Gagné, M. (2010): *Implementing an Intergenerational Literacy Program with Authentic Literacy Instruction: Challenges, Responses, and Results*. Canadian Council on Learning. [URL am 1.11.2013: <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/FundedResearch/201009AndersonPurcell-GatesFullReport.pdf>]
- Bracken, S. & Fischel, J.E. (2008): Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. In *Early Education and Development*, 19. Jg., Nr. 1, 45-67.
- Brooks, G., Gorman, T., Harman, J., Hutchison, D. & Wilkin, A. (1996). *Family Literacy Works. The NFER Evaluation of the Basic Skills Agency's Demonstration Programmes*. London: Basic Skills Agency.
- Brooks, G., Pahl, K., Pollard, A. & Rees, F. (2008). *Effective and inclusive practices in family literacy, language and numeracy: a review of programmes and practice in the UK and internationally*. Research Paper. CfBT Education Trust. London.
- Brügelmann, H. (2005). Das Prognoserisiko von Risikoprognosen - eine Chance für »Risikokinder«? In B. Hofmann & A. Sasse (Hg.) (2005). *Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, 146-172.
- Buddeberg, I., Stubbe, T.C. & Potthoff, B. (2008). Lesesozialisation in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In W. Bos et al. (Hg.). *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 127-141.
- Carpentieri, J., Fairfax-Cholmeley, K., Litster, J. & Vorhaus, J. (2011). *Family literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development*. London: NRDC, Institute of Education.
- De Jong, P.F. & Lesemann, P.P.M. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. In *Journal of School Psychology*, Vol. 35, Heft 5, 389-414.
- Desmond, S. & Elfert, M. (Hg.) (2008). *Family Literacy. Experiences from Africa and around the world*: UNESCO Institute for Lifelong Learning: Hamburg.
- Elfert, M. & Rabkin, G. (2007). *Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy*. Stuttgart: Klett.
- FörMig (o.J.). *Brücken zur Lesekultur zwischen Unterricht, Freizeit und Familie. Ein Praxisbaustein zur familienorientierten Schriftsprachförderung (Family-Literacy). Materialien zur Durchgängigen Sprachbildung*, Berlin. (URL am 1.11.2013: <http://www.foermig-berlin.de/materialien/Bruecke.pdf>)
- Hurrelmann, B., Hammer, M. & Nieß, F. (1993). *Leseklima in der Familie. Lesesozialisation 1. Eine Studie der Bertelsmann-Stiftung*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung. Beltz, 8., vollst. überarb. Aufl.

- Manz, P.H., Hughes, C., Barnabas, E., Bracaliello, C. & Ginsburg-Block, M. (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 young children? *Early Childhood Research Quarterly*, 25. Jg, Nr. 4, 409-431.
- McElvany, N., Becker, M. & Lüdtko, O. (2009). Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41, 121-131.
- McElvany, N. & van Steensel, R. (2009). Potentials and Challenges of Family Literacy Interventions: the question of implementation quality. *European Educational Research Journal*, 8. Jg. Nr. 3, 418-433.
- McElvany, N., Herppich, S., Van Steensel, C. & Kurvers, J. (2010). Zur Wirksamkeit familiärer Frühförderungsprogramme im Bereich Literacy - Ergebnisse einer Meta-Analyse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 178-192.
- Mol, S.E., Bus, A.G., de Jong, M.T. & Smeets, D.J.H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings. A meta-analysis. *Early Education and Development* (19), 7-26.
- Niklas, F. & Schneider, W. (2010). Der Zusammenhang von familiärer Lernumwelt mit schulrelevanten Kompetenzen im Vorschulalter. *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30. Jg., Nr. 2, 149-165.
- Nutbrown, C., Hannon, P. & Morgan, A. (2005). *Early Literacy Work with Families. Policy, Practice and Research*. London: Sage.
- Phillips, L.M., Hayden, R. & Norris, S.P. (2006). *Family Literacy Matters. A Longitudinal Parent-Child Literacy Intervention Study*. Calgary: Detseling.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. In *Reading Research Quarterly*, 31. Jg., Nr. 4, 406-428.
- Salem, T. & Rabkin, G. (2010). Kooperation von Eltern, Kindern, Elementarbereich und Schule im Hamburger FÖRMIG-Projekt »Family Literacy«. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5. Jg., Nr. 4, 385-396.
- Sénéchal, M. & Young, L. (2008). The Effect of Family Literacy Interventions on Children's Acquisition of Reading from Kindergarten to Grade 3: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 78, 880-907.
- St.Pierre, R.G., Schwartz, J.P., Murray, S. & Deck, D. (1996). *Improving Family Literacy: Findings from the National Even Start*. Abt. Associates Inc., Cambridge, Massachusetts.
- Stubbe, T.C., Buddeberg, I., Hornberg, S. & McElvany, N. (2007). Lesesozialisation im internationalen Vergleich. In W. Bos et al. (Hg.). *IGLU 2006. Lesekompetenzen in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 299-327.
- Tarelli, I., Valtin, R., Bos, W., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (2012). IGLU 2011. Wichtige Ergebnisse im Überblick. In W. Bos et al. (Hg.). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 11-25.
- Valtin, R. et al. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Leseproblemen - eine ökosystemische Betrachtungsweise. In W. Bos et al. (Hg.). *IGLU 2006 - die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens*. Münster: Waxmann, 43-90.

- van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. In *Journal of Research in Reading*, 29. Jg., Nr. 4, 367-382.
- van Steensel, R., Herppich, S., McElvany, N. & Kurvers, J. (2012). How Effective Are Family Literacy Programs for Children's Literacy Skills? A Review of the Meta-Analytic Evidence. In B. Wasik (Ed.). *Handbook of Family Literacy*. Second Edition. New York: Routledge, 135-148.
- Walzebug, A., Buddeberg, M. & Dohe, C. (2011). Mehrsprachigkeit und Lesekompetenz: Häusliche Förderung von Grundschulkindern. Befunde aus IGLU 2006. In S. Hornberg & R. Valtin. (Hg.). *Mehrsprachigkeit - Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb?* Berlin: Deutsche Gesellschaft Lesen und Schreiben, 71-88.
- Wendt, H., Stubbe, T.C. & Schwippert, K. (2012). Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In W. Bos et al. (Hg.). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 175-190.

