

# Family Literacy – Familienorientierte Zugänge zur Schrift<sup>1</sup>

von Sven NICKEL

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

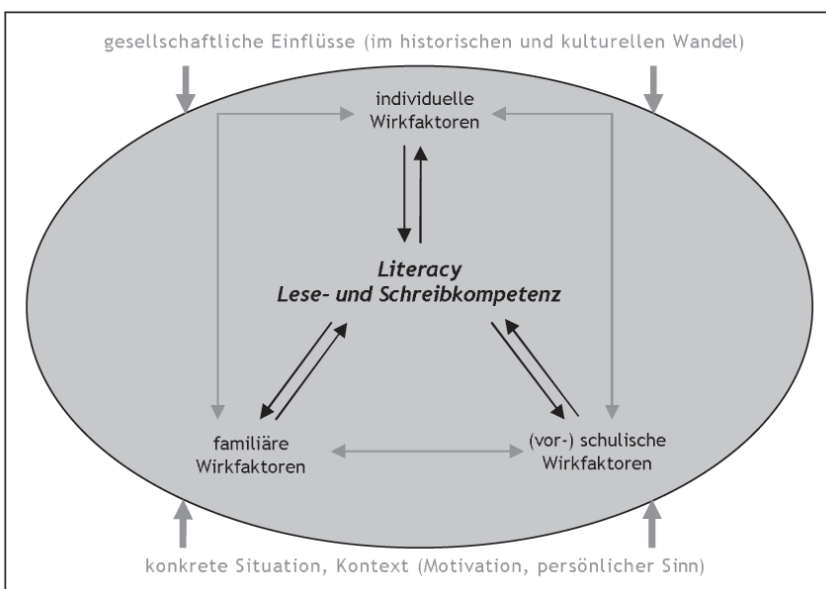


Abb. 1: Rahmenmodell „Bedingungsgefüge der Literacy-Entwicklung“

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

Es wäre ein Trugschluss, bei auftretenden Schwierigkeiten in der Entwicklung des Schriftspracherwerbs einem solch hoch komplexen strukturellen Problem mit linearen, einfachen Rezepten begegnen zu können. „Prävention“ muss von daher vielschichtig auf allen relevanten Ebenen gedacht werden (NICKEL 2001). Statt einen bestimmten ursächli-

chen Faktor zu suchen und ggf. zu therapieren, hat KRETSCHMANN (2002) den systemischen Charakter unterschiedlicher Bedingungsvariablen diagnostisch und didaktisch fruchtbar gemacht. So gilt es in der Förderung des Schriftspracherwerbs, individuell mögliche Gefährdungspotentiale zu minimieren sowie potentiell vorhandene Unterstützungspotenziale aufzuspüren und auszubauen. Dabei können unmittelbare (gegenstandsspezifisch auf den Schriftspracherwerb zielende) Ebenen von mittelbaren (auf die allgemeine Lernentwicklung wirkenden) unterschieden werden.

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

In zahlreichen Studien zu Lebenswelterfahrungen von Sonderschülern und -schülerinnen sowie lese- und schreibkundigen Erwachsenen ist belegt, dass die familiäre Situation der Betroffenen in der Mehrzahl geprägt ist durch sozio-ökonomische Unsicherheit, starke psychosoziale Belastungen, entwicklungshemmende Kommunikationsstile und eine relative Bildungsfeme. Schrift spielt meist keine oder nur eine untergeordnete Rolle, literale Modelle stehen kaum zur Verfügung. Untersuchungen mit funktionalen Analphabeten machen immer wieder einen (prototypischen) sozialen Teufelskreislauf deutlich: Die Erfahrung von Illiteralität – konkretisiert durch einen niedrigen Stellenwert von Sprache und Schrift im häuslichen Alltag – wurde in den Herkunftsfamilien der Betroffenen an sie weitergegeben. Sie selbst geben diese Erfahrung an ihre Kinder weiter (Basic Skills Agency 1993).

<sup>1</sup> Dieser Beitrag erschien zuerst in leicht veränderter Form in dem auch ansonsten lesenswerten Buch CARLE, Ursula/ PANAGIOTOPOULOU, Argyro (Hrsg.): Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb: Diagnose- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule, Hohengehren 2004. Wir danken den Herausgeberinnen und dem Verlag für die Erlaubnis des Wiederabdrucks.

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

### Familienorientierte Bildungsarbeit

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

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

„*HIPPY*“ (KNIEFL/PETTINGER 1997 sowie [www.hippyusa.org](http://www.hippyusa.org)) richtet sich ebenfalls an Eltern mit Migrationshintergrund. In einem zweijährigen Hausbesuchsprogramm werden Mütter durch geschulte Laienhelfer/innen angeleitet, tägliche Aktivitäten mit Bilderbüchern oder Arbeitsblättern durchzuführen. Dieses erfolgreiche Programm ist in Deutschland recht verbreitet.

„*Opstapje*“ (DIJ 2003, SANN/THRUM 2003) wird zurzeit evaluiert, doch zeichnet sich auch hier ein ähnlicher Erfolg ab. Dieses Programm richtet sich an Eltern und ihre zwei- bis vierjährigen Kinder aus Familien in belasteten Lebenslagen. Dies schließt explizit sozial benachteiligte Familien ohne Migrationshintergrund ein. Auch hier wird ein zweijähriges Hausbesuchsprogramm durchgeführt. Geschulte Laienhelferinnen (Mütter aus der Zielgruppe)

stellen altersgerechte, anregende Materialien bereit und zeigen modellhaft entwicklungsfördernde elterliche Verhaltensweisen auf. Die Ziele richten sich auf eine Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz, auf die Verbesserung der Eltern-Kind-Interaktion sowie auf die Förderung der kognitiven, motorischen, sozialen und emotionalen Entwicklung der Kinder.

Keines der Programme jedoch legt seinen Schwerpunkt auf Sprach- und Literalitätsförderung. Dagegen sind im angelsächsischen Bereich solche familienzentrierten Literalitätsprogramme unter dem Oberbegriff „Family Literacy“ weit verbreitet.

### „Family Literacy“: Familienorientierte Literalisierung

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

In der nordamerikanischen Bildungslandschaft stellt dieser generationsübergreifende Ansatz eine eigene Strömung dar, die als „Parent And Child Education“ (PACE) bezeichnet wird. Der Begriff „Family Literacy“ wurde dort Anfang der 80er Jahre erstmalig erwähnt. Es brauchte somit knapp 20 Jahre, bis dieser Ansatz in der deutschsprachigen Fachdiskussion Fuß fasste (YATES 2001).<sup>2</sup> Das *National Center for Family Literacy* (2000 sowie [www.familit.org](http://www.familit.org)) vertritt heute in seinen Schriften und innerhalb seiner Qualifizierungsmaßnahmen die Aufteilung in vier Komponenten:

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

Vor zehn Jahren wurden auch in Großbritannien erste „Family Literacy“- Programme ins Leben gerufen (Basic Skills Agency 1995, 1996). Neben einer Anzahl sich entwickelnder lokaler Programme (POULSON et al. 1997) legte die *Basic Skills Agency* vier

<sup>2</sup> Einzig NIEMANN (1997, 2000) weist in ihren Veröffentlichungen auf familienorientierte Zusammenhänge hin, ohne dabei die im Folgenden dargestellten Interventionsprogramme speziell in den Blick zu nehmen.

Modellprojekte auf, die von der National Foundation for Education Research umfassend evaluiert wurde (BROOKS et al. 1996). Die Komponenten der „Adult Education“ und der „Parent Time“ werden von der Basic Skills Agency zusammengefasst, so dass deren Programm auf drei Säulen basiert:

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

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

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

- In der „*Elternzeit*“ verbessern die Eltern ihre eigenen Grundbildungskompetenzen. Zudem erhalten sie Informationen darüber, wie ihr Kind in sprachlicher und literaler Hinsicht lernt und wie sie dieses unterstützen können. In den (im britischen Ansatz) für die Elternsitzungen veranschlagten sechs Stunden pro Woche bereiten die Eltern die wöchentliche Familienzeit vor.
- In der „*Kinderzeit*“ wird der Schwerpunkt auf sprachliche, kreative und literale Aktivitäten gelegt. Auch die Kindersitzungen umfassen wöchentlich sechs Stunden.
- In der „*Familienzeit*“ führen die Eltern lern- und entwicklungsförderliche Aktivitäten mit ihren Kindern durch. Die Kursleiter/innen sind dabei supervisorisch tätig. In den kommenden Sitzungen mit Eltern werden die gemachten Erfahrungen reflektiert. Für die gemeinsamen Treffen werden wöchentlich zwei Stunden veranschlagt.

Denkt man sich diese drei Säulen als Dreieck, verbindet die Familienzeit die beiden Pole der Kinder- und der Elternzeit. Das verbindende Thema des Dreiecks<sup>3</sup> ist die familienorientierte Literacyarbeit. Den zahlreichen, isoliert für eine der beiden Zielgruppen angebotenen Bildungsmaßnahmen (Förderunterricht, Erwachsenenalphabetisierung...) wird in aller Regel eine recht begrenzte

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

Effizienz nachgesagt, weil der Transfer des Gelernten in den Alltag nicht geleistet wird, Wissen also nicht prozedural verfügbar gemacht wird. An den geringen Erfahrungsmöglichkeiten mit Sprache und Schrift ändert sich daher nur selten etwas, Lernen bleibt auf die „Schonräume“ Schule oder VHS-Kurs begrenzt. Durch die Verbindung in der Familienzeit erleben Kinder und Eltern den spielerisch-lustvollen Umgang mit Sprache und Schrift „im Vollzug“: Damit besteht eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, dass diese entwicklungsfördernden Aktivitäten von den Beteiligten in das alltägliche Zusammenleben übernommen werden. Für Beispiele einer inhaltlichen Gestaltung dieser Struktur vgl. The Basic Skills Agency (o.J.) und in Ansätzen NICKEL (2004).

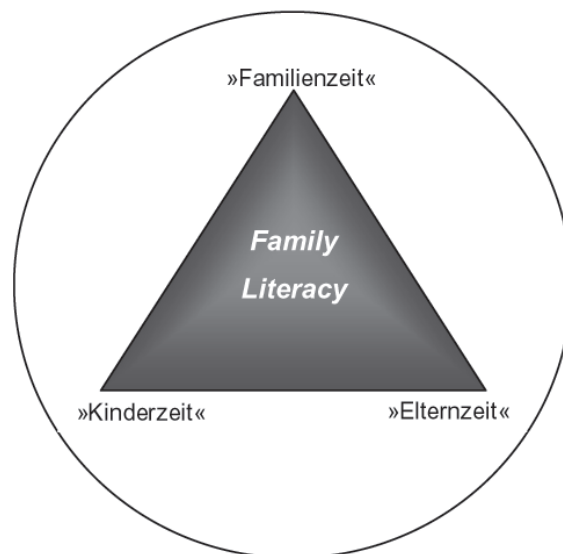


Abbildung 2: Drei Komponenten von Family Literacy Programmen

### Erfahrungen mit Family Literacy

Die Programme richten sich als niedrigschwelliges Angebot an Eltern mit geringer formaler Bildung und/oder negativen Schulerfahrungen. Dazu zählen besonders auch Eltern mit Migrationshintergrund; derartige Programme sind aber keinesfalls auf diese Personengruppe begrenzt. Eltern werden verstanden als Ko-Konstrukteure der kindlichen Entwicklung. Durch den generationsübergreifenden Ansatz wird ein systemischer Effekt angestrebt, bei dem sich die Arbeit mit den Eltern durch eine Veränderung der häuslichen literacy-Aktivitäten zusätzlich auf die Vorschulkinder auswirkt und deren wahrscheinlichen Schulerfolg potentiell erhöht. Sofern diese Kinder eines Tages Eltern werden, sind ihre Erfahrungen mit Literalität möglicherweise zusätzlich von langfristigem Effekt. Familienorientierte Literalisierung bringt Elemente aus Vorschulpädagogik, Erwachsenenbildung und Elternbildung zusammen, entfaltet dabei jedoch durch seinen generationsübergreifenden, systemischen Charakter eine höhere Qualität als jede dieser einzelnen Komponenten für sich getrennt. Entsprechend wird Family Literacy oft beschrieben als „bridge to literacy“ „from generation to generation“.

Familienorientierte Literalitätsprogramme setzen an einem oft genannten Motiv von Eltern an: Eltern wollen etwas für ihr Kind tun, sie wollen ihm „helfen“, sie wünschen sich, dass die eigenen Kinder es „einmal besser haben“ als sie selbst. In Family Literacy Programmen werden Eltern mit geringer Grundbildung unterstützt, ihre vorhandenen Fähigkeiten gezielt einzusetzen und

weiterzuentwickeln. Insofern stehen derartige Maßnahmen im Kontext der Empowerment-Bewegung und haben einen Effekt auf die elterliche Wahrnehmung ihrer Selbstwirksamkeit.

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

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

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

Durchgeführt werden „Family Literacy“-Programme von gezielt fortgebildeten Kräften (z.B. NCFL 2000).<sup>4</sup> Dabei erscheint eine Zusammenarbeit von Erwachsenenbildnern und Grund- oder Elementarpädagoginnen sinnvoll, wobei die Qualität der Zusammenarbeit sowie die Identifikation der pädagogischen Kräfte mit dem Ansatz als entscheidend für den Erfolg des Programms gelten.

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

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

Insgesamt bescheinigt auch eine umfassende, vom britischen Bildungsministeriums in Auftrag gegebene Meta-Analyse zur Effizienz verschiedener Interventionsansätze bei der Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb den „Family Literacy“-Programmen eine hohe Wirksamkeit (BROOKS 2002). Entsprechend resümiert die Stiftung Lesen: „Die Eltern unter-

richten und die Kinder erreichen“ ist demnach der zurzeit Erfolg versprechendste Ansatz zur Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenz in breiten, sozial benachteiligten Bevölkerungsschichten“ (FRANZMANN et al. 2002).

Die britische Regierung hat das Potential dieses generationsübergreifenden Ansatzes offensichtlich erkannt und zeigt sich gewillt, ihn finanziell massiv zu unterstützen<sup>5</sup>: „Für viele Menschen liegt der Schlüssel zum Erwerb von Grundqualifikationen darin, einen neuen Anfang zum Lernen zu finden. Im familiären Rahmen zu lernen kann Menschen auf diese erste Sprosse der Lernleiter bringen. Das ist der Grund, warum 10 Millionen der letzten für die Erwachsenen-Grundbildung bewilligten 20,25 Pfund für Family Literacy eingesetzt werden. (...) Ich bin entschlossen, große Fortschritte in der Teilnahmefrequenz, bei der Erweiterung der Fähigkeiten und der Förderung sozialer Eingebundenheit zu erzielen.“<sup>6</sup> Auch in den USA werden „Family Literacy“-Programme staatlich wie privatwirtschaftlich gefördert und erfreuen sich eines hohen öffentlichen Ansehens. Angesichts der gewonnenen Überzeugung ist es nicht verwunderlich, wenn familienorientierte Programme im angelsächsischen Bereich weiter ausgebaut werden (vgl. für Großbritannien: BROOKS et al. 1997, 1999 sowie [www.familyprogrammes.org](http://www.familyprogrammes.org)).

#### Familienorientierte Literalisierung in Deutschland?

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

<sup>4</sup> In diesem Zusammenhang sei betont, dass es in Deutschland – im Gegensatz zu angrenzenden Staaten wie Belgien oder den Niederlanden – keine Aus- oder Fortbildung von Kursleiter/innen für die Erwachsenen-Grundbildung gibt. In Kombination mit der durch die unsichere Beschäftigungssituation bedingten hohen Fluktuation stellt der derzeitige Mangel an spezieller Qualifikation einen großen Nachteil für den Bildungsstandort Deutschland dar.

<sup>5</sup> Hinter dieser Haltung steht das Bewusstsein, dass mangelnde Grundbildung nicht nur in humanistischer Sicht bedeutende Konsequenzen hat, sondern auch in volkswirtschaftlicher Sicht. So bemisst eine britische Studie die Kosten, die der britischen Industrie durch eine geringe Grundbildung entstehen, auf umgerechnet über sieben Millionen Euro jährlich – und betont dabei, dass es sich um eine vorsichtig ermittelte Zahl handelt (Adult Literacy and Basic Skills Unit 1993).

<sup>6</sup> David BLUNKETT, britischer Bildungs- und Arbeitsminister, 2000 (zitiert nach YATES 2001 i.d. Übersetzung von NICKEL/ HÜLS).

in Deutschland wie in Österreich konkretisiert. Eine wissenschaftliche Begleitung und Evaluation von universitärer Seite würde der fortlaufenden Weiterentwicklung dienen.

### Literatur

- ACHENBACH, Susanne (2003): Vom Problem zur Herausforderung – eine Wegbeschreibung für eine politische Bildungsreise. In: Arbeiterkammer Bremen (Hrsg.). Dokumentation der Veranstaltung „BilderBuchFamilien“ – Wie Familien den Bildungserfolg der kommenden Generation beeinflussen (können)“, Bremen, i.D.
- The Basic Skills Agency (1993): Parents and their children. The international effect of poor Basic Skills, London.
- The Adult Literacy and Basic Skills Unit (1993): The Cost to Industry: Basic Skills and UK Workforce, London.
- The Basic Skills Agency (21995): Family Literacy. Read and write together. Getting started, London.
- The Basic Skills Agency (1996): Read and write together. An activity pack for parents and children, London.
- The Basic Skills Agency (o.J.): Developing Family Literacy. Four 30minute Training Programmes for Teachers (Video), London.
- BAMBACH, Heide (1989): Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Lesen und Leben in der Schule, Konstanz.
- BARTON, David (1994): Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language, Oxford.
- BARTON, David (1997): Family Literacy Programmes and Home Literacy Practices. In: TAYLOR, Denny (Hrsg.) (1997): Many Families, many Literacies. An International Declaration of Principles, Portsmouth, S. 101 - 108.
- BROOKS, Greg (2002): What Works for Children with Literacy Difficulties? The Effectiveness of Intervention Schemes, Sheffield.
- BÖTTCHER, Wolfgang (2003): Die Kooperation von Familie und Schule – Praxis und Forschung. Impressionen aus den USA. In: PANAGIOTOPOULOU, Argyro/ BRÜGELMANN, Hans (Hrsg.): Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Zum Wechselverhältnis von schulischem Lernen und außerschulischem Erfahrungen im Grundschulalter, Opladen, S. 128 - 132 (Langfassung unter [www.uni-siegen.de/~agprim/gsf/a1boettcher.pdf](http://www.uni-siegen.de/~agprim/gsf/a1boettcher.pdf)).
- BROOKS, Greg/ HARMAN, John/ HUTCHISON, Dougal/ KENDALL, Sally/ WILKIN, Anne (1996): Family Literacy Works. The NFER Evaluation of the Basic Skills Agency's Demonstration Programmes, London.
- BROOKS, Greg/ HARMAN, John/ HUTCHISON, Dougal/ KENDALL, Sally/ WILKIN, Anne (1997): Family Literacy Lasts. The NFER follow-up study of the Basic Skills Agency's Demonstration Programmes, London.
- BROOKS, Greg/ HARMAN, John/ HUTCHISON, Dougal/ KENDALL, Sally/ WILKIN, Anne (1999). Family Literacy for New Groups. The NFER evaluation of Family Literacy with linguistic minorities, Year 4 and Year 7, London.
- DEHN, Mechthild (1996): Einleitung: Elementare Schriftkultur. In: DEHN, Mechthild/ HÜTTIS-GRAFF, Petra/ KRUSE, Norbert (Hrsg): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lementwicklung und Unterrichtskonzept, Weinheim, S. 8 - 14.
- Deutsches Jugendinstitut (2003): Schritt für Schritt – Opstapje. Ein Frühförderprogramm für 2 - 4jährige Kinder aus sozial benachteiligten Familien. Vorstellung des Modellprogramms und der wissenschaftlichen Begleitung, München.
- DÖBERT, Marion/ NICKEL, Sven (2000): Ursachenkomplex von Analphabetismus in Elternhaus, Schule und Erwachsenenalter. In: DÖBERT, Marion/ HUBERTUS, Peter: Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland, Münster, S. 52.
- FEUSER, Georg (1994): Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeitstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. In: EBERWEIN, Hans: Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik, Weinheim.
- FRANZMANN, Bodo (in Zusammenarbeit mit STRECKER, Sigrid/ PFARR, Kristina) (2002): Sprach- und elementare Leseförderung in Familien und Familienbildung. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.). Sprachförderung im Vor- und Grundschulalter, München, S. 173 - 234.
- HELMKE, Andreas (1997): Das Stereotyp des schlechten Schülers. Ergebnisse aus dem Scholastik-Projekt. In: WEINERT, Franz E./ HELMKE, Andreas (Hrsg.). Entwicklung im Grundschulalter, Weinheim, S. 269 - 279.
- KNIEFL, Walter/ PETTINGER, Rudolf u.a. (1997): „Ich könnte alleine für mein Kind nicht soviel machen...“. Integrationshilfe HIPPY, München.
- KRETSCHMANN, Rudolf (2002): Störungen beim Schriftspracherwerb: Ursachen und Prävention aus systemischer und entwicklungsökologischer Sicht. In: BALHORN, Heiko/ BARTNITZKY, Horst/ BÜCHNER, Inge/ SPECK-HAMDAN, Angelika (Hrsg): Sprachliches Handeln in der Grundschule. Schatzkiste Sprache 2, Frankfurt a.M., S. 54 - 78.
- KRETSCHMANN, Rudolf (2003): Lesen, Schreiben, Rechnen – schon im Kindergarten? In: WEHRMANN, Ilse (Hrsg.): Zukunft der Kindergärten, Kindergärten der Zukunft, Weinheim, i.D.
- MORROW, Lesley Mandel (Hrsg.) (1995): Family Literacy Connections in School and Communities, New Brunswick.
- MORROW, Lesley Mandel/ TRACEY, Diane H./ MAXWELL, Caterina Morcore (Hrsg.) (1995): A Survey of Family Literacy in the United States, Newark.
- National Center for Family Literacy (2000): Training and Staff Development for Family Literacy Practitioners. Participant's Manual, Louisville.
- NICKEL, Sven (2001): Prävention von Analphabetismus: vor, in, nach und neben der Schule. In: Alfa-Forum 47/2001, S. 7 - 11.
- NICKEL, Sven (2004): Family Literacy. Literalitätsförderung in der Familie – eine Aufgabe für die Schule? In: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (Hrsg.): Lesekompetenz in der Primarstufe – fächerübergreifend, Hamburg, i.D.
- NIEMANN, Heide (1997): Lesen für alle – ohne Eltern geht es nicht. In: BALHORN, Heiko/ NIEMANN, Heide (Hrsg): Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit, Lengwil am Bodensee, S. 137 - 141.
- NIEMANN, Heide (2000): Family Literacy: Leseförderung in Familie und Schule. In: STARK, Werner/ FITZNER, Thilo/ SCHUBERT, Christoph (Hrsg): Von der Alphabetisierung zur Leseförderung – Lesen in Schule, Weiterbildung und Gesellschaft, Stuttgart, S. 333 - 337.
- OSBURG, Claudia (1997): Gesprochene und geschriebene Sprache. Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb, Hohengehren.
- PESCHEL, Falko (2002). Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen. Teil II: Fachdidaktische Überlegungen, Baltmannsweiler.
- POULSON, Louise et al. (1997): Family Literacy. Practice in Local Programmes. An evaluative review of 18 Programmes in the Small Grants Programme, London.
- SANN, Alexandra/ THRUM, Kathrin (2002): Guter Start mit Opstapje. DJI Bulletin 60/61, S. 3 - 5.
- TENTA, Heike (2002): Schrift- & Zeichenforscher. Was Kinder wissen wollen, München.
- TOPPING, Keith (1996): The Effectiveness of Family Literacy. In: WOLFENDALE, Sheila/ TOPPING, Keith (Hrsg.): Family Involvement in Literacy. Effective Partnerships in Education, London, S. 149 - 163.
- ULICH, Michaela (2003): Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: kiga heute 3/2003, S. 6 - 18.
- WASIK, Barbara Hanna/ DOBBINS, Dionne R./ HERRMANN, Suzannah (2001): Intergenerational Family Literacy: Concepts, Research, and Practice. In: NEUMAN, Susan B./ DICKINSON, David K. (Hrsg.). Handbook of Early Literacy Research, New York, S. 444 - 458.
- YATES, Daisy (2001): Family Literacy. Lernen in der Familie: Intervention und Prävention. In: Alfa-Forum 47/2001, S. 26 - 29.