



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Funktionaler Analphabetismus in Österreich - Präventive Maßnahmen für Kinder mit besonderer Bezugnahme auf „family literacy“

Verfasserin

Stephanie Vogrin

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.^a phil.)

Wien, Jänner 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Stefan T. Hopmann

Danke

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen Personen bedanken, die mich bei meiner Diplomarbeit unterstützt haben.

Der größte Dank gilt meinen Eltern, Gabriele und Rainer Vogrin, die mir das Studium meiner Wahl ermöglicht haben und mich all die Jahre unterstützt haben.

Mein Dank gilt auch meinen Schwestern Theresa und Gunilla, weil sie mir immer liebevoll und humorvoll zur Seite standen

und

Herrn Prof. Stefan Thomas Hopmann, für die Bereitschaft dieses Thema zu betreuen und für seine Unterstützung beim Entstehen dieser Arbeit.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	6
2. Begriffserklärung	9
2.1 Primärer und sekundärer Analphabetismus	9
2.2 Funktionaler Analphabetismus	12
3. Historischer Überblick	15
4. Analphabetismus – ein internationales Problem	20
4.1 Die Situation weltweit und in Österreich	21
5. Lesekompetenz der Österreicher	24
5.1 Die PISA-Studie	24
5.1.1 Allgemeine Informationen zu PISA	24
5.1.2 Offizielle PISA-Ergebnisse mit besonderem Bezug auf Lesekompetenz	25
5.1.3 Zur Aussagekraft internationaler Schulleistungsvergleiche	29
5.2 Einflüsse, die zur Entstehung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten führen (Wiener Längsschnitt- untersuchung von Klicpera und Gasteiger-Klicpera)	33
6. Konsequenzen für Kinder in Österreich	36
6.1 Prävention im Vorschulalter	40
6.1.1 Die Bedeutung der Familie und die Erläuterung von „family literacy“	40
6.1.2 „Family literacy“ – generationsübergreifendes und familienorientiertes Lernen	43
6.1.2.1 <i>Zur Lesesozialisation in der Leseforschung</i>	47
6.1.2.2 <i>Zum Erziehungsverhalten der Eltern in Bezug auf Leseförderung</i>	49
6.1.2.3 <i>Lesen und Ausbildung der Eltern</i>	50

6.1.2.4	<i>Die Bilderbuchbetrachtung</i>	53
6.1.2.5	<i>Die Bedeutung des gemeinsamen Lesens von Bilder- und Kinderbüchern</i>	55
6.1.2.6	<i>Die Auswirkungen des Vorlesens auf die spätere Leseentwicklung des Kindes</i>	57
6.1.2.7	<i>Das Gesprächsverhalten innerhalb der Familie</i>	59
6.1.2.8	<i>Leseförderndes Verhalten der Eltern zu Hause</i>	60
6.1.2.9	<i>Literacy im Alltag</i>	62
6.1.3	Fallbeispiele zu „family literacy“ im außerschulischen Bereich.....	64
6.1.4	Untersuchungen zur Wirksamkeit von „family literacy“ Programmen	67
6.1.5	Kindergartensituation	70
6.1.5.1	<i>Spielerischer Umgang mit Sprache</i>	72
6.2	Schulische Prävention	75
6.2.1	Analphabetismus trotz Schulbesuch	75
6.2.1.1	<i>Schreibbeispiele von Kindern und Jugendlichen in der Schule</i> ...	83
6.2.1.2	<i>Lesegewohnheiten von Schülern</i>	85
6.2.2	Lernstrategien guter und schlechter Leser und die daraus resultierenden Aufgaben des Lehrers.....	86
6.2.3	„Family literacy“ in Schulen	89
6.2.3.1	<i>Das Zusammenwirken von Eltern und Lehrern in Schulen (erweiterte „family literacy“)</i>	92
6.2.3.2	<i>Elternmitarbeit im außerschulischen Bereich</i>	94
6.2.4	Gestaltung der Lern- bzw. Lesesituation	94
6.3	Zusammenfassung	97
7.	Wie reagiert die österreichische Politik auf nationalen Analphabetismus?	98
7.1	„Lesepartner“ – ein aktuelles Projekt in Österreich	101
8.	Resümee und Ausblick	106

9. Abbildungsverzeichnis.....	108
10. Literaturverzeichnis.....	109
Lebenslauf.....	126
Kurzzusammenfassung der Diplomarbeit/Abstract.....	127

1. Einleitung

Wenn von Analphabetismus die Rede ist, denken die meisten Menschen an arme Länder in Südamerika und Afrika, weil ein großer Teil der dort lebenden Bevölkerung keinen Zugang zu Schulen hat und diesen Menschen somit die Chance auf Bildung oft verwehrt bleibt (Egloff 1997, S. 10). Da es aber in Österreich eine allgemeine Schulpflicht gibt, könnte man annehmen, dass hier zu Lande jeder über die Fähigkeit verfügt, ausreichend Lesen und Schreiben zu können.

Umso mehr erstaunt es, dass es Menschen gibt, die ohne bzw. fast ohne Schriftkenntnisse auskommen müssen: „Es sind Menschen, die ein paar Buchstaben kennen und ihren Namen schreiben können. [...] Es sind aber auch Menschen, die leicht verständliche Texte lesen und alltäglich wiederkehrende Sätze schreiben. Alles was darüber hinausgeht, ist für sie nicht mehr zu bewältigen“ (Döbert et al. 2000, S. 6).

Anlässlich der PISA-Studie, die unter anderem die Lesekompetenz der Österreicher¹ untersuchte, wurde bekannt, dass nach PISA-Kriterien 21 Prozent aller 15 - 16 jährigen Schüler Schwierigkeiten haben, aus einem Text die wesentliche Information wiederzugeben (siehe dazu Kapitel 5). Dabei sind besonders die Kulturtechniken Lesen und Schreiben für jede Art von Aus- und Weiterbildung unentbehrlich und entscheidend für das zukünftige kulturelle, soziale und berufliche Leben.

Menschen, die die gesellschaftlichen Mindestanforderungen nicht erreichen und die beim Lesen und Schreiben so große Probleme haben, dass sie nicht selbstbestimmt und aktiv an allen Arbeits- und Lebenssituationen teilnehmen können, sind funktionale Analphabeten.

Die Begriffe *funktionale*, *primäre* und *sekundäre* Analphabeten werden zu Beginn der Arbeit (Kapitel 2) noch ausführlicher definiert, um dann auf die aktuellen Daten und zum momentanen Stand der Forschung bezüglich Analphabetismus zu gelangen (Kapitel 3 und 4). Hier stehen die Fragen im Mittelpunkt:

¹ Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit bei Personen immer die maskuline Form gebraucht. In der Regel sind damit aber Personen beiderlei Geschlechts gemeint.

Welche Erscheinungsformen von Analphabetismus treten in Österreich auf und welche Faktoren beeinflussen bzw. verhindern die Entstehung von Analphabetismus?

In der vorliegenden Arbeit, speziell im Kapitel 3 sowie in den Kapiteln 5.2 und 6, wird festgehalten, dass funktionaler Analphabetismus kein Individualproblem ist. Es ist viel mehr auf eine Vielzahl ungünstiger Faktoren bzw. Bedingungen zurückzuführen, wenn ein Lese- und Schreiblernprozess nicht stattfindet. Eine ungünstige Konstellation aus familiären, schulischen und individuellen Faktoren lässt einen „normalen“ Prozess nicht zu und ist Grund dafür, weshalb diese Kinder dann bereits in der ersten Klasse Schwierigkeiten haben, dem Unterricht zu folgen.

Schließlich widmet sich die Arbeit der Frage, welche präventiven Maßnahmen es im schulischen und außerschulischen Bereich gibt und welche Bedeutung „family literacy“ für die Alphabetisierungsarbeit bzw. Bildungsarbeit hat. Neben den theoretischen Vorstellungen und Diskussionen werden hier auch verschiedene Umsetzungen aus der Praxis vorgestellt. Besondere Aufmerksamkeit - im Zusammenhang mit Präventionsarbeit - wird dem Thema „family literacy“ geschenkt. Dieser aus den USA stammende Begriff bedeutet, allgemein gesprochen, das gemeinsame Lesen (Eltern zusammen mit ihren Kindern) und darüber hinaus auch das Vertraut werden mit Büchern und der Schrift. Der Familie wird hier ein großer Stellenwert zugeschrieben, denn für das Interesse an Literalität ist vor allem die Vorbildwirkung der Eltern entscheidend.

Es wird im Folgenden dargestellt, welche Wirkung „family literacy“ auf die „Lesekarriere“ eines Kindes hat und wie sich vielfältige Literacy-Erfahrungen rund um Bücher, Sprache, Schrift und Reime (Näger 2005) auf die literale Entwicklung des Kindes auswirken.

In Kapitel 6 werden verschiedenste Projekte innerhalb und außerhalb der Schule vorgestellt, die sich mit „family literacy“ auseinandersetzen. Hauptziel der Projekte ist, den generationsübergreifenden Teufelskreis zu brechen und der gesamten Familie zu helfen. Deshalb ist Elternarbeit auch ein Kernstück der „family literacy“ - Präventionsarbeit: „Als besonders erfolgreich haben sich bisher Versuche gezeigt, die Eltern über Schule und Kindergarten (u.a. auch mit Hilfe von Elternschulungs-

programmen) in das Lernen der Kinder miteinbezogen haben. Die Eltern konnten auf diesem Weg nicht nur viel über ihre Kinder erfahren, sie erhielten auch vielfältige Impulse für eine Veränderung im häuslichen Umfeld“ (Nickel 2001, S. 8).

Die Handlungsfelder bei der Prävention von Analphabetismus sind neben der Familie auch der Kindergarten und die Schule, weshalb vor allem diese Institutionen genauer untersucht werden. Im Weiteren werden hier die Aufgaben der Pädagogen und deren möglichst positive Zusammenarbeit mit den Eltern ausgeführt.

Das Konzept „family literacy“ verbindet die sonst isoliert nebeneinander stehenden Maßnahmen in der Schule, der Erwachsenenbildung, der Sozialarbeit und der Arbeit mit Kindern zu *einer* Strategie. Der Kern besteht darin, dass Präventionsmaßnahmen - auf Grund der vielschichtigen Bedingungsfaktoren des funktionalen Analphabetismus - auch vielseitig bzw. vielschichtig sein sollen (Yates 2001, Nickel 2006, 2007a, 2007b). Dies genauer zu ergründen, ist das Anliegen dieser Arbeit.

2. Begriffserklärung

Am Anfang des vorigen Jahrhunderts galt noch als Kriterium zur Bestimmung von illiteraten bzw. literaten Personen die Fähigkeit zum Unterschreiben mit dem eigenen Namen anstatt mit drei Kreuzen. Heute ist eine differenziertere Sichtweise üblich. Seit 1945 hängen die Bemühungen, allgemeine Literarität zu erreichen, eng mit der UNESCO und deren Alphabetisierungsaktivitäten zusammen.

Unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg machte die UNESCO den „Kampf gegen den Analphabetismus“ zu einem ihrer Hauptthemen (vgl. Kamper 1994, S. 573).

Die UNESCO definierte im Jahre 1958 den Begriff *Analphabet* folgendermaßen: „Ein Analphabet ist derjenige, der eine einfache Aussage aus dem Alltag weder sinnverstehend lesen noch schreiben kann“ (UNESCO 1987, S. 4).

Für Analphabetismus gibt es eine Vielzahl von Definitionen und Abstufungen. Im folgenden Kapitel werden Erläuterungen und Begriffsbildungen zu *primärem, sekundärem und funktionalem Analphabetismus* vorgenommen, um dann im Weiteren daraus praktische Maßnahmen ableiten zu können.

Eine klare, einheitliche Begriffsdefinition liegt für keine der Bezeichnungen vor. Die vorrangigsten werden im Folgenden analysiert.

2.1 Primärer und sekundärer Analphabetismus

Primärer bzw. totaler Analphabetismus (vgl. Döbert et al. 2000, S. 20) liegt vor, wenn Menschen über keinerlei (Buchstaben-)Kenntnisse verfügen. Dazu zählen Menschen, die eine geistige Behinderung haben und denen es deshalb nicht möglich ist, die Buchstabenschrift zu erlernen.

Eine weitere Gruppe der *primären Analphabeten* (vgl. Kramer 1997, S. 5, Lenhart et al. 1994, S. 482) stellen jene Menschen dar, die in ihrer Kindheit keine Möglichkeit hatten, eine Schule zu besuchen oder anderen Unterricht zu erhalten und deshalb keinerlei Lese- und Schreibkenntnisse erworben haben. Das kommt

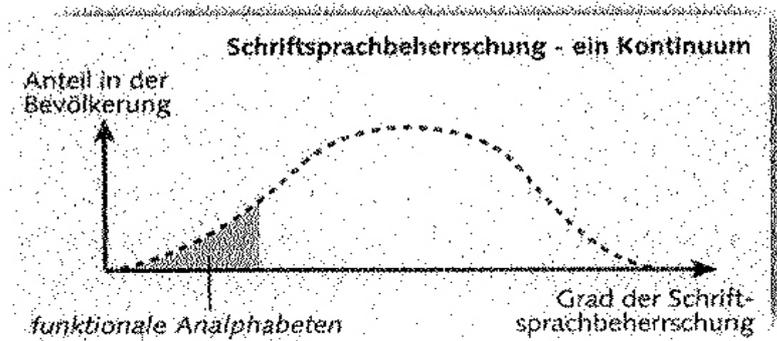
vorwiegend in Ländern der Dritten Welt vor, die ein schlecht ausgebautes Schulsystem haben.

Bedingt durch Immigranten, die in ihrem Herkunftsland weder Lesen noch Schreiben gelernt haben und die Sprache des Aufnahmelandes nicht beherrschen, werden auch Industrienationen zunehmend mit primärem Analphabetismus konfrontiert (vgl. Döbert et al. 2000, S. 20).

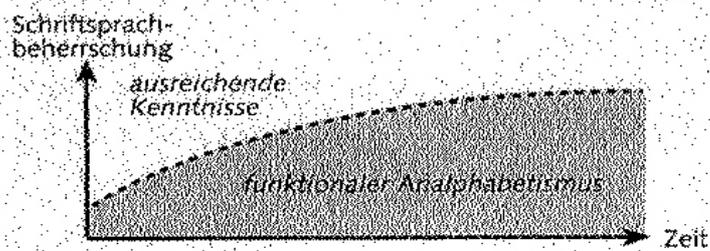
Eine weitere Form von Analphabetismus ist der *Semianalphabetismus*. Dazu gehören Menschen, die zwar lesen aber nicht schreiben können (vgl. Fritz 2008). Diese Form war zur Zeit *Luthers* stark verbreitet, da zu dieser Zeit Lesen als Christenpflicht angesehen war, während die Schreibfähigkeit kaum Beachtung fand (Genuneit 2001, siehe dazu auch Kapitel 3).

Auch in einem Industriestaat wie Österreich, welcher ein allgemein zugängliches Bildungssystem aufweist, gibt es Menschen, für die Schreiben und Lesen nicht selbstverständlich sind, weil entweder die Alphabetisierung nicht erfolgte oder bereits erworbene Kenntnisse wieder verloren gingen; in letzterem Fall spricht man vom *sekundären Analphabetismus*. Das heißt, bei sekundären Analphabeten wird angenommen, dass der Betroffene in der Schule zumindest rudimentäre Lese- und Schreibfähigkeiten erlernt hat (und bereits funktional alphabetisiert war), aber diese Fähigkeiten nicht stabilisierte und sie als Jugendlicher oder Erwachsener wieder verloren hat, weil ein Prozess des Verlernens bzw. Vergessens einsetzte (Döbert et al. 2000).

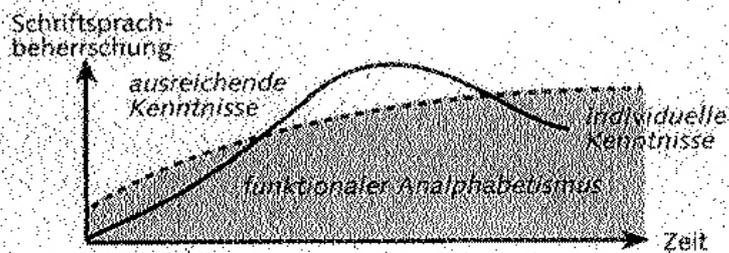
„[...] die Fähigkeit des Entzifferns, Erkennens oder Verstehens der Wörter“ (Bruckmeier 2001, S. 180) geht verloren, wenn sie nicht ausreichend stabilisiert wurde. Der sekundäre Analphabetismus, so *Hubertus*, ist „ein Sonderfall des funktionalen Analphabetismus“ (1995, S. 251), da das bereits vorhandene Wissen wieder verlernt wurde und somit „eine Unterschreitung des gesellschaftlich bestimmten Mindeststandards eintritt“ (ebd.). (Siehe auch Abb. 1 auf der nächsten Seite). Das heißt zusammenfassend, dass ein sekundärer Analphabet „vom funktional alphabetisierten Erwachsenen wieder zum funktionalen Analphabeten“ (Döbert et al. 2000, S. 23) werden kann.



Funktionaler Analphabetismus und gesellschaftlicher Wandel



Sekundärer Analphabetismus



Grafiken: Peter Hubertus

Abb. 1: Funktionaler und sekundärer Analphabetismus (Döbert und Hubertus 2000, S. 22)

2.2 Funktionaler Analphabetismus

Da es auch für funktionalen Analphabetismus keine allgemein gültige Begriffserklärung gibt, wird versucht, durch verschiedene Definitionen den Begriff in seiner Gesamtheit zu erfassen und ihn danach für unsere Standards zu präzisieren.

Zu den funktionalen Analphabeten zählen Menschen, die zwar Buchstaben erkennen können und auch ein paar Wörter sowie ihren Namen schreiben können, aber nicht in der Lage sind, einen Text sinnerfassend zu verstehen oder nicht so schnell und mühelos zu verstehen, um daraus einen praktischen Nutzen ziehen zu können (vgl. Döbert et al. 2000).

Der Begriff *funktionaler Analphabetismus* stammt aus dem Zweiten Weltkrieg und wurde bei der Amerikanischen Armee „zur Bezeichnung jener Personen, die nicht in der Lage waren, schriftlichen Anleitungen für grundlegende militärische Aufgaben zu folgen“, verwendet (Chamg 1987, zit. nach Brugger et al. 1997, S. 10). Im Zuge der Rekrutierung zum Armeedienst fiel zum ersten Mal auf, dass eine große Zahl von Soldaten trotz Absolvierung der Schulpflicht nicht ausreichend lesen und schreiben konnte.

Für die UNESCO ist ein funktionaler Analphabet „derjenige, der an allen Tätigkeiten, die Literalität erfordern, um die gesellschaftlichen Aufgaben zu erfüllen, nicht teilnehmen kann und dem die Befähigung zum fortlaufenden Gebrauch von Lesen, Schreiben und Rechnen zu seiner eigenen und gesellschaftlichen Weiterentwicklung fehlt“ (1987, S. 4).

Die UNESCO bezieht sich in der Definition nicht nur auf die Kenntnisse Lesen und Schreiben, sondern auch auf das Rechnen, was möglicherweise auf den weiter gefassten Begriff „literacy“ im englischsprachigen Raum zurückzuführen ist.

Noch deutlicher wird der Begriff durch die Definition von *Kamper*:

„In funktioneller Hinsicht ist Analphabet, wer nicht in der Lage ist, alle Tätigkeiten auszuüben, für die Kenntnisse im Lesen und Schreiben im Interesse eines reibungslosen Funktionierens seiner Gruppe und seiner Gemeinschaft erforderlich sind und die ihm die Möglichkeit geben, seine Fertigkeiten im Lesen, Schreiben

und Rechnen im Hinblick auf seine eigene Entfaltung und die seiner Gemeinschaft weiter anzuwenden“ (1989, S. 34).

Dieses Zitat verdeutlicht, dass es nicht nur um Lese- und Schreibkenntnisse geht, sondern auch um die Anwendung dieser Kenntnisse. „Wer schriftsprachliche Anforderungssituationen vermeidet, verhält sich als Analphabet, selbst wenn er Lese- und Schreibkompetenz besitzt“ (Döbert et al. 2000, S.21).

Jedoch ist der Maßstab, wann jemand als funktionaler Analphabet gilt, unterschiedlich. So gilt man in manchen Ländern der Dritten Welt schon alphabetisiert, wenn man seinen Namen schreiben kann, was aus Sicht der westlichen Gesellschaft immer noch als primärer Analphabetismus bezeichnet werden könnte.

Ab wann jemand als funktionaler Analphabet gilt, ist nicht eindeutig festzulegen. In den westlichen Industrieländern werden mehr Kenntnisse erwartet als in Entwicklungsländern, allerdings in Abhängigkeit von der sozialen Schicht und dem Beruf. Innerhalb der westlichen Gesellschaft gelten auch jene Personen als funktionale Analphabeten, die nur über begrenzte Lese- und Schreibkenntnisse verfügen. Trotzdem ist es schwierig eine Linie zu ziehen, denn wenn auch diejenigen zu den funktionalen Analphabeten gezählt werden, die zum Beispiel Schwierigkeiten beim Lesen eines Steuerbescheids oder eines Kaufvertrages haben, gäbe es heutzutage kaum alphabetisierte Menschen, sondern fast nur funktionale Analphabeten! (vgl. Peek 1995, S. 68).

Emigriert jemand aus einem Land, in dem nur geringe Lese- und Schreibkenntnisse erforderlich sind, in ein Land mit höheren Anforderungen, wird er - wenn die im Herkunftsland ausreichend erworbenen Kenntnisse für das Leben im Industriestaat zu gering sind - durch den Wechsel der Kulturen zum (funktionalen) Analphabeten (vgl. Kramer 1997).

Funktionaler Analphabetismus lässt sich also nicht eindeutig und einheitlich definieren, weil weltweit die Anforderungen an Literalität und Alphabetisierung so unterschiedlich hoch sind.

Auf Österreich bezogen und als Grundlage dieser Arbeit möchte ich in Anlehnung an *Döbert* und *Hubertus* (2000) festhalten, dass funktionaler Analphabetismus zumindest dann vorliegt, wenn nach Absolvierung der Pflichtschule verschiedene

Situationen des täglichen Lebens aufgrund unzulänglicher Fähigkeiten des Lesens und Schreibens nicht ohne fremde Hilfe bewältigt werden können.

Den Betroffenen bereiten Lesen und Schreiben oft so große Probleme, dass sie die gesellschaftlichen Mindestanforderungen nicht erreichen und nicht selbstbestimmt und aktiv an allen Arbeits- und Lebenssituationen teilnehmen können.

3. Historischer Überblick

Im Folgenden werden verschiedene historisch-zeitliche Ansätze zur Alphabetisierung dargestellt, um später darauf einzugehen, dass es auch einen Wandel in der Ursachenforschung gibt.

Im Mittelalter, also Ende des 15. Jahrhunderts, konnten etwa fünf Prozent der deutschen Bevölkerung lesen, so *Genuneit* (2001). Informationen und Nachrichten wurden mündlich ausgetauscht und weitergegeben. So galt vor allem auf dem Land „die mündliche Abmachung soviel wie ein schriftlicher Vertrag“ (Münch 1998, zit. nach Genuneit 2001, S. 52).

In früheren Jahrhunderten hatten nur sehr wenig Menschen die Möglichkeit Lesen und Schreiben zu erlernen. Da aber auch kein Anlass zur Beherrschung dieser Kulturtechniken bestand waren selbst gekrönte Häupter des Alphabetes nicht kundig.

Erst mit der Handels- und Gewerbeentwicklung, die das Schreiben und Lesen von Verträgen voraussetzte, und der Wissensrevolution des späten Mittelalters bzw. der frühen Neuzeit bildeten Lese- und Schreibkenntnisse einen strukturellen Vorteil und waren hier bald zwingend erforderlich.

Neben dem Handel waren auch die Verwaltung und die Kriegsführung an einer Verbreitung von Bildung interessiert, da es für diese Bereiche immer wichtiger wurde die Schriftsprache zu beherrschen. Dieses Interesse wurde positiv gestützt durch die Erfindung des Buchdrucks mit beweglichen Metalllettern durch Johannes Gutenberg im Jahre 1450. Das Haupterzeugnis in dieser Druckerei war die *Gutenbergbibel*.

Durch diese neue Entwicklung entstanden erstmals Flugblätter und einfache Kalender, welche sich auch das „kleine Volk“ leisten konnte. Lesen war nicht mehr nur der Aristokratie und dem Klerikal vorbehalten. Zudem kam es, dass immer mehr Autoren in deutscher, nicht in lateinischer Sprache schrieben. „Sie schauten wie Luther ‚dem Volk aufs Maul‘ und entwickelten einen volkstümlichen, verständlichen Stil“ (Luther 1530, zit. nach Genuneit 2001, S. 53).

Dem Buchdruck, *Luther*, der Reformation sowie zum Teil auch der Gegenreformation gelingt ein großer Erfolg in der Alphabetisierung breiter Bevölkerungsschichten. Im Lutheranischen wird Lesen als Christenpflicht angesehen, weil jeder Bürger fähig sein sollte, selbst die Bibel zu lesen.

So war die Lesefähigkeit - im Gegensatz zu den Schreibkenntnissen - sehr stark verbreitet; dies wird auch als *Semianalphabetismus* bezeichnet, das bedeutet, dass eine Person lesen aber nicht schreiben kann.

Anfang bis Mitte des vorigen Jahrhunderts ging man davon aus, dass mit der Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht alle Kinder ausreichend lesen und schreiben lernten (vgl. dazu Börner 1995). Es herrschte die Meinung, dass Analphabetismus vorwiegend ein Problem der Entwicklungsländer sei und man sich deshalb nur um diese Länder „kümmern“ müsste. Auch in der pädagogischen Literatur erlangt dieses „Phänomen“ kaum Beachtung. So findet man in einem „Wörterbuch der Pädagogik“ aus dem Jahr 1988 unter dem Stichwort „Analphabetismus“ folgende Eintragung: „Während es in Europa fast keine Analphabeten mehr gibt, stellt der Kampf gegen das Analphabetentum für viele Entwicklungsländer noch eine brisante, auch politische Aufgabe dar“ (Böhm 1988, S. 22).

Ausschlaggebend für das vermehrte „Sichtbar werden“ von Analphabetismus im letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts war die Entwicklung moderner Gesellschaften und deren Wissenserfordernisse.

Die Nischen, in die sich Betroffene zurückziehen konnten, verschwanden und funktionale Schreib- und Lesekenntnisse, welche vorher nicht unbedingt notwendig waren, waren nun von Bedeutung (Giese 1987, Anzengruber et al. 1990). „...Untersuchungen lassen vermuten, dass es stets mindestens genau so viele Analphabeten gab wie zur Zeit ihrer Entdeckung. Neu war offensichtlich, dass Veränderungen der gesellschaftlichen Kommunikationsweise es vielen Menschen mit fehlenden oder geringen alphabetischen Fähigkeiten erschwerte, ein relativ erträgliches Leben im Verborgenen zu führen, und dass das Problem unübersehbar wurde, weil immer häufiger Auffälligkeiten registriert wurden“ (Giese 1989, S. 27).

1965 fand in Teheran der „*Weltkongress zur Elimination des Analphabetismus*“ statt, an dem 88 Länder teilnahmen. Den anwesenden Personen und Organisationen wurde nahegelegt, „mit allen Kräften und Mitteln an einer Weltalphabetisierungsbewegung zu arbeiten, die in eine sozioökonomische und berufsbildende Bewegung, die Entwicklung anstrebt, integriert werden sollte“ (Byslovsky 1995, S. 35, UNESCO 1990).

Dieser Kongress schaffte das Bewusstsein, dass Analphabetismus mehr als ein Bildungsproblem ist. Der Zusammenhang zwischen Alphabetisierung und der sozioökonomischen Entwicklung eines Landes wurde deutlich und man durchdachte auch mögliche Auswirkungen einer Massenalphabetisierung auf die Produktivität eines Landes (vgl. Byslovsky 1995, S. 35).

Ein Jahr später, im Jahr 1966, wurde der 8. September zum „*Welttag der Alphabetisierung*“ erklärt. Er wurde durch die UNESCO hervorgerufen mit dem Ziel, sich der Problematik Analphabetismus bewusst zu werden und daran zu arbeiten.

Die hohe Analphabetenrate – weltweit 862 Millionen Menschen und davon zwei Drittel Frauen – sollte reduziert werden. Vor allem auch deshalb, weil mit einem niedrigen Bildungsniveau auch Chancenlosigkeit am Arbeitsmarkt und ökonomische Abhängigkeit (von Frauen) einhergehen.

Das Weltbildungsforum der Vereinten Nationen in Dakar hat im Jahr 2000 das Jahrzehnt von 2003-2012 als *Weltalphabetisierungsdekade* ausgerufen, deren Ziel es ist, die Analphabetenrate bei Erwachsenen um die Hälfte zu reduzieren und allen Kindern den Zugang zu kostenfreier Grundschulbildung zu ermöglichen.

Für die UNESCO ist Bildung der Schlüssel für eine nachhaltige Entwicklung eines Landes und dessen Überwindung von Armut.

Wer als Analphabet gilt, das ist historisch und kulturell unterschiedlich bedingt (vgl. Drecoll 1981). Bis Anfang des vorigen Jahrhunderts galt vorherrschend die Regel: „Wer seinen Namen schreiben konnte, war kein Analphabet. Deshalb war die Signierfähigkeit auch lange Zeit ein Indiz für den Alphabetisierungsgrad innerhalb einer Gesellschaft“ (Döbert et al. 2000, S. 17). Heute reicht das nicht mehr als Beweis für eine ausreichende Alphabetisierung; die Erwartungen an die Mitglieder unserer Gesellschaft sind eindeutig höher gestellt. Es gibt aber Menschen, die die „funktionalen Anforderungen“ nicht erfüllen. (Vgl. Döbert et al. 2000, Kretschmann et al. 1990) Das heißt, so *Drecoll* (1981), dass diese Menschen die ge-

sellschaftlichen Mindestanforderungen bezüglich Schriftsprache unterschreiten; hier spricht man vom funktionalen Analphabetismus.

Wenn die individuellen Kenntnisse niedriger als die in unserer Gesellschaft erforderlichen sind, haben Betroffene folglich oftmals Probleme in vielen Arbeits- und Lebensbereichen.

In den 80ern des vorigen Jahrhunderts verwendete man erstmals als Erklärungsmuster für Analphabetismus soziale und familiäre Ursachen; zuvor machte man organische Ursachen dafür verantwortlich (Nickel 2004).

Bis heute werden die Ursachen und mögliche Präventionsmaßnahmen erforscht und untersucht, wobei man bereits weiß, dass funktionaler Analphabetismus meist auf familiäre, individuelle und schulische Faktoren zurückzuführen ist:

- **„ökonomische Armut:** Spätere Analphabeten kommen häufig aus sozialen Schichten, die von wirtschaftlicher Armut bedroht sind, wo finanzielle Engpässe dazu zwingen, Kindern nicht die notwendige Zuwendung zu bieten.
- **soziale Armut:** Analphabeten werden von der Gesellschaft ausgegrenzt. Angst und Diskriminierung statt Verständnis und Hilfe prägen ihr Leben.
- **kommunikative Armut:** Spätere Analphabeten kommen aus Familien, in denen nicht geschrieben und gelesen – geschweige denn vorgelesen – wird. Sie werden eingeschult, ohne zu wissen, wofür man Lesen und Schreiben braucht, und sind deshalb wenig motiviert es zu lernen. Noch schlimmer ist, dass in vielen Familien nicht mehr ausreichend mit den Kindern gesprochen wird – eine Folge des Fernsehens und des Computers. Fehlende Kommunikation führt zu einer Verlangsamung und Störung der Sprachentwicklung. [...] Sprachstörungen erschweren das Lesen- und Schreibenlernen.
- **pädagogische Armut:** Schulen und Lehrer sind immer häufiger nicht mehr in der Lage, auf gesellschaftliche Veränderungen, die die Entwicklung des Kindes negativ beeinflussen, adäquat mit neuen pädagogischen Konzepten zu reagieren. Folge ist, dass immer mehr Jugendliche die Schule ohne ausreichend gefestigte Lese- und Schreibkenntnisse verlassen. Was man aber nicht richtig kann, wendet man auch nicht an, aus Angst zu versagen. Und

so werden die wenigen Kenntnisse wieder verlernt. Am Ende dieser Entwicklung steht der Analphabetismus.

- **politische Armut:** Der Politik ist es bisher nicht gelungen, die Strukturen so zu verändern, dass die genannten Probleme bewältigt werden können. Und so ist Analphabetismus bei uns auch eine Folge politischer Armut“ (Genuneit 1996, S. 4f).

Dieses Zitat verdeutlicht, dass eine wirksame Präventionsarbeit gegen Analphabetismus nur dann Erfolg haben kann, wenn auf unterschiedlichen Stufen gearbeitet wird. Von Vorteil wäre eine Kooperation von Schule, Familie und Politik, auf die in den folgenden Kapiteln noch genauer eingegangen wird.

4. Analphabetismus – ein internationales Problem

Analphabetismus oder Illiterarität ist ein internationales und somit auch ein österreichisches Problem. Es ist ein Vorurteil, dass es Analphabetismus nur in Entwicklungsländern gibt; Tatsache ist, dass ein Teil der Betroffenen in den Industrieländern lebt.

Illiteraten können verschiedene Situationen des täglichen Lebens nicht ohne fremde Hilfe bewältigen, wie zum Beispiel das Ausfüllen von Formularen, das Bedienen eines Computers oder das Lesen von Verkehrsschildern und Betriebsanleitungen oder einer Speisekarte.

Wenn man ständig auf Hilfe angewiesen und abhängig von alphabetisierten Bezugspersonen ist, kann dies leicht zu einem negativen Selbstbild und zu geringem Selbstbewusstsein führen (Egloff 1997, S. 157). Zudem ist es Analphabeten nur schwer möglich, in den selbstständigen Bildungserwerb, also „Lebenslanges Lernen“ einzusteigen. Personen mit einem geringen Alphabetisierungsniveau nehmen seltener an Kursen der Erwachsenenbildung teil als jene mit einem höheren Niveau. Betroffene befinden sich in einem Kreis, aus dem es schwer ist auszubrechen, weil Bildungsdefizite oft von einer Generation zur nächsten weitergegeben werden und als Konsequenz zu sozialer Ungleichheit führen (vgl. Nickel 2007a, 2007b).

Neben diesen gesellschaftlichen Auswirkungen gibt es auch ökonomische Folgen. *Brugger et al.* (1997) weisen darauf hin, dass es ein Wechselverhältnis gibt zwischen dem Grad der Alphabetisierung und dem Beruf, dem man nachgeht. Bei den Personen, die im Bereich Landwirtschaft, Handwerk und Bauwirtschaft tätig sind, zeigt sich der niedrigste Alphabetisierungsgrad, im Dienstleistungsbereich der höchste. Im Teilzeitbereich ist der Grad etwa gleich hoch wie bei den Vollzeitbeschäftigten, was aber auch daran liegen könnte, dass viele Studenten einem Teilzeitjob nachkommen.

Brugger et al. zeigen aber auch auf, dass Analphabetismus in jeder sozialen Schicht vorkommt und zwar in seiner gesamten Bandbreite.

4.1 Die Situation weltweit und in Österreich

Analphabeten (Schätzung):	
weltweit	781 Millionen
davon in Entwicklungsländer	755 Millionen
davon allein in den E-9 Ländern	600 Millionen
Österreich	300 Tausend (-600 Tausend)
Deutschland	4 Millionen

Quelle: www.unesco.at 2007a; www.alphabetisierung.at

Weltweit gibt es geschätzte 781 Millionen Analphabeten, davon leben allein in den Entwicklungsländern 755 Millionen. Dazu meinte der frühere UNO Generalsekretär *Kofi Annan* in seiner Rede im Jahr 2003 anlässlich der Eröffnung der „Weltdekade zur Alphabetisierung“ 2003 – 2012 in New York, dass „Alphabetisierung [...] ein Menschenrecht sei“ (UNESCO 2006) und dass es untragbar ist, dass so viele Menschen in der Welt dieses Rechts beraubt sind.

Zu den E-9 Ländern, den neun ärmsten Staaten der Welt, zählen Ägypten, Brasilien, Bangladesch, China, Indien, Indonesien, Mexiko, Nigeria und Pakistan, welche den höchsten Anteil - nämlich 600 Millionen - an Analphabeten haben (vgl. Schlink 2008). Die UNESCO gibt an, dass 85 Prozent aller Analphabeten in nur 33 Ländern wohnen. In diesen Ländern sind oft mehr als 50 Prozent der Einwohner Analphabeten (vgl. UNESCO 2006).

Menschen in hochentwickelten Industriestaaten sind jedoch ebenfalls betroffen, so schätzt der Deutsche Analphabetenverband den Analphabetenanteil in Deutschland auf 4 Millionen.

Österreich geht von einem offiziellen Schätzwert aus, nach dem 300.000 Erwachsene (4 Prozent aller über 15-Jährigen) als Analphabeten bezeichnet werden, wobei hier, so wie in vielen anderen Ländern, die Dunkelziffer sicherlich

höher liegt (vgl. UNESCO 2006). Experten rechnen mit einer doppelt so hohen Zahl von Betroffenen, d.h. geschätzte 600.000 (vgl. UNESCO 2006).

Studien, die die Lesekompetenz der Österreicher untersuchten, zeigen, dass 21 Prozent aller Jugendlichen nach der Pflichtschulzeit Schwierigkeiten haben, aus einem Text die wesentliche Information wiederzugeben (vgl. Schreiner 2007). Die Betroffenen haben oft so große Probleme mit dem Lesen und Schreiben, dass sie die gesellschaftlichen Mindestanforderungen nicht erreichen und nicht selbstbestimmt und aktiv an allen Arbeits- und Lebenssituationen teilnehmen können. Auf die Lesekompetenz der Österreicher wird im nächsten Kapitel noch genauer eingegangen.

Auch Frankreich, ein Land, das sehr viel Wert auf „seine“ Sprache legt, bleibt nicht von Analphabetismus verschont. Nach einer Untersuchung der Pariser Sorbonne sind 21 Prozent der 18- 23 jährigen Wehrpflichtigen Analphabeten; 1 Prozent von ihnen konnte bei der Untersuchung gar nichts entziffern (vgl. Kramer 1997).

In den USA gab es in den 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts circa 60 Millionen funktionale Analphabeten, das waren mehr als ein Drittel der Erwachsenen.

1992 nahmen die USA an dem „*National Adult Literacy Survey*“ (NALS) teil. Bei dieser Studie erreichten 20 – 23 Prozent der Erwachsenen - das waren 44 Millionen Menschen - nur das unterste Niveau (Level 1). Dieser Level bedeutet, dass man auf Grund unzureichender Lesekenntnisse kein Formular ausfüllen oder Sicherheitshinweise lesen kann.

Es wird davon ausgegangen, dass weltweit vor allem Menschen über 45 Jahre und mehr Frauen als Männer Analphabeten sind. „Frauen und Mädchen machen in einigen Ländern bis zu 80 Prozent der Illiteraten aus“ (Lenhart 1993, S. 49). Auch die UNESCO bestätigt, dass circa zwei Drittel der Analphabeten Frauen ausmachen (vgl. UNESCO 2006). Das hängt vor allem damit zusammen, dass viele Mädchen in Entwicklungsländern keine Schulbildung erhalten, weil sie aus traditionellen, religiösen und wirtschaftlichen Gründen an Haus und Hof gebunden sind. Darüber hinaus ist Hilfe bei der Kinderbetreuung und in der Landwirtschaft sowie zum Wasserholen, was oftmals täglich mehrere Stunden in Anspruch nimmt, Aufgabe der Mädchen. Schon allein die bessere Wasserversorgung durch

Schlagen von Brunnen hat in einigen unterentwickelten Gebieten die Zahl der Schülerinnen erhöht, die durch den Schulbesuch die Möglichkeit haben alphabetisiert zu werden (vgl. z.B. dazu www.nepalprojekt.de). Durch die Überwindung des Analphabetismus haben sie vielleicht bessere Zukunftschancen und die Möglichkeit aus dieser Tradition der Heimarbeit auszubrechen.

Um auf das Thema Analphabetismus weltweit aufmerksam zu machen, wird seit dem 8. September 1966 jährlich der „*Welttag der Alphabetisierung*“ abgehalten. Dieser soll allen Menschen die Probleme von Analphabeten bewusst machen und Informationen über ihre Ursachen und Konsequenzen geben. Das Aufzeigen von Chancenungleichheit durch Bildungsdefizit, steht im Vordergrund. Wesentliche Ziele der UNESCO sind einerseits die Analphabetismusrate bis zum Jahr 2015 um 50 Prozent zu senken und andererseits allen Erwachsenen und Kindern einen gerechten Zugang zu Grund- und Weiterbildung zu sichern (UNESCO 2008).

5. Lesekompetenz der Österreicher

In den nächsten zwei Kapiteln wird auf die internationale Vergleichsstudie PISA aus den Jahren 2000 und 2003 eingegangen und auf die Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung von *Klicpera* und *Gasteiger-Klicpera* (2003) zur Lesekompetenz Wiener Schüler hingewiesen.

5.1 Die PISA-Studie

Der Begriff PISA kommt aus dem Englischen und steht für „**Program for International Student Assessment**“, das bedeutet, es ist ein *Programm zur Messung und zum internationalen Vergleich von Schülerleistungen* mit besonderem Augenmerk auf bestimmtes Fachwissen und spezifische Fertigkeiten. Im Jahr 2000 war der Schwerpunkt der PISA-Studie *Lesekompetenz*, 2003 *Mathematik* und 2006 war die Hauptdomäne *Naturwissenschaften*.

Die PISA Studie hat national und international große mediale Aufmerksamkeit auf sich gezogen. „Mittlerweile scheint es eine Zeit vor und nach PISA zu geben. Die Bedeutung und die Wirkung dieser internationalen Studien zu den Leistungen und Kompetenzen von Schülern ist also kaum zu überschätzen“ (Therhart 2002, S. 17).

5.1.1 Allgemeine Informationen zu PISA

Die **Finanzierung** der PISA-Studie in Österreich wird seit 1998 vom *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur* übernommen und sie ist ein Projekt der *OECD* (vgl. PISA-Broschüre 2006).

Zu den **Testpersonen** zählen Schüler, die am Ende ihrer Pflichtschulzeit stehen, das heißt 15-16 jährige Buben und Mädchen. In Österreich wird eine Zufallsstichprobe von rund 6.000 Schülern aus circa 230 verschiedenen Schulen – Hauptschule, Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS), Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen (BMHS) und Fach- und Berufsschulen - getestet.

An jeder zufällig ausgewählten Schule werden maximal 35 Schüler von offizieller Seite aus zufällig ausgewählt und getestet. (Vgl. Lang et. al. 2004, S. 18f)

Die ausgesuchten Teilnehmer müssen sich zu einem bestimmten Termin in ihrer Schule unter offizieller Leitung dem Test unterziehen. Bei Erkrankung oder Abwesenheit von mehr als einem bestimmten Prozentsatz der zu testenden Personen muss ein neuer Termin vereinbart werden.

PISA erfasst drei bzw. vier **inhaltliche Bereiche**:

- *Lesekompetenz* (reading literacy)
- *Naturwissenschaftskompetenz* (scientific literacy)
- *Mathematikkompetenz* (mathematical literacy)
- seit dem Jahr 2003 auch *Problemlösekompetenz* (problem solving)

Die **Testzeit** für jeden Schüler beträgt zwei Stunden und getestet wird mit Multiple-Choice-Fragen und mit offenen Fragen (vgl. PISA-Broschüre 2006).

Darüber hinaus gibt es, wie bereits in der Kapiteleinleitung erwähnt, die Beurteilung spezifischen Wissens. Im Jahr 2003 war das die Lesekompetenz, auf deren Resultate im nächsten Kapitel näher eingegangen wird.

Die zentralen Fragestellungen bei der PISA-Vergleichsstudie sollen herausfinden, ob die Schüler „gut vorbereitet auf die Herausforderungen der Zukunft“ (Haider 2004a, S. 11) sind und in der Lage sind, „ihre Ideen und Vorstellungen effektiv zu analysieren, zu begründen und zu kommunizieren“ (ebd.) und ob sie „über die notwendigen Kompetenzen für lebenslanges Lernen“ (ebd.) verfügen.

5.1.2 Offizielle PISA-Ergebnisse mit besonderem Bezug auf Lesekompetenz

Für die Analyse der Testergebnisse ist vorerst die Definition des Begriffs Lesekompetenz notwendig. Die OECD Definition aus dem Jahr 1999, die im Rahmen von PISA verwendet wird, lautet wie folgt:

„Lesekompetenz heißt, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial

weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (OECD 1999, zit. nach Lang et al. 2004, S. 25).

Die PISA-Aufgaben dazu umfassen fünf Lese-Prozesse:

- „Heraussuchen von Information,
- Formen eines generellen Verständnisses dessen, was man gelesen hat,
- Entwicklung einer Interpretation,
- Reflektieren über und Evaluieren des Textinhaltes und
- Reflektieren über und Evaluieren der Textform“(ebd.).

Dieses Zitat verdeutlicht, dass PISA davon ausgeht, dass Lesekompetenz mehr ist als einfach nur lesen zu können; Texte müssen sinnerfassend verstanden werden, sie müssen angewendet werden können und kritisch hinterfragt werden.

Es werden dafür verschiedene Texte verwendet, wie zum Beispiel Briefe, Dokumente oder Arbeitsblätter.

Laut PISA war im Jahr **2000** Finnland das Land mit den „besten Lesern“, die österreichischen Schüler erlangten im internationalen PISA-Vergleich Rang 10 von 31 Teilnehmerstaaten.

9 Prozent der 15 - 16 Jährigen haben sich im Test als ausgezeichnete (OECD-Lese-Leistungsstufe 5), 25 Prozent als sehr gute Leser (Stufe 4) erwiesen.

Jedoch erreichten 10 Prozent der österreichischen Schüler nur den Level 1 und 4 Prozent sind sogar noch darunter. (Vgl. Haider 2002, S. 1f)

Ausgehend von der PISA-Studie aus dem Jahr **2003** liegt Österreich auf dem bescheidenen 22. Rang von insgesamt 40 Teilnehmerstaaten und auf Rang 19 innerhalb der 29 OECD-Staaten. Die österreichischen Schüler erlangten 491 Punkte, während Finnland mit 543 die höchste Punkteanzahl erreichte und somit wieder Platz 1 belegte. Der OECD-Schnitt lag bei 594, das heißt Österreich war 4 Punkte unter dem OECD-Schnitt und verschlechterte sich seit dem Jahr 2000 signifikant um 16 Punkte (von 507 auf 491 Punkte).

Auch im Jahr **2006** sind die Ergebnisse ähnlich (vgl. dazu Schreiner 2007). Die Lesekompetenz der Österreicher erreichte einen Mittelwert von 490 Punkten, welches im OECD-Schnitt (492 Punkte) liegt.

Im Jahr 2006 schneidet Korea mit einem Wert von 556 Punkten signifikant besser als die Schüler aller anderen Länder ab. Wesentlich über dem OECD-Schnitt liegen auch wieder Länder wie Finnland oder Kanada.

Die Werte der österreichischen Schüler sind konstant geblieben: Im Jahr 2000 wurden 492 Punkte erreicht, im Jahr 2003 491 Punkte und bei PISA 2006 erreichten sie 490 Punkte.

9 Prozent der Schüler in Österreich haben Stufe 5, also eine ausgezeichnete Lesekompetenz erreicht, während aber eine erschreckende Zahl von 21,5 Prozent der getesteten Schüler zur *Lese-Risikogruppe* (Stufe 1 und darunter) gehört.

In die *Lese-Risikogruppe* fallen diejenigen, bei denen das Risiko hoch ist, dass sie funktionale bzw. sekundäre Analphabeten sind oder werden. Das heißt, diese Schüler können am Ende ihrer Pflichtschulzeit nur unzureichend sinnerfassend lesen und laufen Gefahr, auf Grund fehlender Leseverständnisse negative Auswirkungen im Alltag zu erleben. Sie haben Probleme, aus einfachen Texten Informationen zu lokalisieren bzw. die Hauptidee zu erkennen.

In Finnland und Korea befinden sich nur 5 bzw. 6 Prozent in dieser Risikogruppe, während vor allem Nicht-OECD Länder einen sehr hohen Anteil haben, zum Beispiel Tunesien (2003: 63 Prozent auf Stufe 1 und darunter) und Indonesien mit ebenfalls über 60 Prozent.

Österreich hat sich weder im Spitzenbereich noch im Bereich der Risikoschüler, welcher gleichbleibend hoch ist, verändert. Deutschland und die Schweiz sind mit ähnlichen Zahlen konfrontiert.

Wenig überraschend weisen die österreichischen Schüler in den höheren Schulen - AHS und BHS - die besten Leseleistungen auf. Mit einem deutlichen Abstand folgen Schüler der BMS. Am schlechtesten schnitten Schüler aus den Berufsschulen und Polytechnischen Schulen ab, was bedeutet, dass auch dort die *Lese-Risikoschüler* zu finden sind. (Vgl. Pointinger 2004, S.110f, Schreiner 2007)

Auch Haider (2004b, S. 76) bezweifelt, dass „Schüler in dieser Risikogruppe ausreichend Grundkompetenzen aufweisen, die sie zum Verstehen alltäglicher Texte befähigen – ihre Kompetenz zum selbständigen Bildungserwerb („Lebenslanges Lernen“) ist auf jeden Fall sehr eingeschränkt“.

Hierbei handelt es sich immerhin um 18.000 Schüler jährlich (fast 20 Prozent der Schüler), die nicht fließend und sinnentnehmend lesen können und somit bereits nach dem Ableisten der Schulpflicht ein schweres Handicap für das spätere Berufsleben haben. Weiters sind Chancen auf sozialen Aufstieg bzw. gesellschaftliches Integrieren beeinträchtigt. Das trifft bei den Staaten, die an der PISA-Studie teilnehmen, vorwiegend auf Burschen zu. Aus PISA geht nämlich hervor, dass in jedem von PISA getesteten Staat Mädchen bessere Leseergebnisse erzielen als Burschen. In Österreich ist die Diskrepanz zwischen Burschen und Mädchen sogar besonders hoch. 47 Punkte Unterschied trennen die Geschlechter, das bedeutet die drittgrößte Differenz aller 40 Testländer. (Vgl. Haider 2004b, S. 77)

Ein weiteres Ergebnis, auf das hingewiesen werden muss und vor allem in Österreich deutlicher als zum Beispiel in Finnland zu sehen ist, ist der starke Zusammenhang des Sozialmilieus der Familie und dem Schulerfolg.

Simbürger (2006) fasst in einem Online-Artikel zusammen: „Je höher die Ausbildung der Eltern, desto besser schneiden die Kinder im PISA-Test ab“.

Dieser sozioökonomische Effekt ist seit PISA 2000 gleich geblieben. Der familiäre Hintergrund spielt nach wie vor eine große Rolle und hat einen hohen Einfluss (siehe dazu auch Kapitel 6.1.2.3.).

Das Wissen der Schüler im Fachbereich *Mathematik*, der im Jahr 2003 Hauptdomäne des PISA Tests war, liegt in Österreich im Mittelfeld, hat sich aber leicht verschlechtert gegenüber dem Jahr 2000. Im Jahr 2006 erreichte Österreich hier den 13. Platz unter den 30 OECD-Staaten. Korea und Finnland schafften die besten Werte. (Vgl. Haider 2004c, S. 62, Schreiner 2007)

Hanisch, Studienprogrammleiter für Mathematik an der Universität Wien, interpretiert dieses Ergebnis: „Wenn unsere Kinder besser in Mathematik werden sollen, dann müssen sie besser lesen können“ (Interview vom 6.4.2006, Nimmervoll 2006). Wobei er darauf anspielt, dass fast alle Mathematikfragen in Form von

Textaufgaben gestellt werden und daher den österreichischen Schülern Verständnisprobleme beim Lesen der Angaben bereiten.

Finnland ist auch das Land mit den besten *Naturwissenschaftlern*, gefolgt von Japan, Hongkong und Korea. In dieser Domäne erreichen Österreichs Jugendliche im Jahr 2003 Platz 23 und liegen damit unter dem OECD-Durchschnitt. Im naturwissenschaftlichen Bereich gab es im Jahr 2003, ähnlich wie bei der Lesekompetenz, gegenüber dem Jahr 2000 einen signifikanten Leistungsabfall von 28 Punkten (vgl. Haider 2004d, S. 88)

Im Jahr 2006 erzielten die österreichischen Schüler eine Verbesserung und erreichten 511 Punkte (2003: 491 Punkte); sie sind somit über den OECD-Schnitt (Schreiner 2007).

Bei der *Problemlösekompetenz* hat Österreich 506 Punkte und liegt im Mittelfeld, während auch hier Korea, Hongkong und Finnland am besten abschneiden (vgl. Lang 2004, S. 90).

5.1.3 Zur Aussagekraft internationaler Schulleistungsvergleiche

Betrachtet man die PISA-Studie und die teilnehmenden Länder, fällt es allgemein schwer, sich vorzustellen, wie man die verschiedenen Länder mit ihren unterschiedlichen Gesellschaften und Kulturen miteinander vergleichen soll. Vor allem, weil es nicht leicht ist, von einem Test auszugehen, der in Indien, Finnland, Japan, Mexiko, Österreich und noch mehr Ländern auf gleiche Weise Standards ermitteln soll.

Der Statistiker *Neuwirth* (2006) fügt in einem Online-Artikel hinzu, dass Ergebnisse aus Ländern mit stark differenzierten Schulsystemen wie in Österreich und Deutschland nur schwer mit Leistungen aus Ländern mit sehr homogenen Schulsystemen, wie sie in allen nordischen Länder vorherrschen, zu vergleichen sind und mit großer Vorsicht interpretiert werden müssen.

Nach PISA wurde oft von „Verliererländern“ und „Siegerländern“ gesprochen. Über Österreich wurden oftmals Negativschlagzeilen gebracht, was vor allem auf das schlechte Abschneiden und die Verschlechterungen gegenüber dem Jahr 2000 in den Naturwissenschaften und der Lesekompetenz zurückzuführen ist. Es wurde als eines der „Verliererländer“ in allen Medien titulierte. Finnland hingegen wurde als das „Siegerland“ schlechthin betrachtet.

Diese „Schwarz-Weiß-Malerei“ führte zu vielen kritischen Hinterfragungen der PISA-Ergebnisse und es werden im Weiteren einige dieser kritischen Stellungnahmen aufgezeigt. Dies wird vor allem durch die Online Publikationen von den drei österreichischen Statistikern *Neuwirth*, *Grossmann* und *Ponocny* (2006) gestützt, die eine aktuelle „PISA-Nachuntersuchung“ durchführten.

Grob zusammengefasst wurde dabei deutlich, dass die PISA-Ergebnisse teilweise auf Schätzungen beruhen und die Platzierungen im „Ranking“ anders ausgefallen wären, hätte man dies unterlassen. Denn bei einem Teil der Schüler - immerhin bei rund 40 Prozent - wurde die Lesefähigkeit nicht wirklich getestet, sondern nur hochgerechnet, und dies wirkte sich für die Platzierung schlecht aus. Hätte man nur die Schüler zur Auswertung herangezogen, die auch wirklich getestet wurden, hätten Österreichs Schüler beim Lesen in der PISA-Studie 2003 Platz 13 statt 19 und um 4, 8 Punkte mehr erreicht.

Als zusammenfassende Schlussfolgerung dieser „Nachuntersuchung“ kann man sagen, dass sich die Leseleistung im Jahr 2003 gegenüber dem Jahr 2000 nicht verschlechtert hat, das gleiche gilt für Mathematik. In der Domäne Naturwissenschaft bleibt aber auch bei dieser „Untersuchung“ ein deutlicher Abfall. (Neuwirth et al. 2006, Neuwirth 2006)

Gegen die Repräsentativität von PISA spricht auch, dass nur Schüler erfasst werden, also Jugendliche, die (noch) zur Schule gehen, „Drop-outs“ oder „Out-of-school-population“ (vgl. Lang et al. 2004, S. 20) werden nicht getestet.

In Österreich beträgt die Zahl der „nicht-beschulter“ Jugendlichen 5 Prozent, während in Mexiko die Zahl bei bis zu 50 Prozent und in Japan bei praktisch 0 Prozent „Nicht-beschulter“ liegt. Dies muss auf jeden Fall kritisch betrachtet werden, „vor allem deswegen, weil die ‚Drop-outs‘ aus dem Schulsystem

leistungsmäßig keine zufällige Gruppe sind, sondern größtenteils aus dem unteren Bereich der Leistungsverteilung stammen“ (ebd). Diese Tatsache erschwert einen direkten Vergleich zwischen den OECD-Staaten.

Neben *Neuwirth et al.* (2006) zeigen auch andere Experten wie zum Beispiel *Hopmann et al.* (2007) und *Jahnke & Meyerhöfer* (2006), dass es in allen Bereichen von PISA kritische Schwach- bzw. Fehlerstellen gibt. Angefangen vom gewählten „Design und den Erhebungsinstrumenten über die Durchführung und Datenanalyse bis hin zur öffentlichen Präsentation der Daten“ (Hopmann et al. 2006, S. 1).

Unter anderem wird auch die Behandlung der Aufgabenstellung kritisiert, da diese von Landeseigenheiten abhängig ist (vgl. dazu u.a. Wuttke 2006, S. 103).

Dabei spielt die Gesellschaft, aber auch die Tradition der Sprache eine große Rolle und so ist es leicht möglich, dass Fragen, die in Englisch verständlich sind, in anderen Sprachen für Verwirrung sorgen.

Auch andere Aspekte, so *Hopmann*, spielen eine Rolle:

„Dass Finnland darin unter die Top-Drei kommen werde, habe man auf Grund der lutheranischen Bibeltradition des Landes, der tief verwurzelten Lesetradition und der langen Winternächte schon bei der Konzeption der PISA-Studie gewusst.

Deshalb könne man auch nicht sagen, Finnland habe so gut abgeschnitten, weil es dort die Gesamtschule gebe. (...) Dass fast jeder fünfte Jugendliche die Schule mit Leseschwäche verlässt (...), hat nach Ansicht des Professors für Bildungswissenschaft *Hopmann* mit der <nicht genug entwickelten Lesekultur> hierzulande zu tun“ (Interview vom 7.3.2006).

Auch *Kraus* (2005) ist der Ansicht, dass das gute Abschneiden Finnlands nicht unmittelbar mit der Gesamtschule zusammenhängt, sondern mit der ausgeprägten Lesekultur, was auch mit den kurzen finnischen Tagen zusammenhängen könnte und mit der Tatsache, dass die finnische Sprache leichter ist als die deutsche.

Auch wenn diese Ergebnisse das Gesamtergebn relativieren, bleibt doch eine eindeutige Conclusio, dass nämlich kein Spitzenplatz erreicht wurde und sich Österreich im Mittelfeld befindet.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es für die Analphabetismus-Frage nicht entscheidend ist, welche genauen Resultate PISA abbildet und ob diese aussagekräftig sind oder nicht. Tatsache ist, dass die PISA-Studie in ihrem Ergebnis eklatante Mängel in der Lesefähigkeit und einen hohen Teil an Risikoschülern erkennt, die zum Beispiel einfache Aufgabentexte nicht verstehen und deshalb auch Probleme in ihrem späteren Alltags- und Berufsleben haben werden, was zu einer öffentlichen Bildungsdiskussion in Österreich führte.

5.2 Einflüsse, die zur Entstehung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten führen (Wiener Längsschnittuntersuchung von Klicpera und Gasteiger-Klicpera)

Klicpera und *Gasteiger-Klicpera* (1993) führten in Österreich erstmals eine umfangreiche Untersuchung über die Entwicklung des Lesens und Schreibens während der gesamten Pflichtschulzeit durch. Sie gehen auf den Anfang des Lesenlernens ein, ebenso auf anhaltende Schwierigkeiten beim Worterkennen, Rechtschreiben und in der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit.

In dieser Studie wurden 500 Wiener Schüler während ihrer gesamten Pflichtschulzeit, d.h. über 8 Jahre, fortlaufend untersucht. Die Schüler wurden mit genormten Schulleistungstests geprüft, die Eltern und Lehrer wurden befragt und zudem wurde der Unterricht beobachtet.

Ziel dieser Studie war, herauszufinden, wie sich die Lese- und Schreibfähigkeit entwickelt und wo Schwierigkeiten bei der Aneignung auftreten. Zudem haben die Autoren verschiedenste Einflussfaktoren mituntersucht.

Ein wichtiges Ergebnis der Untersuchung ist, dass vor allem das erste Schuljahr für das Erlernen von Lesen und Schreiben von größter Bedeutung ist und etwaige Probleme später kaum nachzuholen sind. Zudem zeichnet sich ab, dass der Unterschied zwischen guten und schlechten Lesern später immer größer wird und es auch hier kaum Nachholchancen gibt.

Bei der Untersuchung konnte nachgewiesen werden, dass der Grund für das Auftreten von Lese- und Schreibschwächen nicht, wie in der Vergangenheit oftmals angenommen, allein von der kognitiven Lernvoraussetzung abhängt, denn der Großteil der untersuchten Schüler mit Lese- und Schreibproblemen lag im durchschnittlichen Intelligenzbereich (a.a.O., S.175).

Daraus schließend hängen für *Klicpera et al.* (1993, S. 224f.) das Erlernen der Kulturtechniken Lesen und Schreiben mit mehreren Einflussfaktoren zusammen:

- kognitive und individuelle Lernvoraussetzungen
- soziale und familiäre Faktoren
- schulische Faktoren

Bei der Analyse der Daten wurde sichtbar, dass das Leseverhalten der Kinder stark von der Vorbildfunktion der Eltern abhängt. Vor allem die Lesegewohnheiten der Eltern spielen dabei eine wichtige Rolle: „Nur wenige Eltern lese- und schreibschwacher Kinder gaben an, regelmäßig ein Buch zur Hand zu nehmen“ (Klicpera et al. 1993, S. 216).

Zudem ist der Zugang zu Büchern in diesen Familien oft viel geringer, weil nur wenige Bücher im Haushalt vorhanden sind.

Ein weiterer familiärer Aspekt, den *Klicpera et al.* (a.a.O., S. 215) anführen, ist das gemeinsame Lesen und Vorlesen. Grundsätzlich sind sich Experten einig, dass dies eine bedeutende Rolle in der Förderung des Schriftspracherwerbs spielt und ein Zusammenhang mit späteren Leistungen im Lesen und Schreiben besteht (u.a.: Wieler 1997, Niemann 2001, Näger 2005).

Klicpera et al. (1993, S. 215) weisen darauf hin, dass auch das „Vorlesen lassen“, d.h. Schüler lesen den Eltern vor, besonders im ersten Schuljahr von großer Bedeutung ist. Das wird in ihrer Untersuchung bestätigt, bei der fast 50 Prozent der Eltern guter oder durchschnittlicher Leser angaben, ihre Kinder häufiger vorlesen zu lassen, während dies nur bei 29 Prozent der schwächeren Leser zutrif.

Aus den Ergebnissen der Wiener Längsschnittuntersuchung ist zu sehen, dass es auch einen Zusammenhang zwischen den wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen der Familie und dem Schulerfolg des Kindes gibt. Immerhin kommen 66 Prozent der lese- und schreibschwachen Schüler aus niedrigen ökonomischen Verhältnissen. Viele sind Alleinerzieherfamilien, leben in ungünstigen Wohnverhältnissen und haben mehr als zwei Geschwister.

Hier besteht ein signifikanter Unterschied zur Kontrollgruppe, die sich aus Kindern besserer sozialer Schichten zusammensetzt. (Vgl. a.a.O., S. 212).

Zusammenfassend kann aber gesagt werden, dass, wenn man *Klicperas* und *Gasteiger-Klicperas* (1993) Untersuchung folgt, es zu stark vereinfacht wäre, alle Lese- und Rechtschreibprobleme auf die ungünstigen sozialen Bedingungen „abzuschieben“. Die Unterrichtsbedingungen in der Schule sowie die individuellen Lernvoraussetzungen und die familiäre Situation bilden ebenfalls wichtige Einflussfaktoren.

6. Konsequenzen für Kinder in Österreich

Bis jetzt wurde unter anderem erläutert, was funktionaler Analphabetismus ist, wie er zustande kommt und wie Betroffene darunter leiden. Der folgende Teil befasst sich mit der daraus resultierenden Konsequenz, nämlich der Prävention von Analphabetismus.

Es wird darauf eingegangen, welche präventiven Maßnahmen es im schulischen, aber vor allem im familiären Bereich gibt bzw. geben könnte. Hier wird besonders auf die Bedeutung von „family literacy“ aufmerksam gemacht, welche im anglo-amerikanischen Raum äußerst populär ist. Dabei wird deutlich, dass vor allem die Familien die ersten Lehrer ihrer Kinder sind und maßgeblich zur Ausbildung ihrer Literalität beitragen.

In dem vorliegenden Kapitel gibt es zunächst eine theoretisch fundierte Einführung in die Begriffe „literacy“ und „family literacy“, um dann auf die Untersuchungen zur Wirksamkeit von „family literacy“-Projekten eingehen zu können.

Die Handlungsfelder sind bei der Prävention von Analphabetismus neben der Familie auch der Kindergarten und die Schule, weshalb diese Institutionen genauer untersucht werden. Im Weiteren werden hier die Aufgaben der Pädagogen und deren möglichst positive Zusammenarbeit mit den Eltern ausgeführt.

Nickel (2007b), Vorstandsmitglied des Bundesverbandes Alphabetisierung, macht darauf aufmerksam, dass eine wirksame Prävention gegen Analphabetismus nur dann gelingen kann, wenn auf unterschiedlichen Ebenen gearbeitet wird: in der Schule, im Kindergarten, in der Familie und in der Gesellschaft.

Laut *Nickel* (2004) ist die „literacy“-Entwicklung ein Zusammenspiel unterschiedlicher Wirkfaktoren, die wie folgend lauten:

- individuelle Wirkfaktoren
- (vor-) schulische Wirkfaktoren
- familiäre Wirkfaktoren

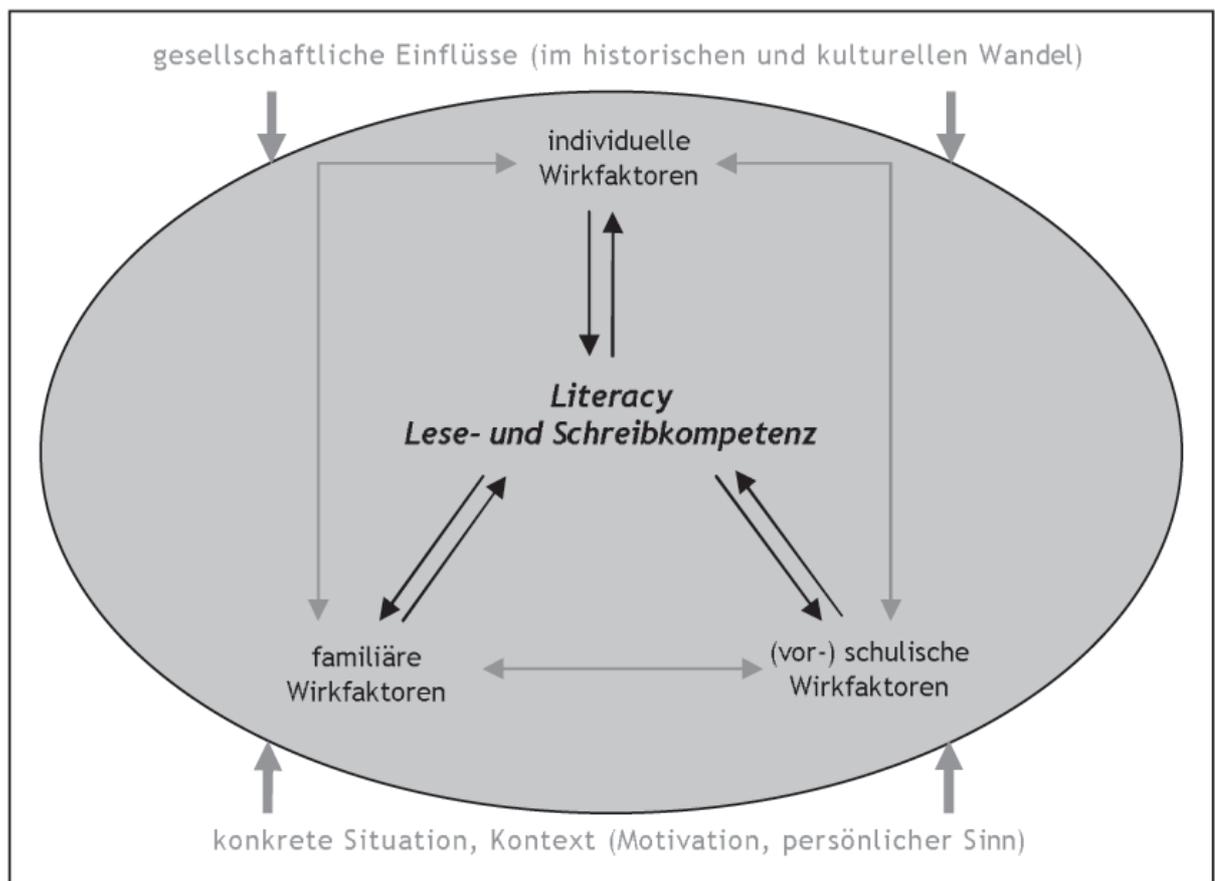


Abb. 2: Rahmenmodell „Bedingungsgefüge der Literacy-Entwicklung“ (Nickel 2007b, 2005, S. 149)

Zu den individuellen Faktoren gehören die kognitive, sprachliche und metasprachliche Entwicklung sowie das eigene Selbstbild und die heuristische Kompetenz (vgl. Nickel 2004, S. 149).

Als schulischer Wirkfaktor gilt die Angleichung des Lernangebots und des Lehrstoffes an die emotionale und kognitive Struktur des Schülers.

Auf die familiären Wirkfaktoren wird im nächsten Kapitel noch genauer eingegangen, es zählen aber unter anderem das Interesse der Eltern an der Entwicklung der Kinder, das Bildungsniveau sowie vielfältige Literacy-Erfahrungen.

Diese Wirkungsfaktoren (Nickel 2004, S. 149, 2007b) bilden ein Wechselspiel und unterliegen gesellschaftlichen Einflüssen sowie konkreten Situationen (siehe Abb. 2). Unter gesellschaftlichen Einflüssen versteht man zum Beispiel den Stellenwert von Schriftsprachbeherrschung (innerhalb einer Gesellschaft) und den daraus resultierenden Stigmatisierungen bei Menschen mit nicht ausreichender Kompetenz. Diese gesellschaftlichen Einflüsse sowie verschiedene, konkrete Situationen im Leben eines Menschen, welche unterschiedliche Kompetenzen erfordern, beeinflussen die Wirkungsfaktoren.

Die Abbildung macht deutlich, dass es auf allen Ebenen hemmendes oder unterstützendes Potenzial geben kann. Daher wäre es auch ungenügend, bei auftretenden Schwierigkeiten in der Entwicklung des Schriftspracherwerbs einem so „hoch komplexen strukturellen Problem mit linearen, einfachen Rezepten begegnen zu wollen“ (Nickel 2004, S. 149).

Anstatt nach einem bestimmten Faktor zu suchen und diesen zu therapieren geht *Kretschmann* (2002) von einem *systemischen Modell* aus, das bedeutet, dass für das Zustandekommen komplexer Fertigkeiten, wie dem Schriftspracherwerb, eine Vielzahl von Wirkfaktoren beteiligt sind. Demzufolge wird das Individuum nicht separat, sondern im System, also im Beziehungskontext zu Freunden, Eltern, Umwelt oder Schule erfasst.

Demzufolge meint *Nickel*, in Anlehnung an *Kretschmann* (2002), dass „eine wirksame Prävention des gesellschaftlich-strukturellen Problems <funktionaler Analphabetismus> [...] zwingend auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen [muss], z.B. auf den Ebenen Schule, Kindergarten, Familie, Peergroup, Erwachsenenbildung, Arbeitswelt und Gesellschaft“ (Nickel 2004, S. 149).

Folglich erweitert sich nun der Interventionsbereich bei der Vorbeugung von Analphabetismus auf diese Handlungsfelder. In der Vergangenheit sind im Gegensatz zur Schule, die bis jetzt meist im Mittelpunkt einer didaktischen

Diskussion war und in der es immer schon galt förderliche Lernangebote zu schaffen, die Familie und der Kindergarten noch kaum thematisiert worden.

Im Weiteren werden mögliche Präventionsmaßnahmen in all diesen Handlungsbereichen vorgestellt um dann auf verschiedene „family literacy“-Projekte und deren Wirksamkeit eingehen zu können.

6.1 Prävention im Vorschulalter

6.1.1 Die Bedeutung der Familie und die Erläuterung von „family literacy“

Um genauer auf dieses Thema eingehen zu können, werden im Folgenden die Begriffe „literacy“ und „family literacy“ vorgestellt.

Der Begriff „literacy“ bedeutet im Allgemeinen Lese- und Schreibkompetenz zu besitzen. Bei genauerer Auseinandersetzung mit dem Thema wird aber klar, dass sich der Begriff auf weit mehr als diese Grundfertigkeiten bezieht.

1951 verstand die UNESCO unter „literacy“ noch die Fähigkeit, Gelesenes verstehen und einfache kurze Statements aus dem täglichen Leben schreiben zu können. 1962 revidierte die UNESCO diese Definition und meinte, dass für die Definition von Literaten Lese- und Schreibkenntnisse so gut beherrscht werden müssen, dass sie in der Praxis angewandt werden können. (Vgl. Braumüller 1993)

Nach *Ulich* umfasst dieser Begriff „Kompetenzen wie Text- und Sinnverständnis, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude, Vertrautheit mit Büchern, die Fähigkeit, sich schriftlich auszudrücken, die Vertrautheit mit Schriftsprache oder mit ‚literarischer‘ Sprache oder sogar Medienkompetenz“ (2003, S. 3).

Dieses Zitat verdeutlicht, dass sich Literacy-Erfahrungen auch auf eine umfassende Sprachförderung beziehen, welche besonders in der frühen Kindheit wichtig sind, weil hier der Baustein für spätere Kompetenzen gelegt wird. Eltern können die Freude am Lesen und an der Sprache allgemein sehr beeinflussen. (Vgl. ebd.)

Spätestens hier wird klar, dass die Familie eine wichtige Rolle übernimmt, womit wir beim Begriff „family literacy“ (Brooks et al. 1996, Wolfendale et al. 1996) sind. Dieses aus den USA stammende Wort bedeutet allgemein die Förderung gemeinsamen Lesens von Eltern und Kindern und darüber hinaus vertraut werden mit dem Buch und der Schrift.

Der Familie wird ein großer Stellenwert zugeschrieben, denn für das individuelle Interesse und Verständnis für Schrift ist Vorbildwirkung und gemeinsames Interesse für jede Art von Literatur entscheidend (vgl. Nickel 2004).

Zahlreiche Untersuchungen (Klicpera 1993, Hurrelmann et al. 2006, Hurrelmann et al. 1993, Brügelmann et al. 1995) bestätigen, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Leseverhalten der Eltern und dem der Kinder gibt. Bereits 1973 bemerkt *D'arcy*: „Es besteht eine deutliche Korrelation zwischen der Zahl der Bücher, die ein Kind zu Hause vorfindet, und dem Leseerfolg in der Schule. Der Wunsch der Kinder zu lesen wird entscheidend vom kulturellen und erzieherischen Niveau einer Familie beeinflusst, vor allem von der Ermutigung und dem Interesse der Eltern an den Leseversuchen des Kindes“ (1973, S. 29).

In den ersten Lebensmonaten findet „literacy“ in der Familie hauptsächlich durch Bilderbuchbetrachten und Vorlesen statt. Dieses Anschauen und Vorlesen ist im Hinblick auf die späteren Lese- und Schreibfertigkeiten von großer Bedeutung.

Einige Kinder machen sehr vielfältige Literacy-Erfahrungen: Sie erleben ihre Eltern beim Lesen, die Kinder dürfen selbständig Bücher bzw. Bilderbücher betrachten, bekommen eine Gutenachtgeschichte vorgelesen, es wird gesungen und gereimt. Sie wachsen im besten Fall in einem literalen Umfeld auf, das das Interesse an Schrift und Sprache fördert. (Vgl. Ulich 2003)

Die Medienpädagogin *Näger* (2005, S. 12) ist der Ansicht, dass ein Kind bereits im Säuglingsalter die unterschiedlichsten Erfahrungen macht und bringt als Beispiel das Verhalten einer Mutter, die auf ihr schreiendes Kind reagiert. Sie gibt dem Kind keinen Schnuller, sondern tröstet es mit sprachlicher Zuwendung. Das ist die erste praktische Anwendung von „family literacy“, die für die zukünftige Entwicklung des Kindes bereits ausschlaggebend ist.

Zum Leseverhalten in der Familie meint *Näger*: „Je selbstverständlicher Kinder erleben, dass Bücher, Zeitungen und alle Arten von Printmedien genutzt werden, dass Schrift und Sprache als Kommunikationsmittel bedeutsam sind, desto mehr werden sie sich für die Welt der Buchstaben interessieren und ihre eigenen Erfahrungen machen wollen“ (2005, S. 13). Das eben genannte Zitat verdeutlicht die wesentliche Rolle der Eltern und deren Vorbildfunktion. Zudem wird klar, dass „die

selbstverständliche Präsenz des Buches im Familienalltag“ (Hurrelmann 1995, S. 123) mehr ausrichten kann, als bewusste Erziehungsmaßnahmen oder gar Ermahnungen. Die Hinführung zu Büchern im Schulalter ist für *Näger* ein zu später Zugang zur Welt des geschriebenen Wortes (vgl. dazu auch Dehn et al. 1995).

Zu dem Thema „Leseclima in der Familie“ führten *Hurrelmann, Hammer* und *Nieß* 1993 eine Untersuchung durch, bei der 200 Familien mit Kindern zwischen 9 und 11 Jahren befragt wurden.

Dabei wurden diese auch über die Leselust ihrer Eltern befragt. Immerhin 60 Prozent der Kinder glauben, dass ihre Mütter gerne Bücher lesen, während dies bei nur 40 Prozent der Väter ausgesagt wird. Kinder nehmen bei 7 Prozent der Mütter und bei 20 Prozent der Väter eine Leseunlust wahr. Die Untersuchung machte deutlich, dass die Mutter die zentralere Bezugsperson in der Lesesozialisation ist. Mütter lesen nicht nur häufiger, „sie begleiten den Lesealltag der Kinder viel intensiver und wirken damit viel stärker durch ihr Vorbild und ihre Leseanregungen“ (Hurrelmann 1995, S. 123). Die Lesehäufigkeit und die Lesedauer der Mutter sind für das Leseverhalten der Kinder von ausschlaggebender Bedeutung. An dieser Stelle muss aber betont werden, dass Kinder, die von beiden Elternteilen gefördert werden und bei denen Mutter und Vater gerne und oft lesen, die größte Zuneigung zu Büchern entwickeln (Hurrelmann et al. 1993)

Aus der Studie geht zudem hervor, dass 50 Prozent der 9 – 11-Jährigen gerne lesen und 40 Prozent von ihnen das sogar mehrmals die Woche praktizieren; 20 Prozent lesen jeden Tag (a.a.O., S. 31).

Allerdings besagt die Untersuchung auch, dass das Leseverhalten und die Lesehäufigkeit stark mit dem Bildungsgrad der Eltern zusammenhängen. Kinder von weniger gebildeten Eltern geben eher an, die Schule oder den Fernseher für ihre Leseunlust verantwortlich zu machen. Dazu kommt, dass diese Kinder erwähnen, kaum interessante Bücher zu kennen (a.a.O., S. 32). „Das Ergebnis verweist zum einen auf die Diskrepanzen zwischen Familienkultur und schulischer Lesekultur, zum anderen zeigt es aber auch deutlich, dass die Schule gerade in der Berücksichtigung der Lesevoraussetzungen der Kinder aus buchfernen Elternhäusern eine überaus wichtige Aufgabe zu erfüllen hat“ (Hurrelmann et al. 1993, S. 32).

Zusammenfassend zeigte die Untersuchung, dass ein selbstsicherer Umgang der Eltern mit Lesematerial und die Präsenz des Buches im Familienalltag ab dem Säuglingsalter von größter Bedeutung sind und einen sehr starken Einfluss auf das spätere Lese- und Schreibverhalten haben. Kinder, die im Elternhaus keine Literacy-Erfahrungen erleben, können durch Kindergarten und Schule motiviert werden, ihnen fehlt jedoch die frühe Prägung für die Welt der Buchstaben durch die Eltern.

6.1.2 „Family literacy“ – generationsübergreifendes und familienorientiertes Lernen

Eltern mit geringer formaler Bildung oder negativen Schulerfahrungen haben oft Probleme mit der Teilnahme an der Schriftkultur. Bücher sind ihnen fremd und sie können folglich auch keinen Spaß am Lesen vermitteln. Projekte, die sich mit „family literacy“ auseinandersetzen, versuchen den sozialen Teufelskreis der Lese- und Schreibunkundigkeit innerhalb der Familie zu brechen (vgl. Basic Skills Agency 1993, zit. nach Nickel 2007a, S. 86).

Eltern werden aufgefordert, mit den Kindern zusammen und vor allem auch um der Zukunft ihrer Kinder wegen, Lesen und Schreiben zu lernen (vgl. Kamper 1994).

„Family literacy“ findet zwar grundsätzlich zu Hause statt, es gibt aber auch „family literacy“-Projekte (vgl. Yates 2001, Näger 2005, Nickel 2006, 2007) für Eltern und Kinder innerhalb und außerhalb der Schule mit dem Ziel „soziale Vererbung der Illiterarität“ (vgl. z.B. Basic Skills Agency 1993, zit. nach Nickel 2007a, S. 86) innerhalb einer Familie nachhaltig zu brechen.

Alle Projekte basieren auf der Förderung und Stärkung des Sprach- und Schriftgebrauchs in der Familie. In den USA tauchte der Begriff „family literacy“ das erste Mal in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts auf. Dort beschäftigte man sich vor allem mit dem generationsübergreifenden Problem der Illiterarität und dessen Auswirkungen. Um negative Konsequenzen abzubauen, wurde das „Parent And Child Education“ (vgl. Nickel 2007b) Programm, kurz PACE, entwickelt und zu einer eigenen Strömung im Bildungsbereich ausgebaut.

Vorreiter der „family literacy“- Programme in Europa war Mitte der 90er Jahre die *Basic Skills Agency* mit Sitz in Großbritannien (vgl. Yates 2001). Dieser Ansatz ist im deutschsprachigen Raum noch immer nahezu unbekannt, obwohl er in der deutschen Fachdiskussion bereits 2001 Fuß fasste (z.B. Nickel 2001, Niemann 2001).

Die britische Regierung erkannte die Bedeutung der „family literacy“-Programme und investierte große Teile des Staatsbudgets in verschiedene Projekte, die ab diesem Zeitpunkt auch national verbreitet werden konnten (vgl. Yates 2001, S. 26). Das Ziel dieser landesweiten Strategie soll die Verminderung der Anzahl von Menschen mit geringer Schriftkundigkeit sein. Die Zahl soll von 7 Millionen auf 750.000 reduziert werden. Alle Projekte beinhalten Programme für beide Zielgruppen, nämlich für Eltern und Kinder (vgl. ebd.).

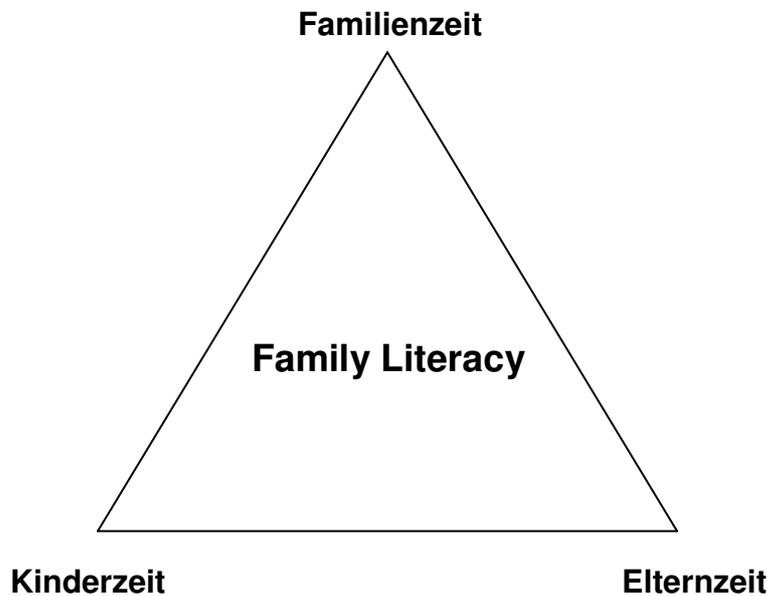
Zudem wurden alle Konzepte von der *National Foundation for Educational Research* (NFER) begleitet und umfangreich evaluiert (siehe auch Kapitel 6.1.4 *Untersuchungen zur Wirksamkeit von „family literacy“ Programme*).

(Vgl. Yates 2001)

Die **Struktur** der „family literacy“-Programme der *Basic Skills Agency* (vgl. Nickel 2007b, S. 6) basiert auf drei Säulen:

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

(Abbildung und ausführliche Erklärung auf der nächsten Seite.)



Drei Komponenten von Family Literacy Programmen (Nickel 2007b, S. 6)

Da in diesen Projekten meist nur mit Eltern mit geringen Fähigkeiten und Qualifikationen gearbeitet wird, dient die „Elternzeit“ (vgl. Nickel 2007b) dazu, die eigenen Lese- und Schreibkenntnisse auszubauen und zu verbessern. Sie arbeiten einerseits an ihrem eigenen Schriftspracherwerb und andererseits lernen sie, wie sie das erworbene Wissen ihren Kindern weitergeben können. Sie erhalten Informationen darüber, wie ihr Kind lernt und wie sie es kindgerecht unterstützen können.

In der „Kinderzeit“ erlernen die Kinder, meist spielerisch, die Bedeutung der Schrift. Auch auf die Sprache und das Lesen wird großer Wert gelegt.

(Vgl. Yates 2001, Nickel 2007b)

Die „Familienzeit“ (vgl. Nickel 2007b) umfasst die Bestrebungen der Eltern, unter Berücksichtigung des erlernten Wissens ihren Kindern in allen literalen Aktivitäten kindgerechte Unterstützung anzubieten. Sie können ihren Kindern beim Schrift-

spracherwerb helfen und gemeinsam literale Aktivitäten, die Spaß machen, unternehmen. Die Abbildung lässt auch erkennen, dass die „Familienzeit“ (an der Spitze) die „Kinderzeit“ und die „Elternzeit“ verbindet.

In diesen Sitzungen sind die Kursleiter als Supervisoren tätig und die gemachten Erfahrungen der Eltern werden im Nachhinein auch reflektiert.

Die Projektzeit betrug drei Monate, wobei die Kurse acht Stunden pro Woche ausmachten. Von diesen acht Stunden entfielen sechs auf die „Elternzeit“ bzw. auf die „Kinderzeit“ und zwei Stunden pro Woche auf gemeinsame Sitzungen.

Diese „family literacy“-Projekte finden oft in Einrichtungen der Erwachsenenbildung oder in Kinderzentren statt (Nickel 2007a) und es werden Kurse für Kinder zwischen 0 und 3 Jahren, zwischen 3 und 5 Jahren, ab 5 Jahre und für Schulkinder angeboten.

All diese „Family literacy“-Programme haben familienorientierte und gemeinsame Literacy-Tätigkeiten zum Ziel. Den Eltern wird geholfen, ihre eigenen literalen Fähigkeiten zu verbessern und in Folge dessen steigt auch ihr Selbstvertrauen im Umgang mit Printmedien (Yates 2001). Diese Kombination kann für die Kinder eine wertvolle Stütze sein und dabei helfen, Illiterarität innerhalb einer Familie sowie schulisches Scheitern nachhaltig zu brechen.

Dieser Ansatz, der in den USA und in Großbritannien weitaus bekannter ist als hierzulande, ist eine mögliche Option gegen funktionalen Analphabetismus. Deshalb wird auch im Folgenden vermehrt darauf eingegangen. Projekte im schulischen und im außerschulischen Bereich sowie deren Wirksamkeit werden noch ausführlicher in den nächsten Kapiteln analysiert.

6.1.2.1 Zur Lesesozialisation in der Leseforschung

Zum besseren Verständnis wird vorerst der Begriff Sozialisation erklärt, um dann auf die Lesesozialisation genauer eingehen zu können.

Unter **Sozialisation** versteht *Wieler* „das Mitglied-Werden in einer Gesellschaft oder Kultur“ (1997, S. 5). Sozialisation nennt man den lebenslangen Erwerb von Einstellungen, Normen, Werten und Verhaltensmustern, die für das Leben in einer bestimmten Gesellschaft notwendig sind (vgl. Zimbardo 1992). Durch diesen Erwerb wird die Übernahme einer sozialen Rolle ermöglicht.

Berger und *Luckmann* (1969) unterscheiden zwischen **primärer** und **sekundärer Sozialisation**. Die primäre Sozialisation findet vor allem in der Familie (durch Eltern, Großeltern und Verwandte) in den ersten Lebensjahren statt.

In der Schule, dem Kindergarten und den Peer-Groups erfolgt die sekundäre Sozialisation.

In der Leseforschung ist vor allem der Begriff **Lesesozialisation** von großer Bedeutung. Hierbei stellt sich die Frage, so *Wieler*, „wie Kinder sich den Zugang zur Schriftlichkeit erobern und welche Hilfen und Interpretationen ihnen ihre soziale Umgebung dafür zur Verfügung stellt“ (1997, S.5).

Es ist aber genauso wichtig zu schauen, inwieweit es der Familie gelingt, Kinder zum Lesen zu motivieren und Freude an Büchern zu vermitteln (vgl. Hurrelmann et al. 1993).

Wirft man einen Blick auf die Geschichte des Lesens, so sieht man, dass seit dem 18. Jahrhundert das Buch mit der wohlbürgerlichen Familie eng verbunden ist. Durch die Entwicklung der Schulen im 19. Jahrhundert waren Bücher zwar leichter zugänglich, aber trotzdem wuchs die Mehrheit der Menschen ohne Bücher auf. Erst im vorigen Jahrhundert wurde das Buch weitgehend zur Norm.

Durch die Erziehung und die Lesesozialisation erfährt das Kind, wie und zu welchen Anlässen ein Buch eingesetzt wird und welcher Nutzen aus dem Gebrauch gezogen werden kann: Soll die Lektüre zur Unterhaltung oder zur Wissensvermittlung dienen? (Vgl. Hurrelmann et al. 2006)

Der Einsatz des jeweiligen Mediums wird bereits in der Familie *aktiv* durch Vorlesen und *passiv* durch die Vorbildfunktion der Eltern vermittelt.

Hier muss betont werden, dass sowohl die Leseintensität als auch die Bedeutung des Lesens sich im Laufe des Lebens ändern kann. (Vgl. Hurrelmann et al. 2006)

Die Ansicht, dass Leser ausschließlich aus buchbezogenen und lesefreundlichen Familien kommen, relativieren *Hurrelmann, Hammer* und *Nieß* (1993). Es gibt verschiedene Wege und Voraussetzungen, die zum Bücherlesen führen: „In unterschiedlichen Mediengebrauchs- und Bildungskontexten, so der empirische Befund, können sich Heranwachsende erfolgreich zu Bücherlesern entwickeln“ (Saxer et al. 1989, S. 10 ff., Fritz 1991, S. 50 ff., zit. nach Hurrelmann 1993, S. 17). Hier können ebenso Freunde oder Partner, die gerne lesen, eine Erklärung für dieses unerwartete Verhalten sein.

Neben dem sozialen Umfeld kann aber auch die Schule eine kompensatorische Funktion erfüllen. Vor allem, wenn der Umgang mit der Lektüre im Unterricht kindgerecht, spielerisch und kreativ ist, kann die Schule anregend und förderlich wirken (Hurrelmann et al. 1993, S. 50).

Während es in Österreich kaum Forschungen zum Thema Leseerziehung für Kleinkinder gibt, findet man im angloamerikanischen Raum einen eigenen Forschungsbereich zur Untersuchung des Erwerbs der Literalität in dieser Altersgruppe, welcher *emergent literacy* genannt wird (Hurrelmann et al. 1993).

Bereits 1978 haben *Bruner* und *Ninio* (zit. nach *Wieler* 1997) auf die Bedeutung des Vorlesens hingewiesen, welches eine Schlüsselfunktion für die sprachlich-kulturelle Sozialisation von Kleinkindern darstellt.

Die Familie ist folglich eine wichtige Instanz bei der Vermittlung von Lesekultur, wobei vor allem das Verhalten der Mutter, so *Hurrelmann et al.* (1993), die größte Rolle in der Lesesozialisation spielt.

Zudem unterhalten sich die Mütter auch regelmäßiger mit ihren Schulkindern über ihre Leseerfahrungen. Dies trifft bei ca. 50 Prozent der Mütter zu, während der Anteil der Väter, die mit ihren Kindern über Bücher sprechen, bei ca. 25 Prozent liegt, obwohl sich bei den Vätern schon die Bereitschaft, mit dem Kind über die eigenen Leseerfahrungen zu sprechen, positiv auf die Lesepraxis des Kindes auswirkt (ebd.).

Viele Untersuchungen bestätigen dies und es zeigt sich, dass Kinder vor allem dann die größte Zuneigung zu Büchern entwickeln, wenn beide, also Mutter und Vater, gerne und oft lesen (vgl. dazu Brügelmann et al. 1995, Hurrelmann et al. 1993).

6.1.2.2 *Zum Erziehungsverhalten der Eltern in Bezug auf Leseförderung*

Die Familie als primäre Sozialisationsinstanz hat beträchtlichen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes und somit auch auf die Leseentwicklung. Erfahrungen mit der Schrift von frühester Kindheit an sind wichtig für das Lesen- und Schreibenlernen. Das Kind sollte von der Familie von Anfang an als potenzieller Leser betrachtet werden, auch wenn es noch nicht Lesen und Schreiben kann.

Das Wertschätzen jeglicher Bemühungen auf diesem Gebiet sowie elterliche Unterstützung scheinen mit einer günstigen (Lese)Entwicklung einherzugehen.

Das Erziehungsverhalten der Eltern, das sich laut *Baumrind* „durch eine klare Vermittlung kompetenzfördernder Verhaltenserwartungen, die Überwachung entsprechender Verhaltensweisen, die Unterstützung von Selbständigkeit, ein erkennbares emotionales Engagement und schließlich eine offene Kommunikation, die auch die Position des Kindes berücksichtigt“ (1967, S. 38), auszeichnet, nennt *Baumrind* „autoritativ“. Das heißt, hier wird elterliche Kontrolle mit Wärme, Unterstützung und offener Kommunikation verbunden.

Im Gegensatz dazu wirken sich der „autoritäre“ Erziehungsstil, welcher sich durch starke Kontrolle, strenge Regeln und eingeschränkte Kommunikation auszeichnet, sowie der „permissive“ Stil eher negativ aus. Beim „permissiven“ Erziehungsstil hält sich der Erziehende eher zurück und ein Setzen von Grenzen findet nur selten statt (vgl. Lukesch 1995).

Für das Leseverhalten heißt das, dass sich vor allem geregelte und auf das Individuum abgestimmte Strukturen positiv auswirken. So scheint sich das „autoritative“ Elternverhalten als förderlich bzw. nicht hemmend zu erweisen. Hier spielt auch die anregende Kommunikation innerhalb der Familie eine wichtige Rolle, da sie das Leseinteresse wecken kann.

6.1.2.3 Lesen und Ausbildung der Eltern

Bereits die ersten Berichte zu den PISA–Ergebnissen im Jahr 2000 machten deutlich, dass es einen starken Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Familie und den Schülerleistungen gibt. Der Bildungsgrad der Eltern hat einen großen Einfluss auf die Kinder und deren erzielten Leistungen im Lesen, so *Haider* (2002). Zwischen den Kindern, von denen beide Elternteile mindestens Maturaabschluss haben und denen mit dem niedrigsten Abschluss (hier haben beide keinen Sekundarschulabschluss) liegen fast zwei Kompetenzstufen.

Egloff (1997, S. 132) führt dazu an, dass die Sicherung des Existenzminimums eine so große Bedeutung spielen kann, dass sich das Interesse und die Aufmerksamkeit der Eltern auf die elementare Versorgung der Kinder beschränken. Für Bildung und Lernkarrieren ist dann kein Platz. Das heißt, so *Döbert-Nauert*, dass „materielle Ungesicherheit“ dazu führen kann, „dass Fragen der Reproduktion vorrangig sind gegenüber Fragen der Bildung, der Lernkarriere oder der Qualität menschlicher Beziehungen“ (1985, S. 39).

Auch die Ergebnisse der Untersuchung von *Klicpera et al.* (1993) zeigen, dass fast 70 Prozent der lese- und schreibschwachen Schüler aus niedrigen ökonomischen Verhältnissen stammen. Viele kommen aus Alleinerzieherfamilien und leben in ungünstigen Wohnverhältnissen (vgl. dazu auch *Wieler* 1997).

Hurrelmann, Hammer und *Nieß* kommen zu ähnlichen Ergebnissen und fassen zusammen: „Die Ausstattung einer Familie mit Büchern lässt noch immer am deutlichsten ihren sozialen Status erkennen. Dies gilt nicht nur in Bezug auf Bildungsniveau und Schicht, sondern auch in Bezug auf Einkommen“ (1993, S.35).

Zu betonen wäre hier, dass sich das beim Gebrauch von elektronischen Medien anders verhält: Kinder aus Familien mit geringerem Bildungsniveau haben eher einen eigenen Fernseher, besitzen darüber hinaus oft auch andere elektronische Medien und dürfen damit unkontrollierter und unbeaufsichtiger umgehen als Kinder aus „besseren“ Verhältnissen (vgl. a.a.O., S. 34f).

Hurrelmann, Hammer und *Nieß* (1993) untersuchten in ihrer Studie 200 Familien - (unter anderem auch) in Hinblick auf ihre Mediennutzung - und kamen mit Hilfe

einer Clusteranalyse zu dem Ergebnis, dass man zwischen fünf typischen **Mediennutzungsmustern** unterscheiden kann:

- **Cluster 1: „Intensivnutzer vieler Medien“**

- haben eine breite Vielfalt an Medien
- weisen höchste Nutzungsfrequenz aller Medien auf
- verfügen über die höchste Medienausstattung (Printmedien und elektronische Medien)
- oberes Bildungsniveau leicht unterrepräsentiert

Dieses Cluster trifft bei 24 Prozent der untersuchten Familien zu.

- **Cluster 2: „Intensivnutzer von Büchern“**

- Bücher werden am häufigsten genutzt
- Fernsehen wird im Vergleich zu den anderen Gruppen am wenigsten genutzt
- durchschnittliche Medienausstattung
- oberes Bildungsniveau ist überrepräsentiert

Dieses Cluster trifft bei 27 Prozent zu.

- **Cluster 3: „Intensivnutzer von Computermedien“**

- weisen höchste Nutzungsfrequenz bei Computer und Telespielen auf
- Bücher werden im Vergleich zu den anderen Gruppen am wenigsten genutzt
- diese Vereinseitigung eines Mediums ist nicht schichtspezifisch und in allen Bildungsschichten zu finden

Dieses Cluster trifft bei 14 Prozent der Familien zu.

- **Cluster 4: „Durchschnittliche Mediennutzung“**

- Mediennutzung und Medienausstattung liegen im Durchschnitt
- auch die Schichtverteilung entspricht dem Durchschnitt der Gesamtstichprobe

Dieses Cluster trifft bei 24 Prozent zu.

- **Cluster 5: „Intensivnutzer weniger Medien“**

- „alte“ Medien (Fernseher, Radio und Stereoanlage) werden häufig genutzt
- Bücher werden am seltensten gelesen, aber Heftchenromane am häufigsten
- verfügen über geringste elektronische Mediene Ausstattung
- unteres Bildungsniveau ist überrepräsentiert, die obere Bildungsschicht ist hier nicht vorhanden

Dieses Cluster trifft bei 12 Prozent der untersuchten Familien zu.

Aus den Ergebnissen dieser Studie erkennt man, dass in Cluster 2 der größte Anteil der regelmäßigen Leser zu finden ist (vgl. Hurrelmann et. al 1993, S. 36f). Auch der Buchbesitz der Eltern und der Kinder ist in dieser Gruppe am größten. Zudem fällt auf, dass in diesen Familien der Fernseher im Vergleich zu den anderen Gruppen am wenigsten genutzt wird.

In der Gruppe 1, die eine breite Mediennutzung aufweist, sind ebenfalls Leser vorzufinden.

In der Gruppe 3, wo vor allem der Computer im Vordergrund steht, und in der Gruppe 5, in der überhaupt nur wenige Medien genutzt werden, sind regelmäßige Leser nur in geringem Ausmaß vorhanden.

Die Autoren weisen darauf hin, dass dies eine Bestätigung dafür ist, dass Leser nicht ausschließlich aus buchbezogenen Familien und aus Familien der oberen Bildungsschicht stammen. Immerhin 24 Prozent der Teilnehmer der ersten Gruppe ihrer Untersuchung sind Intensivnutzer einer Vielzahl von Medien und lesen auch gerne und viel, obwohl in dieser Gruppe das obere Bildungsniveau leicht unterrepräsentiert ist.

Bei den Leseerfahrungen und den Leseinteressen gibt es auch geschlechtsspezifische Unterschiede (vgl. dazu Eggert et al. 1995, Bonfadelli et al. 1993, Hurrelmann et al. 1993).

So spielt vor allem bei den Müttern bzw. Frauen das genussvolle Lesen sowie die ästhetisch-reflexive Leseform eine bedeutende Rolle, während bei den Vätern „ – wie bei den Jungen – vor allem die kognitiv-intellektuelle Form der Verarbeitung des Gelesenen von Bedeutung“ ist, und „weniger die sozial-emotionale Beteiligung, was sich auch in den von ihnen bevorzugten Buchgattungen bemerkbar

macht“ (Hurrelmann et al. 1993, S. 33). Bei Männern ist zudem die Informationsgewinnung eine Funktion, die die Buchlektüre erfüllen soll (Eggert et al. 1995, S. 79f).

Für Frauen und Mädchen trifft eher zu, dass zum Lesen kein rationaler, zweckorientierter Zugang gewählt wird, sondern ein emotionaler und ganzheitlicher. Doch vor allem in der Jugendzeit und in der Adoleszenz dient, sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen, das Lesen dazu, eigene Probleme zu bearbeiten und zu reflektieren. Dazu werden oft Biografien und Autobiografien, aber auch literarische Texte gewählt (vgl. dazu Eggert et al. 1995, S. 80).

6.1.2.4 Die Bilderbuchbetrachtung

Dem Vorlesen geht in der Regel das Betrachten von Bilderbüchern („*picture book reading*“) voraus (Feneberg 1997). Laut einer Studie von *Hurrelmann, Hammer* und *Nieß* (1993) betrachten 91 Prozent der befragten Mütter „mehrmals die Woche“ und 67 Prozent „fast jeden Tag“ zusammen mit dem Kind Bilderbücher. Bei den Vätern trifft dies bei 45 Prozent zu, die „fast jeden Tag“ Bilderbücher gemeinsam mit ihren Kindern anschauen.

Einen wesentlichen Impuls für die wissenschaftliche Bearbeitung des ersten Leseerwerbs gab u.a. *Jerome Bruner* (Bruner & Ninio 1978). Die Forschung, die sich mit den ersten Impulsen für das „Bücher-Lesen“ und mit der frühkindlichen Sprachentwicklung beschäftigt, ist vor allem im angloamerikanischen Raum vertreten und wird „*emergent literacy*“ oder „*early literacy*“ (Enders 2007, S. 17) genannt.

Nach *Ninio* und *Bruner* (1978, zit. nach Feneberg 1997) gibt es beim Bilderbuchbetrachten ein **Gesprächsmuster**, das aus vier Schlüsseläußerungen besteht, die zyklisch angeordnet und in konstant bleibender Reihenfolge sind:

1. der Aufruf (z.B. „Schau!“)
2. die Frage (z.B. „Was ist das?“)
3. die Bezeichnung (z.B. „Das ist ein X“) und
4. die Rückmeldung (z.B. „Ja“)

Anfangs, so *Feneberg* (1997) spricht und erklärt fast ausschließlich der Erwachsene, bis nach und nach die sprachliche Fähigkeit des Kindes zunimmt und sich der Erwachsene aus dem Gespräch zurückzieht und schließlich ein gleichberechtigter Dialog stattfindet.

Dadurch wird vor allem der Wortschatz des Kindes erweitert, jedoch ist hier zu betonen, dass allein das Benennen und Zeigen von Bildern keine positiven Erfolge nachweist. Es muss schon ein Dialog stattfinden.

Abgesehen vom Wortschatzerwerb wird durch Bilderbuchbetrachten, mehr noch als beim Geschichten vorlesen, die Kompetenz zur Dekontextualisierung, also das Herstellen von Zusammenhängen zwischen der Buchwelt und der realen Welt des Kindes und umgekehrt, gefördert (Rau 2007, Feneberg 1997, Wieler 1997).

Durch das **Wiederholen** einer Lektüre oder eines Bilderbuches werden nach einiger Zeit, so *Rau* (2007, S. 39f), Betrachtungen vertieft und Diskussionen schrittweise entfaltet und elaboriert. Dass ein Kind immer wieder zum gleichen Buch greift, erklären Psychologen damit, dass es dieses Buch jedes Mal anders und neu entdeckt. „Wiederholung ist hier wichtiger als Abwechslung, was in der heutigen Zeit eines Hinweises wert ist. Vorlesen, unter Umständen desselben Buchs im Kindergarten oder in der Kita, ist nichts Spektakuläres [...]. Beim Vorlesen ist Wiederholung die beste Unterhaltung und mehr als das“ (Rau 2007, S.40).

Es wird klar, dass dadurch auch die Fähigkeit, Kontexte zu verstehen, verbessert wird und dass das Bezugnehmen des Kindes auf Bilder und Texte positiv beeinflusst wird. Ganz „nebenbei“ lernt das Kind durch Wiederholungen auch inhaltlich Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden und so können sich Erzählmuster für Geschichten ergeben (ebd.).

6.1.2.5 Die Bedeutung des gemeinsamen Lesens von Bilder- und Kinderbüchern

Vorlesen sowie das Bilderbuchbetrachten ist bei den meisten Kleinkindern und Vorschulkindern sehr beliebt. Die Erfahrung mit Büchern ist wichtig und bildet einen Grundstock um mit der Schrift vertraut zu werden.

Meinungen aus dem vorigen Jahrhundert, die Vorlesen als Zeitverschwendung und als Gefährdung des Realitätsbezuges abstempeln, gehören größtenteils der Vergangenheit an. *Hurrelmann, Hammer und Nieß* (1993, S. 138) haben im Zuge ihrer Untersuchung (in Deutschland) zum Leseklima in der Familie festgestellt, dass fast 60 Prozent der Mütter und 30 Prozent der Väter ihren Kindern „fast jeden Tag“ vorlesen.

Im Idealfall weckt das Vorlesen zu Hause nicht nur die Lust auf Bücher, sondern macht auch deutlich, welchen Zweck Bücher erfüllen. Kinder erkennen, dass Zeichen und Symbole als Kommunikationsmittel verwendet werden: „Schrift wird somit als Möglichkeit verstanden, sich auszutauschen und etwas weitergeben zu können“ (Haug-Schnabel et al. 2005, S. 51).

Untersuchungen zeigen, dass das Vorlesen von Kinderbüchern auch förderlich für die Sprachentwicklung der Kinder ist (vgl. dazu Rau 2007, Ulich 2003, Hurrelmann et al. 1995, Wieler 1997, Brügelmann et al. 1994, Haden et al. 1996).

Das heißt, dass durch lautes Vorlesen der Erwerb von Sprache und Wortschatz gefördert wird, denn je mehr Wörter ein Kind hört, desto größer wird der eigene Wortschatz.

Die *University of Chicago* (vgl. Brinck 2007) untersuchte dazu 20 Monate alte Kleinkinder und es stellte sich heraus, dass Kinder von redseligen Müttern 131 Wörter mehr in ihrem Wortschatz haben als Kinder weniger redseliger Mütter.

Bei 24 Monate alten Kindern (mit redseligen Müttern) erweiterte sich die Wortschatzdifferenz auf 295 Wörter. Das heißt, dass die Rede der Mütter einen bedeuteten Einfluss auf den kindlichen Wortschatz hat.

Neben dem Wortschatz fördern Erzählungen oder lautes Vorlesen auch die Fantasie und Kreativität der Kinder, da das menschliche Gehirn bereits sehr früh über die Fähigkeit innere Bilder zu erzeugen verfügt (vgl. Stiftung Lesen 2001,

Buchner 2003). Dies geschieht bei Kindern, die Erzählungen oder lautem Vorlesen lauschen, ganz automatisch.

Außerdem entsteht beim gemeinsamen „Lesen“ von Büchern eine besondere Form des Dialoges, bei dem zum Beispiel Bilder und Textpassagen zusammen besprochen oder beschrieben werden. Kinder ab dem dritten Lebensjahr, so *Wieler* (1997), fangen an, Rückschlüsse zu ziehen und Zusammenhänge zum eigenen Leben herzustellen und sie können reale und fiktive Erfahrungen zu einer „Geschichte“ verbinden. „Nebenbei“ lernen die Kinder die Grundregeln eines Dialoges bzw. einer Konversation und erleben, was ein gelungenes Gespräch ausmacht (Rau 2007).

Laut *Ulich* (2003) lernen die Kinder unbewusst vieles über die Buch- und Schriftkultur und auch, dass beim (Vor)Lesen eine andere Sprache gesprochen wird als im „normalen“ Gespräch.

Wieler (1994) spricht von einer „offenen familialen Vorlesepraxis“ (S. 317), wenn die Kinder in ihrer Rolle des „aktiven Rezeptions- und Gesprächspartners“ (S. 318) von den Erziehenden bestärkt werden. Im Gegensatz dazu untersuchte *Wieler* auch den „geschlossenen“ Vorlesestil und kam zu dem Ergebnis, dass dabei die Kinder in die Rolle eines „stillschweigenden Zuhörers“ (S.318) gedrängt werden, wobei die Erzieher *nur* „Textmittteiler“ sind.

Demnach wird das Vorlesen in der „offenen Vorlesepraxis“ als gemeinsame Tätigkeit verstanden, die Vergnügen und Entspannung bringt, während der „geschlossene Stil“ eher einseitig ist und als „Mitteilung eines Textes“ aufgefasst wird (*Wieler* 1994).

Zu dem Thema Gesprächsverhalten untersuchten neben *Wieler* auch *Haden, Reese* und *Fivush* (1996) drei verschiedene Stile, wie Mütter ihren Kindern vorlesen. Dabei konzentrierten sie sich vor allem auf die Beschreibungen, Voraussetzungen, Informationen und Bestätigungen, die die Mütter mit einbeziehen, während sie eine Geschichte vorlesen.

Die „*describers*“ waren Mütter, die vor allem auf Beschreibungen und Ausführungen Wert legten, während den „*comprehenders*“ vor allem Verständnis- und Handlungsfragen sowie Informationen und Rückschlüsse wichtig waren. Mütter,

die zum Stil „*collaborators*“ gehörten, motivierten ihre Kinder über die Geschichte zu reden und legten viel Wert auf Mitarbeit und Zusammenarbeit.

Im Zuge ihrer Untersuchung fanden *Haden, Reese* und *Fivush* heraus, dass sich die „*comprehenders*“ und die „*collaborators*“ am förderlichsten auf Sprachentwicklung und Wortschatzerweiterung auswirkten. Folglich ist es wichtig, dass Erwachsene die Äußerungen der Kinder ernst nehmen, sie wiederholen, ergänzen oder erweitern. Diese Förderung ist unauffällig und wirksamer als Korrekturen oder direkte Verbesserungen ohne Erklärung (Rau 2007).

Eine besondere Bedeutung beim Vorlesen ist die körperliche Nähe und Zuwendung zum Kind (vgl. Ulich 2003, Rau 2007, Hurrelmann et al. 1993, Jones 1996). Vorlesen schafft eine Situation von Geborgenheit mit gleichzeitiger Verbundenheit mit Sprache. Diese Kombination kann für Kinder sehr hilfreich und aufbauend sein und schafft auch Raum, Fragen zu stellen, die ohne dieses geschützte Umfeld nicht so leicht möglich wären.

Zusammenfassend heißt das, dass die Nähe und „Wärme“ dem Kind hilft, sich besser zu konzentrieren und Gefühle mitzuteilen.

Ein schönes Zitat von *Jean*, das dieses Kapitel abrunden soll, lautet:

„Wir lesen das Gedicht zu Ende. Ich sage: wir, denn wenn ich auch allein lese, so spüre ich doch, dass zwischen uns beiden etwas ist, was wir gemeinsam haben“ (1991, S. 85).

6.1.2.6 Die Auswirkungen des Vorlesens auf die spätere Lesent- wicklung des Kindes

Vorlesen macht noch keine „Leser“, aber es macht Kinder neugierig und ehrgeizig, die Bedeutung der Buchstaben zu erfahren. Vorlesen ist zunächst kein Instrument zum Lesenlernen, sondern zum Zuhören und zur Konzentration. Freilich soll es in dem Kind den Wunsch entstehen lassen, (irgendwann) selber lesen zu wollen.

Verschiedene Literacy-Erfahrungen machen das Kind mit der Schrift vertraut. Durch Geschichtenvorlesen oder Bilderbuchbetrachten werden Kinder in die Welt der Bücher eingeführt und werden zudem mit der Funktion der Schrift vertraut gemacht.

Beim Vorlesen ist nicht nur das Lesen selbst, sondern auch das vorlesebegleitende Gespräch ein wesentlicher Faktor (Feneberg 1997). Es findet ein Dialog statt, bei dem Fragen gestellt und Kommentare angehört werden.

Untersuchungen bestätigen, dass Kinder, denen regelmäßig vorgelesen wurde, mehr Interesse am Lesenlernen haben, als Kinder, die nur selten oder nie Geschichten gehört hatten. Zudem waren deren „vorleserelevanten Vorkenntnisse wie Buchstabenkenntnis, Kenntnis der Leserichtung, der Wortgrenzen und Satzzeichen sowie das Erkennen von Umweltwörtern“ (Feneberg 1997, S. 142) wesentlich höher. Auch was ihre Sprachkompetenz (Ulich 2003) und ihre Kompetenz zur Dekontextualisierung (Feneberg 1997) betrifft, haben diese Kinder einen erheblichen Vorteil. Auch *Buchner* (2003) spricht über die Vorteile des frühen Lesens:

- „Sie lernen über das Lesen auch das gedankliche Ausharren bei einem Thema;
- sie lernen ganz nebenbei, sich Bilder in ihrem Kopf vorzustellen, sozusagen als Begleitfilm zum Text;
- sie lernen sprachliche Wendungen kennen, erweitern ihren Wortschatz und ihre grammatikalischen Kompetenzen“ (Buchner 2003, S. 21).

Schließlich, so *Scheerer-Neumann* (1997), ist das Vorlesen einer „Gute-Nacht-Geschichte“ aber auch Teil eines Rituals, das Sicherheit gibt und die abendliche Trennung erleichtert.

6.1.2.7 Das Gesprächsverhalten innerhalb der Familie

Klicpera und *Gasteiger-Klicpera* (1993) haben eine Untersuchung (am Ende der 2. Klasse) zu diesem Thema durchgeführt und stützten sich dabei auf ein Projekt von *Brandis* und *Bernstein* aus dem Jahr 1970, die den Zusammenhang zwischen sozialer Schicht, Sprache und Kommunikation untersuchten.

Klicpera et al. verwendeten eine Skala, die die „Neigung der Mutter, eine vom Kind eingeleitete verbale Interaktion fortzusetzen“ (1993, S. 221) misst. Die Eltern konnten zwischen vier Verhaltensweisen wählen:

- das Kind auffordern, aufzuhören
- das Kind auffordern zu warten
- ihm rasch antworten
- mit dem Kind reden

Das Ergebnis war, dass Eltern lese- und schreibschwacher Kinder weniger auf die Gesprächsinitiativen eingehen und unangenehmen Fragen eher ausweichen und sie sogar abweisen als in der Kontrollgruppe.

Als Gründe, die zu dieser Haltung führen, werden Zeitmangel, Überlastung und die eigene Sozialisation angenommen. Die Autoren weisen auch darauf hin, dass diese Kinder nicht nur weniger sprachliche Anregung erfahren, sondern meist auch weniger anregungsreiches Spielzeug zur Verfügung haben und somit auch kaum kreative Beteiligungsmöglichkeiten vorfinden. Es ist anzunehmen, so *Klicpera et al.* (1993), dass sich dieses Verhalten nicht erst in der 2. Klasse entwickelt hat, sondern weiter zurückreicht.

Dabei ist gerade in den ersten Lebensjahren die Häufigkeit von Gesprächen innerhalb der Familie von großer Bedeutung. Vor allem was den Erwerb von Sprache und Wortschatz betrifft, haben Kinder mit redseligen Müttern einen Vorteil, denn je mehr Wörter ein Kind hört, desto größer wird der eigene Wortschatz (vgl. Brinck 2007).

Im Zusammenhang mit dem Leseverhalten der Kinder weisen *Hurrelmann et al.* (1993) darauf hin, dass es nicht nur um die Quantität, sondern vor allem auch um die Qualität der Gesprächsinhalte zwischen Eltern und Kind geht. Anregende

Gespräche sind eher mit alltagsfernen Gesprächen verbunden als mit alltagsnahen. Unter alltagsfernen Bereichen verstehen die Autoren vor allem Themen aus den Bereichen Wirtschaft, Politik und Kultur. Es ist wichtig, im Beisein der Kinder und mit den Kindern auch über Themen zu reden und zu diskutieren, die über den Alltag und das „Hier und Jetzt“ (Hurrelmann et al. 1993, S. 195) hinausgehen.

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass abstraktes Gesprächsverhalten innerhalb der Familie analog zum Leseverhalten der Kinder steht. Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen alltagsfernem Gesprächsverhalten und dem (ausgeprägtem) Leseverhalten der Kinder (a.a.O., S. 194).

Die *vorlesebegleitenden Gespräche*, so Feneberg (1997), sind vor allem dann effektiv, wenn die Eltern unterstützend, aber nicht bevormundend sind. „Vorlesebegleitende Hilfen wie synonyme Umschreibungen schwieriger Wörter, ergänzende Erklärungen zu inhaltlich komplexen Ereignissen, Auslassungen oder Neuformulierungen schwieriger Textpassagen, das Heranziehen von Bildern zur Bedeutungserschließung sowie das Herstellen von Zusammenhängen zwischen der Buchwelt und der realen Welt des Kindes und umgekehrt (Dekontextualisierung) sind nur dann sinnvoll, wenn die Kinder alleine nicht mehr weiterkommen“ (Feneberg 1997, S. 143).

Im Laufe der Zeit verinnerlichen die Kinder die Informationsverarbeitungsstrategien ihrer Eltern und wenden sie nach und nach selbständig an (Teale 1986).

6.1.2.8 Leseförderndes Verhalten der Eltern zu Hause

Die Leseförderung zu Hause ist im Idealfall das gute Vorbild der Eltern. Abgesehen davon ist vor allem das Vorlesen von frühester Kindheit an eine wichtige Anregung für Kinder, welche zur Schrift hinführt und das Interesse an Büchern weckt. Für Kinder, die bereits zur Schule gehen, kann durch das *Anlesen* Leseinteresse geweckt werden (vgl. Illichmann 2000). Das heißt, die Eltern lesen den Beginn eines (spannenden) Buches vor, und sobald das Kind an der Geschichte interessiert und konzentriert ist, lassen sie es allein weiterlesen.

Auch andere frühe Literacy-Erfahrungen, wie zum Beispiel Geschichten erzählen, Bilderbücher betrachten, Reimen oder Singen, sind von großer Bedeutung und führen zum Schriftsprachgebrauch hin (vgl. Ulich 2003, Näger 2005).

Hurrelmann et al. (1993, S. 145) untersuchten die Häufigkeit von leseförderndem Verhalten der Eltern und kamen zu folgendem (gekürzten und vereinfachten) Ergebnis:

	Mutter	Vater
Gemeinsamer Besuch der Buchhandlung bzw. Stadtbücherei	41 % bzw. 39 %	15 % bzw. 13 %
Eltern lesen selbst Bücher des Kindes	31 %	15 %
Eltern lesen Kinderbücher zum eigenen Vergnügen	26 %	11 %
Eltern haben dem Kind Kinderreime oder kleine Gedichte beigebracht	41 %	14 %
Eltern haben mit dem Kind zusammen Geschichten erfunden	19 %	8 %
Eltern haben mit Worten gespielt	35 %	20 %

Die Tabelle lässt erkennen, dass bei vielen Aktivitäten eher die Mütter ein leseförderndes Verhalten an den Tag legen. Etwa 40 Prozent der Mütter versuchen durch Besuche in der Buchhandlung oder der Stadtbücherei die Leseerziehung zu unterstützen. Bei den Vätern fällt auf, dass sie gerne mit Worten spielen, vielleicht auch um dadurch ihre Kinder zum Lachen zu bringen. Bei den Müttern sind hier eher Kinderreime und Gedichte, die sie den Kindern beibringen, im Vordergrund.

Beide Elternteile informieren sich und engagieren sich, indem sie die Kinderbücher, unter anderem zum eigenen Vergnügen, selbst lesen.

Eine Vorform des lesefördernden Verhaltens ist die *prä- und paraliterarische Kommunikationsform* in der frühen Kindheit (Wieler 1997, Hurrelmann et al. 1993). Darunter versteht man u. a. die Förderung der Sprache durch Märchen, Lieder, Geschichten, Rollenspiele oder Reime.

Ein hochsignifikanter Zusammenhang besteht, so *Hurrelmann et al.* (1993), „zwischen dem Leseverhalten des Kindes und der Häufigkeit, mit der der Vater ihm früher Kinderreime oder kurze Geschichten beigebracht hat“ (S. 142). Bei den Untersuchungsergebnissen stellte sich aber heraus, dass nur 14 Prozent der Väter diese effektvolle Kommunikationsform ausüben.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass vielfältige, gemeinsame - also Eltern zusammen mit ihren Kindern - Literacy-Erfahrungen von frühester Kindheit an förderlich für den Schriftspracherwerb des Kindes sind.

6.1.2.9 Literacy im Alltag

Untersuchungen zeigen, dass Kinder, die in lernanregenden Milieus aufwachsen und die ab dem frühen Kindesalter vielfältige Literacy-Erfahrungen machen, größere Motivation haben, selbst Lese- und Schreibfertigkeiten zu entwickeln und zu verwenden als Kinder mit wenig Literacy-Erfahrungen. Im günstigsten Fall sind diese Erfahrungen selbstverständlich und in den Alltag eingebunden. So gehört zum Beispiel eine Gutenachtgeschichte zum Einschlafritual. Die Vorlesezeit sollte zu einem festen Termin werden, ähnlich wie ein Ritual (vgl. Niemann 2001). „Ein Alltag, der häufig durch das Fernsehen, das Anschauen schnell beweglicher Bilder, das Verarbeiten vieler Reize bestimmt wird, gewinnt für Eltern und Kinder an Qualität, wenn es Inseln der Ruhe gibt, wie sie z.B. durch das Vorlesen entstehen“ (Niemann 2001, S. 21).

Durch intensive Literacy-Erfahrungen, so *Niemann* (2001, S. 21), entwickeln Kinder Interesse an Büchern und legen sich vielleicht eine eigene kleine Bibliothek mit ihren Lieblingsbüchern an. Im Idealfall wird diese erweitert und die Kinder dürfen beim Kauf neuer Bücher mitentscheiden.

Wenn Bücher zu teuer sind, sollte die Familie den Weg in die Bibliothek nicht scheuen. Dennoch, so *Niemann* (2001, S. 21) „bleibt das Problem der Schwellenangst, und oftmals ist es hilfreich, wenn Kindergarten, Hort und Schule immer wieder anbieten, mit Kindern und Eltern gemeinsam in die Bibliothek zu gehen, sodass der Bibliotheksbesuch nicht etwas Einmaliges, sondern etwas Selbstverständliches wird“. Mit diesem Zitat wird deutlich, dass eine Kooperation zwischen Schule und Eltern von wesentlicher Bedeutung ist, besonders für weniger gebildete Eltern.

Neben dem schulischen kann auch im außerschulischen Bereich „literacy“ in den Alltag eingebunden werden. Die *Stiftung Lesen* in Deutschland hat eine Kampagne ins Leben gerufen, bei der Kinderärzte in ihren Wartezimmern Bibliotheken für Kinder errichteten (vgl. *Stiftung Lesen* 2001). Sie soll vor allem diejenigen ansprechen, für die eine Buchhandlung oder ein Bibliotheksbesuch keine Selbstverständlichkeit ist.

Nicht nur Bücher, sondern auch Schreibmaterial, Papier und Bastelmaterial sollten den Kindern zur Verfügung stehen, damit sie sich jederzeit kreativ beschäftigen können. Denn auch dem Lesen und Schreiben verwandte Tätigkeiten, so *Niemann* (2004), lassen auf einen späteren Leseerfolg schließen. Diese Arbeiten gehen durch Gestalten, Zeichnen und Malen über das Sprechen hinaus und sind somit auch wichtige Verarbeitungs- und Umsetzungsformen von Gelesenem (vgl. *Niemann* 2001, S. 21). Die geschaffenen Arbeiten der Kinder sollen von den Eltern wertgeschätzt, eventuell zu Hause aufgehängt werden. Dabei kann auch ein entsprechender Titel für ein Bild erfunden werden, der dann auf die Zeichnung geschrieben wird. Es ist von großer Bedeutung für das Selbstbewusstsein und das Selbstwertgefühl der Kinder, sie in ihrem Tun zu fördern und zu unterstützen. (Vgl. *Niemann* 2001, S. 21, *Brügelmann* 1994, *Taylor* 1983)

Kinder begegnen Schrift in ihrem alltäglichen Leben: Es gibt Verkehrsschilder, Plakate, Werbetafeln und vieles mehr. Kinder zu ermutigen, zum Beispiel Logos zu erkennen oder zu raten, welcher Ort auf einem Ortsschild steht, ist hilfreich für die Förderung der Sprach- und Lesekompetenz. Reichhaltige Literacy-Erfahrungen rund um das Vorlesen, Reimen, Singen und Erzählen in der frühen

Kindheit wirken sich nachhaltig positiv auf die Schriftsprache und dessen Erwerb aus. (Vgl. Ulich 2003, Brügelmann 1994, Hurrelmann et al. 1993)

6.1.3 Fallbeispiele zu „family literacy“ im außerschulischen Bereich

Um Literalität auch außerhalb und noch vor der Schule zu erfahren, gibt es verschiedene, teils sehr ungewöhnliche „family literacy“- Projekte. Einige bewährte Leseförderungsprogramme, die gezielt „literacy“ in den außerschulischen Raum integrieren, werden im Folgenden vorgestellt.

In Wien gibt es seit 1981 das Projekt „**Lesen im Park**“ (Krotky 1997 und www.Jugendliteratur.net), welches vom Institut für Jugendliteratur und Leseforschung jährlich im Juli und August durchgeführt und von der Stadt Wien finanziert wird.

Ziel ist es, so wie in allen anderen „family literacy“- Projekten auch, Kindern, die einen großen Bogen um Büchereien machen, Lust auf Lesen zu machen. Deshalb kommen die Mitarbeiter von „Lesen im Park“, ausgestattet mit Büchern und Malutensilien, jeden Nachmittag zu den fünf Wiener Lesestationen (Spielplätze, Parks und Freibädern) und lesen den Kindern auch gerne eine Geschichte vor.

In den Bücherkisten befinden sich pro Station etwa 300 unterschiedliche Kinderbücher für 3- bis 12-Jährige, welche man sich auch leicht und unbürokratisch ausborgen darf. Durchschnittlich nehmen pro Sommer 10.000 Kinder das Angebot wahr.

Krotky betont vor allem den unkonventionellen Zugang zu den Büchern: „Lesen gewinnt durch die Integration in den Spielbereich an Selbstverständlichkeit, Freizeitcharakter und Unterhaltungswert werden betont: Da greift auch ein Kind, das mit Lesen noch seine Schwierigkeiten hat oder es überhaupt erst lernt, lieber zum Buch. Kinder, in deren Familien der Umgang mit dem Buch nicht alltäglich ist, merken hier erstmals, dass Lesen mehr als ein Schulfach sein kann“ (1997, S. 148).

Die Mitarbeiter dieses Projekts machten die Beobachtung, dass vor allem Kinder, die bereits als Drei- und Vierjährige gerne kamen, also lange vor dem Schuleintritt, zu ihren treuesten „Stammlesern“ wurden.

Ein anderes Forschungsprojekt mit dem Namen „**Bookstart**“ gibt es in Birmingham, Großbritannien, seit mehr als 15 Jahren und ist heute ein bewährtes Leseförderungsprogramm (Cabré i Ametllé et al. 2004).

Der Grundgedanke ist, dass Kinder bereits im Babyalter mit Büchern Kontakt haben und von klein auf die Eltern mit dem Kind lesen.

Eltern von Neugeborenen erhalten über die Gesundheitsbehörde ein „Bookstart-Paket“ mit Büchern und Ratgebern über den gemeinsamen Nutzen von (Bilder)Büchern und Büchereiadressen.

Durch umfangreiche Forschungen wurde bestätigt, dass „Bookstart-Babies“ bei der Einschulung nicht nur sprachlich überlegen sind, sondern auch Vorteile beim Leseerwerb sowie beim mathematischen Denken haben. (Cabré i Ametllé et al. 2004).

Auch bei dem Projekt **WHELP** – West Heidelberg Early Literacy Project – steht das gemeinsame und regelmäßige Lesen und Vorlesen von Büchern im Vordergrund (Toomey et al. 1994, zit. nach Niemann 1997).

Das Projektziel war, Kinder noch vor der Einschulung für Bücher zu interessieren und dazu kamen Hausbesucher zu den Kindern, um ihnen vorzulesen und gleichzeitig auch die Eltern zu ermutigen, selbst „mitzuarbeiten“ und ihren Kindern vorzulesen.

Diese Kinder stammten aus „schulfernen Familien“ (Niemann 1997, S. 137), wobei sich die Gruppe wie folgt zusammensetzte:

- 42 Prozent der Eltern hatten keinen Schulabschluss
- 48 Prozent hatten einen Hauptschulabschluss und
- 10 Prozent erreichten einen höheren Abschluss.

Ein Ziel war, die Kinder noch vor der Schule für Bücher zu interessieren und so die Lust am Lesen zu wecken. Die Hausbesuche waren regelmäßig und dauerten so lange an, bis die Familie selbständig weiterarbeiten konnte.

Toomey et al. (1994, zit. nach Niemann 1997, S. 138) wiesen folgende Ziele für die Familie aus:

- „Die Kinder für Bücher zu interessieren und ihre Aufmerksamkeitsspanne für die Aufnahme von Texten zu erhöhen, indem mit Ausdruck vorgelesen wird, und dabei so zu lesen, dass die Kinder zu Fragen und Kommentaren ermutigt werden.
- Sicherzustellen, dass die Kinder die Texte verstehen. Dafür müssen die Eltern lernen, u. a. Verbindungen zwischen Text und Erlebniswelt der Kinder aufzuzeigen, ungewöhnliche Wörter zu erklären und die Illustration einzu beziehen.
- Die Aufmerksamkeit der Kinder auf Schrift zu lenken, indem die Eltern auf die Verwendung von Schrift im Alltag aufmerksam machen, beim Vorlesen mit dem Finger mitgehen, bevorzugte Geschichten wiederholt lesen und dabei die Aufmerksamkeit auf bestimmte Textstellen richten. Daneben wurden andere Strategien eingesetzt, wie: die Familien mit Papier und Bleistiften zu versorgen und damit den Kindern Gelegenheit zum Kritzeln, Schreiben und Malen zu geben“.

Das Projekt, dessen Ergebnisse noch genauer im nächsten Kapitel *Untersuchungen zur Wirksamkeit von „family literacy“ Programme* beschrieben werden, erwies sich als sehr erfolgreich.

Vor allem die USA sind ein Vorreiter in der „family literacy“ Förderung. Dort gibt es viele verschiedene Projekte, darunter auch das „**Partners in Raising Readers: It Is Never Too Early to Start**“ (Cabr  i Ametllé et al. 2004).

Hier gibt es in örtlichen Bibliotheken bereits für Babies bzw. Kleinkinder und für Kinder bis 6 Jahre jede Woche eine zwanzigmin tliche Erz hlstunde. Die Eltern sind nicht nur anwesend, sondern auch unterstützend und in K perkontakt mit dem Kind (Kind sitzt auf dem Schoß). Es wird gemeinsam gelesen, gesungen oder auch musiziert.

Eltern haben zudem die Möglichkeit, sich Materialien auszuborgen, um gemachte Erfahrungen zu Hause wiederholen zu können.

Auch große kommerzielle Unternehmen können, wie das nächste Beispiel zeigt, zur Leseförderung beitragen. So geschah es in Schweden, dass die Fast-Food-Kette **McDonald's** im Jahr 2001 Kinderbücher zusammen mit dem Kindermenü „Happy Meal“ verteilte. Zudem bekam man einen Rabattgutschein für Kinder- und Jugendbücher, welche man in einer Buchhandlung einlösen konnte. (Vgl. Nickel 2001)

Außerschulische Literacy-Projekte sollen nicht in Konkurrenz zur Arbeit innerhalb der Schule gesehen werden. Es gelingt, so *Bamberger*, zwar der Schule meist, „eine Anzahl von Kindern vorübergehend am Lesen zu interessieren, nicht aber in diesen Kindern lebenslang wirksame Leseinteressen und Lesegewohnheiten zu verankern“ (1972, zit. nach Krotky 1997, S. 148).

6.1.4 Untersuchungen zur Wirksamkeit von „family literacy“ Programmen

In Großbritannien hat die **National Foundation for Educational Research (NFER)** alle „family literacy“- Projekte der *Basic Skills Agency* (siehe Kapitel 6.1.2) begleitet und umfangreich evaluiert.

Es wurden *quantitative Verfahren* (wie zum Beispiel Datenerhebungen zu den ökonomischen Verhältnissen und den Lese- und Schreibfähigkeiten in der Familie) als auch *qualitative Verfahren* (wie zum Beispiel Interviews mit Eltern und Lehrern sowie Feldbeobachtungen) eingesetzt. (Vgl. Brooks et al. 1996, 1997, 1999, zit. nach Nickel 2007a, S. 88)

Zum Ergebnis, über das vor allem *Yates* (2001, S 26f) ausführlich berichtete, kann gesagt werden, dass die teilnehmenden Eltern eine signifikante und vor allem nachhaltige Verbesserung ihrer Schreib- und Lesefähigkeit erzielten, denn diese Verbesserung bestätigte sich auch 3 Monate und 9 Monate nach den absolvierten Kursen.

Es zeigt sich, so *Yates* (ebd.), dass 91 Prozent der Eltern noch nie zuvor einen Grundbildungskurs besuchten. 80 Prozent wollten nach Kursende einen weiteren besuchen, 70 Prozent der Eltern taten dies auch tatsächlich (nach drei Monaten).

Die teilnehmenden Kinder (siehe auch Abb. auf der nächsten Seite) verbesserten ihren Wortschatz sowie ihre Lese- und Schreibkenntnisse sogar stärker als erwartet. Dies lässt sich eindeutig auf die „family literacy“ Kurse zurückführen, da es in der Kontrollgruppe keine wesentlichen Fortschritte zu verzeichnen gab.

	Kursbeginn	Kursende	12 Wochen nach Kursende
Geringe Lesekenntnisse bedeuten Probleme in der Schule	67 %	52 %	35 %
Geringe Lesekenntnisse bedeuten einen großen Nachteil beim Lernen	24 %	19 %	9 %
Begrenzter Wortschatz bedeutet Probleme in der Schule	54 %	40 %	31 %
Begrenzter Wortschatz bedeutet einen großen Nachteil beim Lernen	17 %	10 %	6 %

Fortschritte der Kinder im Lesen und beim Wortschatz während und nach den „family literacy“ Programmen (Yates 2001, S. 27)

Die Abbildung zeigt deutlich, dass die Kinder eine nachhaltige Besserung im Lesen und beim Wortschatz erlangten, denn auch 3 Monate nach dem Kursende wurden noch Fortschritte verzeichnet.

Die Untersuchung zeigte weiters, dass literale Aktivitäten zu Hause anstiegen und dass die teilnehmenden Eltern innerhalb kurzer Zeit dazu befähigt waren ihre Kinder beim Schriftspracherwerb zu unterstützen, was sich auch positiv auf das Familienklima auswirkte (Yates 2001).

Auch bei dem „family literacy“ Projekt **WHELP – West Heidelberg Early Literacy Project** - (Toomey et al. 1994, zit. nach Niemann 1997), welches im Kapitel 6.1.3 *Fallbeispiele zu „family literacy“ im außerschulischen Bereich* genau beschrieben wird, sind die Ergebnisse auffallend gut. Das Ziel dieses Programms war, bei Kindern aus „schulfernen Familien“ (Niemann 1997, S. 137) noch vor der Einschulung durch einen Hausbesucher Interesse am Buch zu wecken und die Kinder mit der Schrift vertraut zu machen. Auch die Eltern wurden miteinbezogen und bekamen durch die Besucherin eine Vorstellung davon, wie positiv Vorlesen zu Hause sein kann.

Anhand der Berichte der Hausbesucher konnte ein deutlicher Fortschritt bei den Kindern festgestellt werden. Sie freuten sich auf die Besucherin und aufs Lesen, sie stellten Fragen und fingen an, sich für das Geschriebene zu interessieren.

Die Eltern erwiesen sich als sehr kompetent und lernten schnell, wie sie ihren Kindern bei literalen Aktivitäten helfen konnten und wie bedeutsam das gemeinsame Lesen für das spätere selbständige Lesen des Kindes ist.

Insgesamt wirkte sich das ganze Projekt positiv auf die Entwicklung der Kinder aus.

6.1.5 Kindergartensituation

Bei der Prävention von Analphabetismus, noch vor Schulbeginn, muss (neben bzw. zusammen mit Schule und Familie) auch der Kindergarten miteinbezogen werden. Denn eine erfolgreiche Literacy-Förderung muss früh beginnen, nicht erst in der Schule.

Zahlreiche Forschungen belegen, dass bereits im Vorschulalter „entscheidende Weichen gestellt werden für die Entwicklung von mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch, verbaler Ausdrucksfähigkeit sowie Kreativität und Phantasie“ (Strecker 1995, S. 27). Zudem ist bekannt, dass das elterliche Vorbildverhalten bezüglich Lesen eine große Rolle spielt. Kinder registrieren und ahmen eine Wertschätzung bzw. Abneigung des Buches nach. Auch die Kindergartenpädagogen haben eine Vorbildfunktion und genau hier setzt das Projekt **„Handlungsorientierte Evaluation von Maßnahmen der Leseförderung zur Prävention von Analphabetismus in sozialen Brennpunkten“** (Strecker 1995) der „Stiftung Lesen“ an.

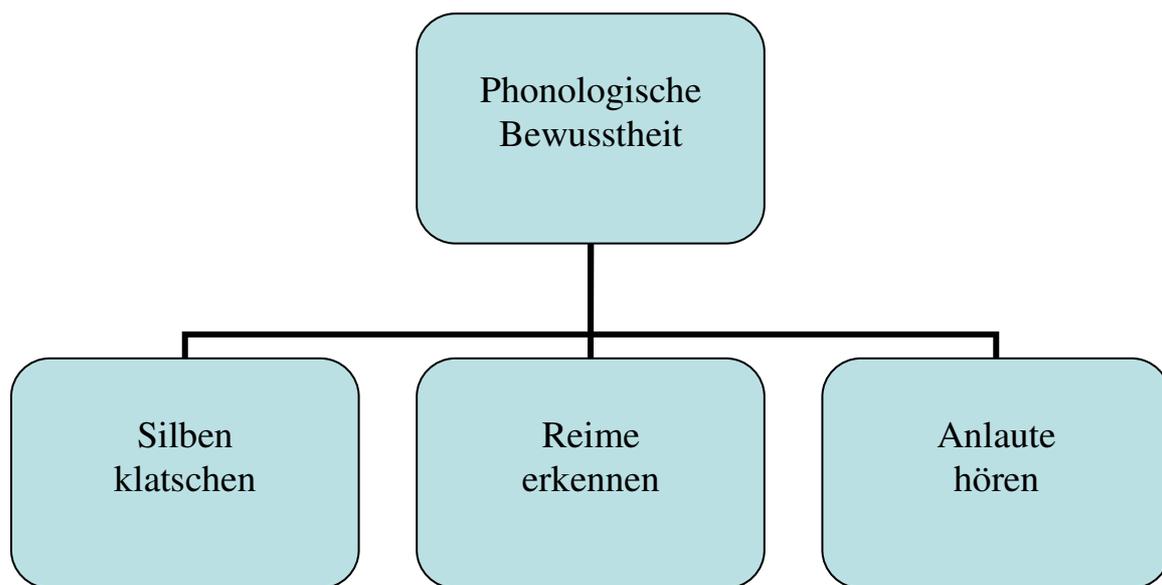
Zielgruppe sind Kinder im Vorschulalter aus niedrigen ökonomischen Verhältnissen sowie Kinder mit Migrationshintergrund. Ziel des Projekts ist es, folgende lesefördernde Maßnahmen (vgl. Strecker 1995, S. 27, Stiftung Lesen 2001) in den Kindergarten einfließen zu lassen:

- Regelmäßiges Vorlesen, das Erzählen von Geschichten sowie der kreative Umgang mit Sprache sollen im Kindergarten eingeführt und konsequent fortgesetzt werden. Dazu zählen auch regelmäßige Besuche von Büchereien und Stadtbibliotheken, damit die Themen Buch und Lesen selbstverständlicher werden.
- Jeder Kindergarten sollte eine Lesecke einrichten, in der die Kinder auch alleine Bücher für sich entdecken können.
- Bei Elternabenden oder bei Buchausstellungen im Kindergarten sollen auch die Eltern auf die Bedeutung der Leseförderung (zu Hause) aufmerksam gemacht werden und über bewusste Mediennutzung aufgeklärt werden.
- In bestimmten Fällen, z. B. bei auffälligen Sprachstörungen, kann bereits im Kindergarten eine Logopädin helfen.

Zudem zeigen Untersuchungen (Kammermeyer 2004), dass frühe Literacy-Erfahrungen die **phonologische Bewusstheit** fördern (siehe Abbildung).

Darunter versteht man, die Fähigkeit zum Umgang mit der Lautstruktur der gesprochenen Sprache: „Unter phonologischer Bewusstheit versteht man die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit von der Bedeutung einer Mitteilung abzuwenden und auf den formalen Aspekt der Sprache zu lenken. Sie zeigt sich in der Fähigkeit, Wörter in Silben zu gliedern (z. B. Gi-se-la), Reime zu erkennen (z. B. Kanne-Tanne-Wanne-Wald), Laute herauszuhören (z. B. Michael beginnt mit M)“ (Kammermeyer 2004, S. 9). Dieses Zitat verdeutlicht, wie wichtig eine frühe, literale Anregung bei Kindern ist.

Die folgende Abbildung soll die Zusammenhänge der Vorläuferfähigkeiten nach Kammermeyer grafisch darstellen:



„Vorläuferfähigkeiten“ für den Schriftspracherwerb (Kammermeyer 2004)

Ein weiteres Projekt in Deutschland heißt „**Kita und Schule**“, das vor allem eine frühkindliche Sprachförderung für Kindergartenkinder mit Migrationshintergrund als zentrales Ziel hat (UNESCO 2007b). Durch diese Unterstützung sollen vor allem Kinder mit anderer Muttersprache als Deutsch ein Sprachdefizit aufholen.

Kinder, die bereits Deutsch beherrschen, sollen in ihrem Sprachumfang und in der Sprachbeherrschung verbessert werden.

Neben der individuellen Förderung möchte das Projekt auch auf die Grundschule vorbereiten und Modelle erarbeiten, wie diese Sprachförderung in der Grundschule fortgeführt werden kann.

Bei dem Projekt (UNESCO 2007b) werden Themen behandelt wie:

„Sprachförderung mit Bildern“,

„Sprachförderung und Naturwissenschaft“,

„Sprachförderung und Mehrsprachigkeit“ und

„Frühkindliche Sprachförderung“.

Dabei werden auch Materialien erprobt und kontinuierlich weiterentwickelt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass zweifellos das Vorlesen, eine intensive Kommunikation mit dem Kind sowie das Bilderbuchbetrachten in den selbstverständlichen Alltag jedes Kindergartens gehören. Untersuchungen zeigen, wie bedeutsam es ist, frühkindliche literale Lernerfahrungen zu machen und welchen großen Nutzen Kinder in ihrem späteren (Schul-)Leben daraus ziehen können.

6.1.5.1 Spielerischer Umgang mit Sprache

„Bis zum Schuleintritt erwirbt ein Kind durch Spielen zentrale Fähigkeiten (z. B. Motorik, Sprache), weshalb Spielen als eine Grundform der Auseinandersetzung mit der Umwelt und eine grundlegende Form des Lernens angesehen werden kann“ (Hartmann et al. 1988, zit. nach Kammermeyer 2001, S. 352).

Dieses Zitat verdeutlicht, dass Spielen und Lernen nicht klar voneinander zu trennen sind, und ist für *Einsiedler* (2001) ein Grund, die Spielförderung in Vorschulen und Kindergärten zu intensivieren. Der Autor stützt sich auf zwei empirische Untersuchungen aus Deutschland, welche von *Hartmann* durchgeführt wurden: „**Erprobung von Spielmitteln beim elementaren Lernen**“ (diese wurde auch in Österreich durchgeführt) und „**Lern- und Spielschule**“.

Diese Studien wurden in Grundschulen durchgeführt, mit dem Ziel, Unterschiede der Leistungsentwicklung als auch der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder mit

und ohne Spielmittel mit qualitativen sowie mit quantitativen Methoden zu untersuchen.

Die Spielklassen wurden mit einem reichhaltigen Angebot an Spielmitteln ausgestattet, die vielseitig eingesetzt werden konnten, also in der Pause, vor Unterrichtsbeginn, im Förderunterricht oder zur Veranschaulichung.

In beiden Untersuchungen zeigten die Ergebnisse, dass das soziale Verhalten der Kinder signifikant besser war, als in der Kontrollklasse ohne Spielangebot. Zudem waren sie kreativer, selbständiger und gewannen mehr Selbstvertrauen.

Was aber die schulische Leistungsentwicklung betrifft, so war in beiden Klassen kein entscheidender Unterschied festzustellen. „Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich Lernen im Spiel positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirkt, ohne die Leistungsentwicklung zu beeinträchtigen“ (Einsiedler 2001, S. 354).

Ein spielerischer Umgang mit der Sprache, also zum Beispiel verschiedene Silben- oder Wörterspiele, sind besonders für Kindergartenkinder wichtig, weil sie zum Umgang mit Sprache ermuntern und literale Erfahrungen schaffen. Auch Lese- und Schreibspiele fördern neben Kreativität und Phantasie die Literalität der Kinder.

Eine Förderung der Sprache im Kindergarten, so *Ulich* (2003), wird vor allem durch regelmäßiges Vorlesen der Kindergartenpädagogen und durch Bilderbuchbetrachtungen gelingen. Dies sollte in einer kleinen Gruppe mit höchstens fünf Kindern, mindestens drei Mal die Woche und auf Basis eines Dialoges passieren. Der Sprachzuwachs ist noch größer, wenn die Familien der Kinder miteinbezogen werden und diese zum Vorlesen in den Kindergarten kommen.

Sprachförderung kann auch durch Spiellieder, Reime, Verse und Gedichte gefördert werden. Auf spielerische Weise werden Kinder so mit dem Klang der Sprache vertrauter und lernen sich sprachlich auszudrücken. Auch im Zusammenhang mit körperlicher Bewegung, das heißt mit Stampfen, Hüpfen, Klatschen oder Gehen im Rhythmus und im Takt der Sprachstruktur, wird die Sprachentwicklung gefördert (Näger 2005).

Eine kindliche Begegnung mit der Schrift sowie eine Umgebung mit viel Geschriebenem im Kindergarten sind wichtige Bestandteile der Elementarpädagogik

(Näger 2005). Das heißt, es ist wichtig, auch schon im Kindergarten der Schrift zu begegnen, was auch heute noch nur sehr selten der Fall ist, zum Beispiel mittels Hinweisschildern oder Plakate mit Schrift. Neben einer Lesecke könnte es auch eine Schreibecke mit entsprechenden Materialien geben, wo auch jedem Kind ein Block und ein Stift gehören. Große Papierbögen, auf denen erste Schreibversuche getätigt werden können, fördern die Feinmotorik und die Einführung in die Welt des Schreibens.

Es ist auch für den Anfangsunterricht von Vorteil, wenn Kinder bereits einzelne Buchstaben kennen und mit Büchern vertraut sind, somit ist Schrift für sie nicht etwas komplett Neues.

6.2 Schulische Prävention

Neben der Familie und dem Kindergarten ist die Institution Schule ein weiteres Handlungsfeld bei der Vorbeugung von Analphabetismus und wichtige Instanz bei der Lesesozialisation.

In den nächsten Kapiteln wird zunächst erläutert, wieso es Analphabetismus trotz eines abgeschlossenen Schulbesuchs gibt, um dann auf die Aufgaben der Pädagogen und deren möglichst positive Zusammenarbeit mit den Eltern und Schülern einzugehen. In diesem Zusammenhang werden auch verschiedene Schulen vorgestellt, in denen „family literacy“-Projekte erfolgreich durchgeführt wurden.

6.2.1 Analphabetismus trotz Schulbesuch

Zunächst drängt sich hier die Frage auf, wie es denn möglich ist, trotz Schulpflicht nicht ausreichend lesen und schreiben zu können.

Die erfüllte Schulpflicht, so *Döbert et al.* (2000), sagt nur wenig über die tatsächlich erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten aus. Immerhin verlassen in Österreich rund 6 Prozent, das entspricht 5.600 Jugendlichen im Alter von 15 Jahren, die Schule ohne positiven Pflichtschulabschluss. Die Schulpflicht ist nach 9 Jahren erfüllt, egal ob der Schulabschluss positiv oder negativ ausgefallen ist.

Unter den Schulabgängern befinden sich auch Jugendliche, die den Anforderungen bezüglich Lesen, Schreiben oder Rechnen nicht entsprechen und somit weniger oder kaum Chancen auf dem modernen Arbeitsmarkt haben. Vor allem Lesen, so *Wacker* (2005), ist „ein Schlüssel zur Sprache, zum Denken, zum Lernen und zur Stärkung der Vorstellungskraft. Lesen und Texte verstehen sind zentrale Anforderungen in allen schulischen Fächern. Wer hier versagt, versagt unwillkürlich in sehr vielen Unterrichtsfächern und hat kaum Chancen auf dem Arbeitsmarkt“ (S. 139). In den meisten Lehrberufen sind Schulabgänger mit negativen Noten in den Gegenständen Deutsch und Mathematik chancenlos.

Hinzu kommt, so *Hörschgens-Füssenich* (1995), dass diese Jugendlichen auch große Schwierigkeiten mit Strecken, Zeiten, Gewichten, Volumen und sogar Geld

haben und deshalb meist auf eine Vertrauensperson angewiesen sind. Sie sind daher für selbständige Arbeiten in vielen Bereichen allein nicht einsetzbar.

Wenn man nun der Frage nachgeht, wie es passieren kann, dass Jugendliche die Schule ohne ausreichende Lese- und Schreibkenntnisse verlassen, sind die Ursachen dafür komplex und trotzdem findet man bei Betroffenen eine erstaunliche Parallelität vor.

So fanden Experten, laut *Dehn et al.* (1995), bei der Auswertung biografischer Schilderungen von erwachsenen, funktionalen Analphabeten heraus, dass *sozio-kulturelle* und vor allem *psychosoziale* Faktoren als Ursache eine Rolle spielen. Zu den typischen Erfahrungen im Elternhaus zählt *Döbert* folgende auf:

- „Gleichgültigkeit/Interesselosigkeit der Eltern,
- negative Kommunikationserfahrungen (Brüllen, Schreien, Schweigen),
- emotionales Desinteresse,
- fehlende Hilfe bei schulischen Problemen,
- Ablehnung im Familienverband (Sündenbock, Aschenputtel),
- physische und psychische Gewalt als Strafmittel,
- Ausbeutung der kindlichen Arbeitskraft,
- Ausbrüche roher Gewalt (Alkoholeinfluss),
- Entmutigung (<Du bist zu dumm dazu>),
- Abwesenheit,
- Verlust von Bezugspersonen,
- parallele Kopplung kritischer Ereignisse (Alkoholexzesse, Ehescheidung, Einschulung, erstes Schulversagen, physische und psychische Strafen, völliges Desinteresse der Bezugspersonen)“ (Döbert 1997, S. 129, siehe auch Abb. auf der Seite 78).

Dazu kommen meist eine untergeordnete Rolle der Schrift und kaum Erfahrungen damit. Solche Erlebnisse in der Kindheit verursachen ein negatives Selbstbild sowie ein geringes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Sie blockieren das Neugier- und Forschungsverhalten und bewirken ein geringes Selbstwertgefühl („Ich kann das doch eh nicht, ich bin zu dumm...“) sowie Mutlosigkeit oder Wut gegen sich selbst.

Diese schulungünstigen Voraussetzungen haben oft Leistungsprobleme in der Schule und Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb zur Folge. (Döbert et al. 2000, Füssenich 1995, siehe auch Abb. 4 auf der nächsten Seite).

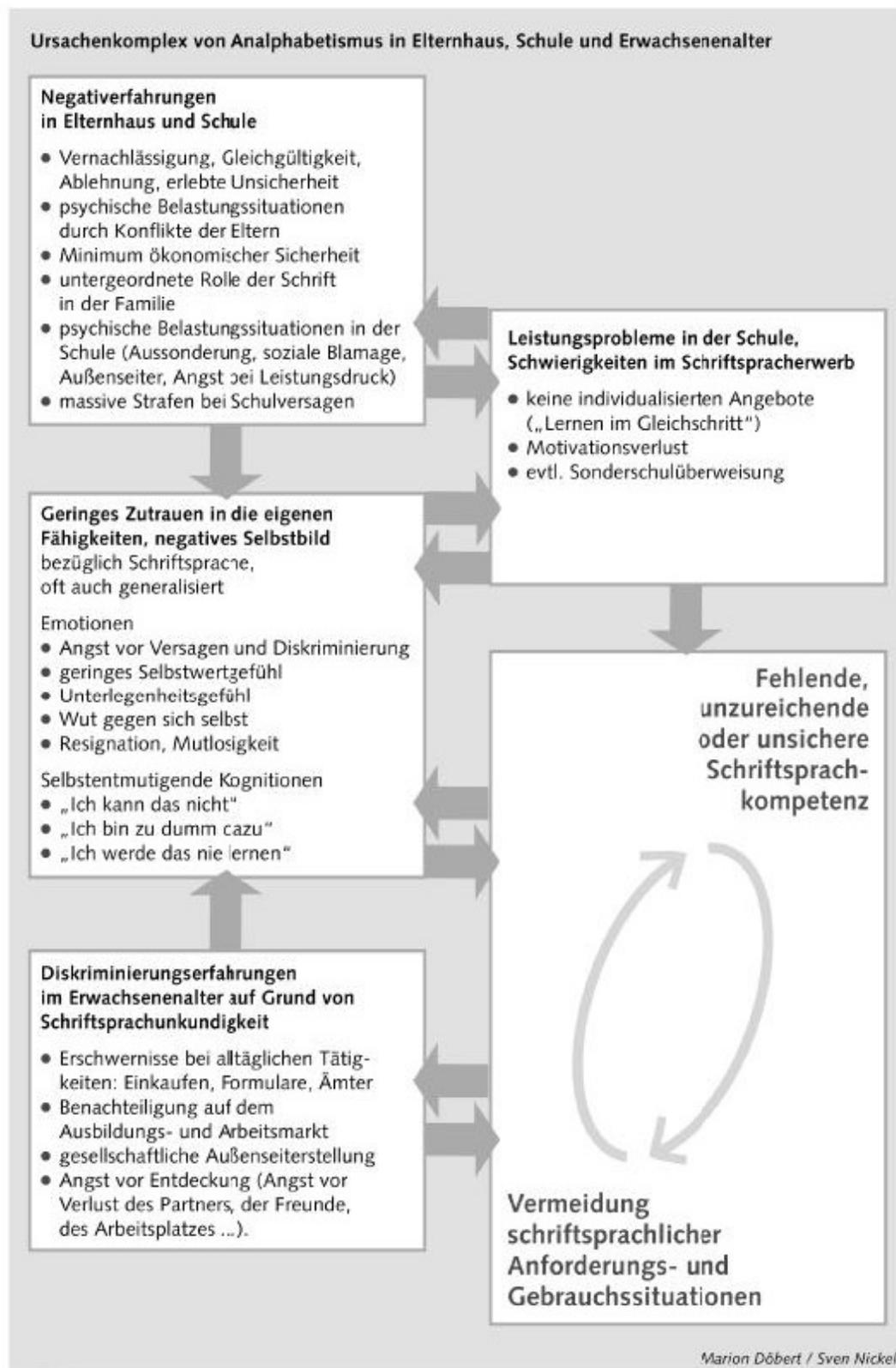


Abb. 3: Ursachenkomplex von Analphabetismus in Elternhaus, Schule und Erwachsenenalter (Döbert et al. 2000, S. 52)

Neben Familien mit problematischen Bedingungen gibt es durchaus auch intakte Familien, in denen Literacy-Erfahrungen kaum eine Rolle spielen. In vielen Haushalten sind Bücher nicht vorhanden und Kinder werden auf keine Weise zum Lesen ermuntert. Leseförderndes Verhalten und eine prä- und paraliterarische Kommunikationsform (Wieler 1997, Hurrelmann et al. 1993), wie zum Beispiel Geschichten erzählen oder Lieder singen, finden nicht statt.

Diese Defizite erfahren nicht nur Kinder aus wirtschaftlich schlechter gestellten Familien. Desinteresse und Gleichgültigkeit gegenüber dem Kind findet man auch in ökonomisch bevorzugten Familien. Auch Kinder dieser wohlhabenden Gesellschaftsschicht werden nicht immer hinsichtlich Lese- und Schreibkompetenz im Elternhaus gefördert.

Ein Kind, das in die Volksschule kommt und keinen Begriff von Schrift hat und noch keinen einzigen Buchstaben kennt, weil es keinerlei Umgang mit Geschriebenem gehabt hat, muss in der Schule in kurzer Zeit „kognitive Schemata“ (Dehn et al. 1995, S. 45) entwickeln, wofür die anderen lange Zeit hatten.

Für die schulische Entwicklung im ersten Jahr ist daher das Zusammenspiel **dreier Faktoren**, so *Füssenich*, ausschlaggebend, nämlich:

- die „Familiensituation,
- individuelle Voraussetzungen und
- schulische Anforderungen“ (1995, S. 130).

Eine schlechte Konstellation dieser Faktoren führt dazu, dass diese Kinder bereits in den Anfangsklassen Probleme haben, dem Schulunterricht zu folgen. Sie kommen schon mit einem negativen Selbstbild in die Schule und haben nur wenig Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. In der Schule machen sie weiters die Erfahrung, dass die anderen Kinder schneller und leichter Zugang zur Schrift finden und diese sich auch mehr zutrauen. (Vgl. *Füssenich* 1995, S. 130)

Kinder aus Familien, die eine reichhaltige Literacy-Erfahrung machen durften, finden leichter Zugang zur Schrift und entsprechen eher den Schulanforderungen in der Grundschule als Kinder mit nur wenigen oder kaum Erfahrungen.

Buchner (2003) ist der Ansicht, dass eine grundlegende Begabungsförderung von frühester Kindheit an für den späteren Schulerfolg von großer Bedeutung ist.

Zudem ist es wichtig, dass Eltern Interesse am Kind und seinen (schulischen) Fortschritten zeigen sollen.

Untersuchungsergebnisse von *Klicpera et al.* (1993) bestätigen, dass vor allem das erste Schuljahr für das Erlernen von Lesen und Schreiben von größter Bedeutung ist und etwaige Probleme später kaum noch zu beheben sind. Auch *Füssenich* (1994) weist darauf hin, dass Analphabetismus in den ersten Schuljahren entsteht.

Zudem verhalten sich Kinder, die Schwierigkeiten mit dem Schriftspracherwerb haben, oft auffällig:

Sie zeigen keine Motivation bzw. kein Interesse und legen häufig ein „Null-Bock-Verhalten“ (a.a.O., S. 125) an den Tag. Diese Haltung ist meist Ausdruck dafür, dass ein Kind Probleme mit schulischen Inhalten hat, die es hinter Disziplinproblemen versteckt. Das bedeutet, dass verhaltensauffälliges Benehmen in der Klasse als Kompensation für Lese- und Schreibprobleme auftritt.

Füssenich (1994, S.132f) stellte anhand von Einzelfallstudien folgende Gemeinsamkeiten fest, die für die Entstehung von Lernblockaden (mit)verantwortlich sind:

1. (Potentiellen) Analphabeten fehlen beim Schuleintritt meist die notwendigen Lernvoraussetzungen, wie zum Beispiel eine ausreichende sprachlich - kognitive Entwicklung. Zudem ist ihnen der Gebrauchswert von Schrift und der Nutzen, wofür sie diese Grundfertigkeiten überhaupt brauchen, meist nicht klar.
2. (Potentielle) Analphabeten haben Probleme mit dem Zusammenhang von gesprochener und geschriebener Sprache. Viele haben vor allem mit der Aussprache, der Grammatik und dem Wortschatz Schwierigkeiten, was sich wiederum negativ beim Schreiben auswirkt.
3. (Potentielle) Analphabeten haben Schwierigkeiten mit dem Erkennen und Anwenden von Rechtschreibregeln und erkennen oft keine Zusammenhänge zwischen bereits Gelerntem und Neuem.

4. (Potentielle) Analphabeten haben Angst vor dem Schreiben von Texten. Das führt oftmals dazu, dass sie ihr Schriftsprachvermögen nicht weiterentwickeln und kaum anwenden. Wenn man in einer schriftarmen Umgebung aufgewachsen ist, fällt es besonders schwer, Schreibanlässe zu finden, die motivierend sind (vgl. Füssenich 1994, S.132f).

Die Autorin ist der Ansicht, dass nur durch eine gezielte Förderung in der Vorschule bzw. den ersten beiden Grundschulklassen Analphabetismus bei Kindern vorgebeugt werden kann. Die schulischen Inhalte, so *Füssenich* (1994, 1995, S. 129f), müssen mit den individuellen Voraussetzungen abgestimmt sein, denn Kindern, die bis zur zweiten Klasse nicht Lesen und Schreiben gelernt haben, wird meist keine Chance mehr dazu angeboten noch einmal von vorne anzufangen.

Schüler, die Schwierigkeiten mit Lesen und Schreiben haben, bekommen folglich in fast allen Schulfächern Probleme (*Füssenich* 1995, S. 129f). Sie werden in die Sonderschule überwiesen, oder werden durch die Schule geschleust und verlassen diese nach 9 Jahren „Absitzen“ ohne Abschluss. In der Schule lernen diejenigen, die Probleme mit der Schrift haben, dieses Defizit zu kaschieren und schaffen es manchmal so „irgendwie durch die Schule“ zu kommen, ohne als Analphabet erkannt zu werden (*Stark et al.* 2001).

15-Jährige, die die Schule mit unzureichenden Kenntnissen in Lesen und Schreiben verlassen, wenden diese oft aus Angst vorm Versagen in ihrem späteren Leben nicht mehr an (vgl. *Döbert et al.* 2000, S. 21). Aufgrund der mangelnden Übung setzt ein Prozess des Verlernens ein und man spricht dann vom sekundären Analphabetismus. Das bedeutet, die Schreib- und Lesefähigkeit wird nach der Schulzeit wieder verlernt (vgl. a.a.O., S. 23).

Betroffene, die die Schule verlassen, mit oder ohne Schulabschluss, aber ohne ausreichende Kenntnisse in Lesen und Schreiben, sehen sich zunächst nicht als Analphabeten, so *Egloff* (1997, S. 155). Spätestens aber mit Beginn des Berufseintrittes wird ihnen die Bedeutung dieser Grundkompetenz bewusst, wie die Biografie eines Betroffenen (namens Heiner Fischer) zeigt:

„Auf jeden Fall hatt ich da angefangen und die warn auch echt zufrieden. Bis es halt geheißen hat ei jeden Monat Berichtsheft schreiben. Mhm da hat ichs nit abgegeben, ei ja wo iss denn dein Berichtsheft, ich hab kei Zeit, kei Zeit gibt's nit. Setz dich hin und schreibs hier. So. Und da saß ich da. Und da hatt ich da nit angefangen – ei was iss denn los? Du kriegst während der Arbeit kannst de das machen, und da hab ichs dann gesacht. Und da sacht der – da ruf ich gleich mal den Chef, hat er de Chef gerufen, und dann hat der dann den gesacht ja, da sind sie dann nicht tragbar für uns. Was wollen wir mit em Lehrling der nit schreiben und lesen kann. Na ja und dann en paar Tage später kams dann hier Lehrvertrag gekündigt und ab fertich“ (Egloff 1997, S. 156).

Eine andere Betroffene (Jutta Simon), die in den 1970er Jahren geboren ist, formuliert ihre Erkenntnis über die Bedeutung des Lesens und Schreibens nach der Schule wie folgt: „Ich hab mir nie Gedanken gemacht - Lesen und Schreiben ob man das wirklich dann braucht wenn man verheiratet ist, also hab ich gedacht nee – und auf einmal hab ichs doch gemerkt doch man brauchts doch, Einkaufszettel schreiben und die Angebote nachsehen – wo kann man was in den Geschäften kaufen plus das Rechnen, das geht ja auch nit“ (Egloff 1997, S. 156).

Trotzdem kann Schule, vor allem die Grundschule, eine Chance für Kinder sein, die in schriftarmer Umgebung aufgewachsen sind. Schule kann diese Kinder zuerst mit Schrift vertraut machen und danach ihre Fähigkeiten fördern und bestätigen und ihnen damit eine Sicherheit geben, die ihnen die Möglichkeit gibt, sich im sozialen Kontext der Schule zu integrieren. Intensive Betreuung und Förderung kann Schulanfänger mit mangelnden Schreib- und Leseerfahrungen so weit unterstützen, dass sie in die Klassengemeinschaft aufgenommen werden und nicht durch geringes Selbstwertgefühl und Sprachmängel auffällig werden.

6.2.1.1 Schreibbeispiele von Kindern und Jugendlichen in der Schule

Brügelmann (2004) zeigt in seiner Untersuchung mit Kindern, welches Spektrum an Schreibweisen zu erwarten ist, wenn Schulanfänger schreiben lernen. Die Kinder in dieser Studie bekamen Gegenstände gezeigt, darunter auch vier Häuser, drei Autos usw. Die Aufgabe war, dass sich die Kinder auf einen Merkzettel Notizen zu den gezeigten Dingen machen sollten. Dabei wurde, anhand des Beispiels „Vier Häuser“, festgestellt, dass viele Kinder unterschiedliche Zugänge zur Schrift haben.

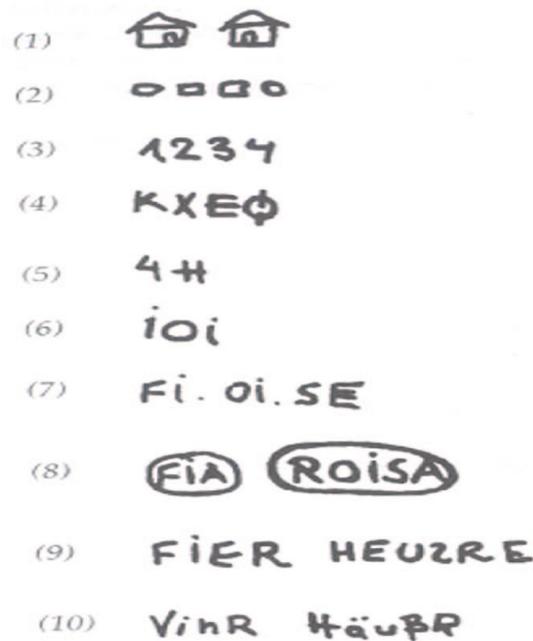


Abb. 4: Beispiel „Vier Häuser“ (Brügelmann 2004)

Quelle: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Schule/s_481.html

So „schreiben“ manche ein gegenständliches Bild (1) oder geben Hinweise auf Form und Menge (2), während andere „Vier Häuser“ mit Ziffern (3) oder Buchstaben (4) belegen.

In Beispiel 5 (4 H) und 6 (ioi) haben die Kinder den Lautbezug prinzipiell verstanden, so *Brügelmann*, und wissen, dass Wörter etwas mit Aussprache zu tun haben. Im nächsten Beispiel 7 (Fi. Oi. SE) erfolgt die Anordnung der Buchstaben von links nach rechts und entspricht der zeitlichen Abfolge der Laute nach.

Bei Beispiel 8 (FIA ROISA) zeigt sich, dass das Kind seine norddeutsche Aussprache bis ins Detail genau durchbuchstabiert hat.

In den Beispielen 9 und 10 wissen die Kinder bereits über Rechtschreibmuster Bescheid, die man nicht hören kann. So findet man das „ie“ in FIER HEUZRE (9) und das „äu“ in vihr HäußR (10).

Nicht nur am Schulanfang sind die Schreibbeispiele der Schüler sehr unterschiedlich, sondern auch am Ende der Schulpflicht, was folgendes Beispiel eines 15-Jährigen verdeutlicht:

„Ich Bin Aufgsanden und Dan Angzogen. Und Dach Bini Ich Rundeagen. Dach hat fütig gegben und hat Gligl und dan Binig ind den Bireit gegagen. Mittags gegben. Abenesen. Dan Bich Ini Rommelbach und Hat Alten Uwe, Mial, Makus, Jens.

(Ich bin aufgestanden und dann habe ich mich angezogen. Ich bin runtergegangen. Danach hat es Frühstück gegeben, und es hat geklingelt, und dann bin ich in den Bereich gegangen. Mittagessen gegeben. Abendessen. Dann bin ich in Rommelsbach gewesen und habe die alten Freunde Uwe, Michael, Markus, Jens gesehen.)“ (Hörschgens-Füssenich 1995, S. 22).

Dieser Jugendliche, so *Hörschgens-Füssenich* (1995), beherrscht die Phonem - Graphem - Zuordnung, also die Buchstabenkombination, nicht. Das heißt, er muss zuerst das Alphabet noch einmal lernen.

Es besteht kein Bezug zum Hochdeutschen, und Umgangssprache sowie Dialektausdrücke werden direkt ins Geschriebene übertragen.

6.2.1.2 Lesegewohnheiten von Schülern

Bei den Lesegewohnheiten von Schülern im Alltag werden bei PISA 2003 drei Lesetypen (vgl. Böck et al. 2004a, S. 146, 2004b) unterschieden.

So gibt es den *distanziert-reduzierten Lesetyp*, welcher 32 Prozent der Schüler in Österreich ausmacht. Dieser Typ liest unterdurchschnittlich wenig und wenn, dann nicht zum Vergnügen, sondern nur um notwendige Aufgaben zu erfüllen.

Beim *informationsorientierten Leseprofil* (37 Prozent) steht die pragmatische Funktion des Lesens im Vordergrund. Diese Schüler lesen hauptsächlich E-Mails, Web-Seiten, Zeitungen und Zeitschriften und nur selten Sachbücher oder Romane.

31 Prozent der Schüler gehören zum *literarisch orientierten Lesetyp*, welcher das volle Spektrum an „alten“ sowie „neuen“ Lesemedien nutzt und auch gerne liest. Für ihn sind Bücher jeder Art (fiktional und nicht fiktional) sowie alle Bereiche der elektronischen Medien gleichrangig, und sie werden auch vielfach in ihrer ganzen Bandbreite genutzt. Vor allem erzählende Literatur hat einen besonders hohen Stellenwert.

Diese drei Lesetypen unterscheiden sich signifikant in ihrer Lesekompetenz. Schüler, für die das Lesen einen hohen Stellenwert hat und die auch gerne lesen, haben auch eine höhere Lesekompetenz als jene, die dem Lesen distanziert gegenüber stehen.

Darüber hinaus besagen die Ergebnisse der PISA-Studie 2003, dass Schüler im Vergleich zum Jahr 2000 etwas weniger Zeit in das Lesen von Büchern investieren, jedoch die Lesehäufigkeit bei elektronischen Medien (E-Mails und Web-Seiten) stark zugenommen hat (vgl. Böck et al. 2004b, S. 146f).

Für 25 Prozent der befragten Schüler gehört Bücherlesen jedoch zum Alltag. Sie lesen gerne und das jeden Tag eine halbe Stunde oder länger (vgl. ebd.).

6.2.2 Lernstrategien guter und schlechter Leser und die daraus resultierenden Aufgaben des Lehrers

Bei den Lernstrategien von Schülern können laut PISA (vgl. Svecnik et al. 2002) zwei Gruppen festgestellt werden: Die erste Gruppe umfasst die Kontroll- und Elaborationsstrategien, das heißt, sie versuchen das zu Erlernende kognitiv zu erfassen und dessen Bedeutung zu erkennen. Diese Strategie wird auch durch selbstregulierendes Lernen definiert.

Die zweite Methode des Lernens wird durch Memorieren definiert, das bedeutet, dass durch reines Auswendiglernen Lernstoff aufgenommen wird.

Aus der PISA-Studie aus dem Jahr 2000 geht hervor, „dass gute Leser vor allem vermehrt über Kontrollstrategien verfügen und weniger durch Memorieren lernen als schlechte Leser. Sie lernen mehr durch Elaboration und weisen auch tendenziell mehr Anstrengung und Durchhaltevermögen auf“ (Svecnik et al. 2002, S. 94).

Die Elaborations- und Kontrollstrategien zielen darauf ab, das Gelernte zu verstehen und dessen Bedeutung herauszuarbeiten. Zudem setzen sich die Schüler, die diese Strategien anwenden, selber Lernziele und überprüfen diese auch selbständig.

Die Wiederholungsstrategie (Memorieren), welche oft von weniger guten Lesern angewendet wird, hat zum Ziel, einen Stoff möglichst genau auswendig zu lernen, ohne sich mit der Bedeutung und Kausalzusammenhängen näher auseinanderzusetzen. Im Vergleich zu guten Lesern konnte bei schlechten Lesern auch ein weitaus geringeres Durchhaltevermögen bei Lernprozessen festgestellt werden und das Anstrengungspotential war bedeutend geringer.

gute Leser	schlechte Leser
Kontrollstrategien	Memorieren
Elaboration	
Größeres Durchhaltevermögen	
Mehr Anstrengungsbereitschaft	

Weiters legen die Daten aus der PISA-Studie aus dem Jahr 2000 nahe, „dass die richtige Balance zwischen den Lernstilen – weniger Memorieren und mehr Elaboration – Bedeutung für die Effizienz des Wissenserwerbs haben kann“, so *Svecnik et al.* (2002, S. 94). Dieses Zitat verdeutlicht, dass beide Stile wichtig sind, aber im richtigen Verhältnis zueinander stehen müssen. Nur so kann der Wissenserwerb erleichtert werden und können die Lerninhalte besser verstanden und behalten werden.

Für alle Lernstile ist die Beherrschung der Schrift und somit auch des Lesens eine fundamentale Voraussetzung. Wenn dieses Basiswissen nicht vorhanden ist, hat das schwerwiegende Auswirkungen auf das schulische Dasein.

Wenn Schüler mit der Schrift nicht zurecht kommen, so *Döbert et al.*, entwickeln sie Strategien, um schriftsprachliche Anforderungen zu „managen“: „Die Hausaufgaben werden durch Geschwister oder Freunde erledigt, eine starke mündliche Beteiligung soll Defizite im Schriftsprachlichen kompensieren, aber auch Stören oder Fernbleiben vom Unterricht können Wege sein, um sich den Anforderungen und der damit verbundenen sozialen Blamage zu entziehen“ (2000, S. 50).

Nach Beendigung der Schule flüchten sie oft in Jobs, in denen möglichst wenig schriftsprachliche Anforderungen gestellt werden. „Insbesondere durch den breiten Einsatz elektronischer Datenverarbeitung in fast allen Berufszweigen ist eine echte Flucht vor der Schriftsprache jedoch kaum möglich. Ohne Schulabschluss, in schlecht bezahlten Hilfsjobs oder arbeitslos beginnt eine bildungsferne

Lebensphase, in der selbst das verlernt wird, was vielleicht an rudimentären Schriftsprachkompetenzen in der Schule erworben wurde“ (a.a.O., S. 50).

Lehrer, die keine Erfahrungen in der Alphabetisierung von Jugendlichen haben, erkennen diese Vermeidungsstrategien oft nicht. Es wäre deshalb hilfreich, so *Füssenich* (1995), wenn alle Lehrer Kenntnisse über Vermeidungsstrategien und Ausweichverhalten bei Kindern hätten.

Bei Schuleintritt sollten *Individualisierung* sowie *Differenzierung* die Hauptaufgaben der Lehrer sein (Niemann 2001), denn Kinder kommen mit sehr unterschiedlichen Erfahrungen im Lesen und Lernen in die Schule.

Eine wichtige Rolle spielt dabei die Art der Gestaltung von Lernsituationen sowie die Lehrerpersönlichkeit (Nickel 2001). Wenn Kinder und Jugendliche mit mangelnden Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten den Unterricht zu stören beginnen, werden sie oft mit Abschreiben beschäftigt. Dies hilft vielleicht die Ruhe im Klassenzimmer herzustellen, doch es vermittelt keinerlei Lernsituation und fördert weiters Vermeidungsstrategien und mangelndes Selbstbewusstsein. Damit werden diesen Schülern wichtige kognitive Kenntnisse vorenthalten.

Wenn Schüler Schwierigkeiten haben, den Unterrichtsinhalten zu folgen, können Lehrer zusätzliche Arbeitsmaterialien anbieten, einerseits um zu individualisieren und damit andererseits weitere Übungen für die Wiederholung von notwendigen Lernschritten zur Verfügung zu stellen.

Bei differenzierter Aufgabenstellung bekommen alle Schüler dasselbe Arbeitsblatt, die Aufgabenstellung ist aber unterschiedlich. So wird schwächeren Kindern nicht der gesamte Umfang der Übungen aufgegeben, sondern sie müssen nur reduzierte Bereiche erfüllen. Die Auswahl der Arbeits- und Übungsunterlagen für die entsprechenden Leistungsstufen liegt in der Verantwortung des Lehrers.

Der Ansatz, „**family literacy**“-Programme in die Schulen einfließen zu lassen, ist in deutschsprachigen Ländern eine neue Entwicklung und findet besonders große Beachtung im angloamerikanischen Raum. Hierbei handelt es sich um Projekte, die zwar in der Schule stattfinden, aber gemeinsame Literacy-Tätigkeiten von Schülern, Lehrern und Eltern zum Ziel haben. Auf dieses Thema wird im nächsten Kapitel „*Family literacy*“ in Schulen noch genauer eingegangen.

6.2.3 „Family literacy“ in Schulen

„Family literacy“ findet grundsätzlich zu Hause in der Familie statt, z.B. beim gemeinsamen Bücherlesen, Geschichtenerzählen oder Schreiben. Auf Grund veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen kann die Schule aber nicht mehr davon ausgehen, dass jedes Kind bei Schulbeginn bereits positive Leseerfahrungen zu Hause gemacht hat. Viele Eltern fühlen sich überfordert regelmäßig vorzulesen und Eltern mit geringer formaler Bildung oder negativen Schulerfahrungen haben oft selbst Probleme mit der Teilnahme an der Schriftkultur.

So gibt es auch Projekte für Eltern und Kinder, die innerhalb der Schule stattfinden und die den Ansatz vertreten, dass eine alltägliche Lese- und Schriftkultur eine wichtige Voraussetzung bei der Prävention von späterem funktionalem Analphabetismus sind.

Die Verbindung Schule – Eltern – Schüler kann praxisorientiert funktionieren. Bei verschiedenen Projekten können Eltern am Unterricht ihrer Volksschulkinder für eine bestimmte Zeit teilnehmen und zusammen lesen, schreiben, spielen oder lernen.

Das Ziel aller „family literacy“-Programme ist die Förderung der Schriftsprachkompetenz von Familien. Das heißt, die Förderung setzt bei den Eltern an, denn wenn diese über eine gute Lese- und Schreibkompetenz verfügen und einen sicheren Umgang mit Büchern, Buchstaben und Schrift haben, können sie diese Fähigkeiten auch vermitteln und ihre Kinder beim Erwerb der Schriftsprache unterstützen und motivieren.

Die *Basic Skills Agency* hält folgende Ziele für „family literacy“ Projekte fest:

- „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 Lesens- und Schreibenlernens zu helfen“ (Nickel 2007b, S. 9).

Im deutschsprachigen Raum gibt es ein Pilotprojekt namens „**Familie und Lernen**“ (Elfert et al. 2007), welches in Hamburg stattfindet und dessen Ziel-

gruppen Familien mit Migrationshintergrund oder Familien aus bildungsfernen Milieus sind.

Die Kinder dieses Projekts sind zwischen 5 und 7 Jahren und gehen in die Vorschule bzw. in Kindertagesstätten und in die 1. Klasse der Grundschule.

Das Projekt wird vom Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung und vom Programmträger „FörMig“ (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) wissenschaftlich betreut und evaluiert.

Vorbilder (und auch Vorreiter) für dieses Konzept sind die USA und die britische *Basic Skills Agency*. Dort ist Schule ein sozialer Treffpunkt, an dem sich Eltern zusammenfinden und auch engagieren können.

In Deutschland will man durch dieses Projekt die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule intensivieren. Deshalb kommen Eltern (vorwiegend Mütter) zu fixen Zeiten wöchentlich zwei bis drei Unterrichtsstunden in die Klasse, um gemeinsame Aktivitäten und auch Materialien der Kinder kennen zu lernen.

Die Eltern erhalten aber auch „Einzelunterricht“ durch einen Sprachförderlehrer in enger Kooperation mit dem Klassenlehrer. Zudem versorgt man die Eltern mit Informationen über die Lehrmethode und das aktuelle Curriculum der Klasse, dem ihre Kinder folgen.

Vor allem für die Eltern aus fremden und sehr unterschiedlichen Kulturen sind diese Treffen in der Schule wichtig, weil sie im Gegensatz zu den Deutschen mit den Abläufen in der Schule nicht vertraut sind und auch nicht wissen, nach welchen Prinzipien und Ideen ihre Kinder in deutschen Schulen unterrichtet werden.

Indem mehrere Eltern zusammenkommen, besteht zudem die Möglichkeit der gegenseitigen Unterstützung und des gemeinsamen Ideen- und Erfahrungsaustausches.

Weiters strebt das deutsche „family literacy“-Projekt, angeregt durch die Erfahrungen der *Basic Skills Agency*, eine stärkere Miteinbeziehung außerschulischer kultureller Plätze, wie Museen und Theater, an. Oder es werden gemeinsame Ausflüge mit den Eltern in Bibliotheken angeboten, mit dem Ziel, dass solche Exkursionen etwas Selbstverständliches werden (vgl. Niemann 2001)

Die Projekte in Großbritannien wurden wissenschaftlich evaluiert und es zeigte sich eine signifikante und nachhaltige Verbesserung bei Eltern und Kindern in

ihren literarischen Fähigkeiten (siehe dazu auch Kapitel 6.1.4 *Untersuchungen zu „family literacy“ Programmen*). In Deutschland zeigen erste Ergebnisse ebenfalls bereits Erfolge und es gibt auch eine Weiterführung des Projekts.

In Großbritannien, in Leicester City, wird seit ein paar Jahren das erfolgreiche Programm „**Keeping up with the Kids**“ - „Mit den Kindern mithalten“ – durchgeführt (Yates 2001).

Schwerpunkt beim literalen Unterricht in diesem Projekt ist die „literacy hour“, welche „eine tägliche intensive Unterrichtssequenz zum Schriftspracherwerb für die Grundschul Kinder beinhaltet“ (Yates 2001, S.27). In diesem Programm werden nicht nur für Kinder, sondern auch für ihre Eltern Schriftsprachkurse angeboten, in denen sich die Methoden der „literacy hour“ widerspiegeln. Dadurch ist es den Eltern möglich ihre Kinder bei der Entwicklung von Schriftsprachfähigkeiten effektiver zu unterstützen und ihre eigenen Fähigkeiten zu verbessern.

Zudem wussten sie dadurch über das Curriculum Bescheid und welche Lerninhalte ihre Kinder gerade vermittelt bekommen.

Die Eltern erhielten in den Kursen Informationen, was eine „literacy hour“ eigentlich ist und welche Struktur bzw. Lehrmethode angewendet wird. Sie nahmen selbst an „literacy hour“-Kursen teil und verbesserten dadurch ihre literalen Fähigkeiten und in Folge dessen entwickelte sich auch ihr Selbstvertrauen.

Die Kursleiter halfen Wege zu finden, wie man die Kinder zu Hause unterstützen und motivieren könnte.

Die Erfolgsquote dieses Konzepts war sehr hoch und fast alle Eltern kommentierten die Kurse positiv. So auch eine Mutter namens Helen: „[...] Mit den Koordinatoren zu arbeiten war toll, weil wir wie Erwachsene und nicht wie Schüler behandelt wurden, wir in die Lage versetzt wurden, uns selbst positiv wahrzunehmen und wir überzeugt wurden, zu Hause mehr mit unseren Kindern zu tun. Es half uns auch, einige der Methoden des Unterrichts zu verstehen, die in den Schulen unserer Kinder angewendet werden. Ich schätze den Wert des Erreichten und hoffe, dass es mir geholfen hat, auch meine jugendliche Tochter in schulischen Dingen anzuregen“ (Yates 2001, S. 28).

In Schottland gibt es auch Schulen, die sehr stark für das Zusammenwirken der Eltern mit der Schule plädieren. Es gibt ein Projekt, so *Niemann* (1992), namens „**Early intervention project**“, das sich vor allem an sozial schwächere Familien richtet und deshalb in sozialschwachen Gebieten zu finden ist.

Die Schulen erhalten finanzielle Unterstützung, um Lernspiele, Bücher und zusätzliche „assistant teachers“ bezahlen zu können.

Ein Hauptthema ist das gemeinsame Lesen zu Hause - also Eltern zusammen mit ihren Kindern. Deshalb sucht sich einmal in der Woche jedes Kind ein Buch aus, das es mitnehmen darf und mit der Mutter oder dem Vater gemeinsam liest. Mit den Eltern ist im Vorhinein abgesprochen worden, dass sie nach dem Lesen ein kurzes Statement darüber schreiben, wie dem Kind das Buch gefallen hat. Zum Beispiel:

Datum: 22.2., Titel: The farm, Kommentar: „Susan mag das Buch nicht“

So haben auch die Lehrer die Möglichkeit mit dem Kind über das Buch zu reden und ein Gespräch darüber zu führen.

Vor allem ist es der Schule wichtig, dass die Eltern und die Kinder Zugang zu Bilderbüchern und Spielen haben, die sie sonst nie anschaffen bzw. kaufen würden.

6.2.3.1 *Das Zusammenwirken von Eltern und Lehrern in Schulen (erweiterte „family literacy“)*

Schule erzielt meist dann die größte Wirkung, wenn Eltern (und Großeltern) in den Unterricht bzw. in gemeinsame Aktivitäten miteinbezogen werden (vgl. *Meiers* 1998).

Meiers (1998, S. 204) führt eine Reihe von Formen der Elternmitarbeit in der Schule an:

- Es gibt gemeinsames Vorlesen in der Klasse (hier kommen Eltern zum Vorlesen in die Schule) und
- gemeinsame Besuche in der Bücherei.

- An Elternabenden werden Möglichkeiten der Lesemotivation bzw. der Leseförderung besprochen und es wird auch darauf hingewiesen, dass Kinder zu Hause einen ruhigen Platz zum Lesen brauchen.
- Einmal im Jahr wird eine Liste mit empfehlenswerter Literatur für Kinder zusammengestellt und veröffentlicht.

Eine weitere Möglichkeit der Elternmitarbeit wäre das Vorstellen ihrer Berufe und die Fragen dazu zu beantworten. Schüler könnten den Arbeitsplatz ihrer Eltern gemeinsam mit ihren Klassenkollegen erfahren.

Außerdem können Eltern bei der Klassenraumgestaltung oder bei der Erstellung von Arbeitsmaterialien helfen und sich bei Schulfesten beteiligen.

Elternhospitationen können prinzipiell auf zwei Arten geschehen:

- Entweder kommen die Eltern ohne spezielle Einladung in die Klasse, um dem Unterricht beizuwohnen, oder
- die Eltern erhalten eine Einladung von der Schule, die die Zeit, Dauer und die Art der Stunde vorgibt.

Um aber einen störungsfreien und geregelten Ablauf zu gewährleisten, so *Kirk* (2001), sollten alle Beteiligten informiert sein. Das heißt sowohl Eltern als auch Lehrer und Schüler sollten über den Ablauf Bescheid wissen.

Hospitationen und aktive Mitarbeit verschaffen den Eltern Einblick in die Schule, in die Abläufe des Unterrichts, in die Unterrichtsgestaltung, die Klassensituation und die räumlichen Möglichkeiten (Kirk 2001).

Dabei ist wichtig, so *Niemann* (1997, S. 141), „sich zu vergegenwärtigen, dass es für Eltern (die oftmals selbst schlechte Schulerfahrungen in ihrer Kindheit gesammelt haben) einen Unterschied ausmacht, ob die Schule auf sie zugeht, sie persönlich einlädt, sie anruft oder anspricht“. Der Schule bzw. den Lehrern muss es gelingen, nicht bewertend den Eltern gegenüberzustehen und nicht diejenigen, die ihre Einstellungen und Lebens- bzw. Lernansichten befürworten, vorzuziehen (siehe dazu auch Ulich 1993).

6.2.3.2 Elternmitarbeit im außerschulischen Bereich

Vor allem das Vorlesen und der regelmäßige Umgang mit Büchern zu Hause ist eine wesentliche Stütze für die Kinder. „Diese positiven Auswirkungen reicher Vorleseerfahrungen auf den weiteren Lernweg sind nicht verwunderlich, denn die Kinder erfahren beim Zuhören den Bezug zwischen Schrift und Sprache, den Nutzen des Lesens, konzentrieren sich auf die Sprache und lernen hörend Inhalte kennen und verstehen“ (Wells 1987, S. 28). Ein weiterer Aspekt ist, dass Kinder, denen regelmäßig vorgelesen wurde, einen höheren Wortschatz haben als andere und dass diese Kinder beim gemeinsamen Lesen mit der Mutter oder dem Vater ein besonderes Gefühl der Zusammenhörigkeit verspüren.

Zudem ist es von Vorteil, wenn Eltern mit ihren Kindern von frühester Kindheit an Bibliotheken, Büchereien oder Ausstellungen besuchen, sodass diese Aktivitäten selbstverständlich werden. Dazu gehört auch das Ausleihen von Büchern oder Hörkassetten und das anschließende gemeinsame Lesen bzw. Hören der Kasette.

Kirk (2001) sowie *Illichmann* (2000, S. 166) machen auf das „Anlesen“ in der Schule und das Weiterlesen zu Hause aufmerksam. Hier wird ein möglichst großer Teil des Buches im Unterricht erzählt und daraus vorgelesen. Wenn die Kinder konzentriert zuhören, soll es für sie so interessant werden, dass sie unbedingt allein weiterlesen wollen.

Auf diese Weise, so *Bamberger* (1973), kann man „zum Lesen verlocken“ und zum Weiterlesen zu Hause motivieren.

6.2.4 Gestaltung der Lern- bzw. Lesesituation

Das Konzept „Lesewelt Schule“ von *Niemann* (1993) geht davon aus, dass eine erfolgreiche Gestaltung der Leseumwelt ganzheitlichen Charakter besitzt, weil sie nicht nur kleine Bereiche des Schulalltags betrifft, sondern das ganze Schulleben umfasst. „Das Schulhaus, der Klassenraum, die Unterrichtsgestaltung, die Menschen und die Rituale werden nach Niemanns Konzept so gestaltet, dass sie

den Kindern möglichst günstige Rahmenbedingungen zum Lesen bieten. Das Bücherangebot ist nicht auf die Verwendung in bestimmten Bereichen beschränkt; die Bücher sind vielmehr selbstverständlicher Bestandteil des Schulalltags [...]“ (Meiers 1998, S. 206).

Auf zwei praktische Hinweise (Meiers 1998, S. 207) wird hierbei aufmerksam gemacht:

- 1) Ein wichtiger Bestandteil für Kinder und Jugendliche in Bezug auf ihre Leseumwelt ist, dass der Leseplatz kuschelig und gemütlich sein soll und zum Lesen einladen soll. Deshalb schlägt *Niemann* (1993) eine **Lesecke** im Klassenraum oder in der Pausenhalle vor, die so ausgestattet ist, wie es sich die Schüler vorstellen. Eventuell mit einem großen Lesesessel oder einem Lesezelt, das aus Bettlaken besteht.

Wenn es eine Schulbücherei gibt, sollte diese auf jeden Fall eine Lesecke haben, die zum Verweilen einlädt.

- 2) Ein weiterer wichtiger Faktor ist die **Präsentation der Bücher**. Bücher generell, aber vor allem neue Bücher sollten nicht in einem Regal stehen, wo man lediglich den Buchrücken sieht. Denn „der Zugriff zu einem Buch wird erleichtert, wenn uns das Buch ‚voll ins Gesicht schaut‘ und damit signalisiert, dass es zu uns sprechen möchte“ (Meiers 1998, S. 207). Ein leicht geneigtes Brett oder ein Tisch könnten diesen Zweck erfüllen und das Buch von seiner Vorderseite präsentieren.

Zudem kann bereits ein Stundenplan, in dem fixe Lese- bzw. Bücherstunden stehen, signalisieren, dass Lesen ein wichtiger Bestandteil des Schulalltags ist.

Hier kann man neben selbstbestimmtem Lesen auch Arbeiten in der Schulbücherei verrichten und Bücher ausleihen (vgl. Meiers 1998, S. 206f).

Bamberger (2000, S. 28f) weist auf eine Untersuchung, die im Jahr 1992 in 26 Staaten durchgeführt wurde, und fasst zusammen, dass die Schüler in Schulen mit Schulbibliotheken, zusätzlichen Klassenbüchereien sowie öffentlichen Bibliotheken eine bessere Leseleistung verzeichnen als der Durchschnitt. Dabei ist es wichtig, die Schulbücherei regelmäßig mit aktuellen Werken aufzufrischen und mit dem Lehrkörper über die Methoden des Leseunterrichts zu diskutieren.

Hier ist zu erwähnen, so *Bamberger* (2000), dass in der Regel Lehrerinnen größere Leseerfolge erzielen als Lehrer, weil diese sich mehr Zeit fürs Lesen im Unterricht nehmen und sich mehr mit lesepädagogischen Theorien auseinandersetzen.

Dass das Vorlesen in der Grundschule eine wichtige Rolle spielt, zeigt auch die „**Laborschule Bielefeld**“ in Deutschland (Wehrhahn 1994). Hier werden Kinder vom ersten Tag an zum Lesen- und Schreibenlernen motiviert. Es gibt Lesecken, in denen vorgelesen wird, in denen aber die Kinder auch alleine „lesen“ können. Die Schüler in den Gruppen sind unterschiedlichen Alters, das heißt, die jüngeren Kinder können sich mit den älteren vergleichen und lernen so am Modell der (fast) Gleichaltrigen. Morgens bleibt oft ein Elternteil in der Klasse und liest den Kindern vor.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass verschiedenste Untersuchungen zeigen, dass eine erfolgreiche Gestaltung der Leseumwelt dann vorliegt, wenn Rahmenbedingungen geschaffen sind, die zum Lesen animieren und motivieren. Von Vorteil ist auch die Einbindung der Familien der Schulkinder.

6.3 Zusammenfassung

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass sich gemeinsames Lesen bzw. Vorlesen (Erwachsener liest Kind vor, aber auch umgekehrt) förderlich auf die Leselust des Kindes auswirkt. Neben der schulbegleiteten Lesesozialisation wird vor allem der vorschulischen Lesesozialisation eine enorme Bedeutung für den Leseerfolg zugeschrieben: Vorschulische Literacy-Erfahrungen, so *Wells* und *Raban* (1979) wirken sich positiv auf den späteren Schulerfolg des Kindes aus. Dazu führten die Autoren eine Untersuchung durch und konnten nachweisen, dass Buchstabenkenntnisse am Schulanfang über 60 Prozent des späteren Leseerfolges erklären. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass verschiedene Literacy-Tätigkeiten, aber allem voran „Vorlese-Erfahrungen die beste Vorhersage auf einen späteren Leseerfolg zulassen“ (Wells, 1987, S. 28).

All diese Ergebnisse halten fest, dass eine Umgebung, in der es Bücher gibt und aus denen auch vorgelesen wird, Kinder schon früh erleben, dass Schrift zu spannenden und interessanten Erlebnissen führt. Wer in der Kindheit keinen Zugang dazu findet und das Lesen von Büchern als „unangenehmen“ Zeitvertreib ansieht, hat es schwer, später diesen Zugang zu erschließen.

Deshalb kann Analphabetismus nur dann präventiv entgegengewirkt werden, wenn die ganze Familie von Anfang an mit eingebunden ist und weiß, wie sie helfen bzw. unterstützen kann: „Im englischsprachigen Raum ist es schon lange üblich, psychologisch zu beschreibende Phänomene wie z.B. Sucht als *family affair* zu betrachten, also als Problem, das die gesamte Familie betrifft. Ein entsprechender Blickwinkel lässt sich auch auf Lese- und Schreibunkundigkeit anwenden“ (Nickel 2007, S. 9). Im Konzept der „Family Literacy“ erhalten Eltern Informationen und Anregungen um ihre Kinder zu unterstützen.

„Family Literacy“ innerhalb und außerhalb von Schulen ist nicht die Antwort auf alle Schwierigkeiten im Zusammenhang mit Schriftspracherwerb oder eine Lösung auf alle Probleme. Doch es leistet einen erheblichen Beitrag bei der Prävention von Analphabetismus, was oft ganze Generationen beeinflussen kann.

7. Wie reagiert die österreichische Politik auf nationalen Analphabetismus?

Um „Analphabetismus“ in Österreich entgegenzutreten, gibt es diverse Programme und Einrichtungen, die von verschiedenen öffentlichen Stellen unterstützt und gefördert werden. Der Sinn der Projekte sollte ein verstärktes öffentliches Bewusstsein des Problems „Analphabetismus“ sein. Damit sollte einerseits die Notwendigkeit von Alphabetisierungskursen und andererseits die erweiterte Ausbildung zu Kursleitern begründet werden.

Für erwachsene Analphabeten wird vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur in Zusammenarbeit mit dem Europäischen Sozialfond das EQUAL-Projekt „**In.Bewegung**“ (vgl. dazu www.isop.at, „Innovative Sozialprojekte“) angeboten.

Seit dem Jahr 2005 ermöglicht dieses Projekt Betroffenen in ganz Österreich Angebote für Basisbildung und Alphabetisierung für Erwachsene in Anspruch zu nehmen. Diese EU-Gemeinschaftsinitiative bietet qualitätsgesicherte und zielgruppendifferenzierte Kursmodelle in verschiedenen Bundesländern an, die besonders funktionalem Analphabetismus und diversen Bildungsmängeln entgegenreten sollen.

Konkreter heißt das, dass es zum Beispiel in Kärnten ein Projekt von „In.Bewegung“ gibt, dessen Zielgruppe Lehrlinge mit geringer Basisbildung sind. Diese Lehrlinge werden durch entsprechende Angebote unterstützt ihre Berufsschulleistungen zu verbessern. Zudem besteht auch das Angebot an politischer Bildung, in denen den Kursteilnehmern die demokratische Dimension des eigenen Handelns bewusst wird.

Weitere Zielgruppen bei „In.Bewegung“ sind zum Beispiel: Arbeitnehmer in ähnlichen Berufsbranchen mit geringer Basisbildung, Menschen mit Deutsch als Zweitsprache aber auch Betriebsräte, die Betroffene bei ihrem Lernprozess unterstützen können.

Ziel von „In.Bewegung“ ist, dass bis 2010 alle Jugendlichen und Erwachsenen in Österreich die Möglichkeit haben in ihrer Umgebung qualitätsgesicherte Alphabe-

tisierungsmaßnahmen bzw. Basisbildungsmaßnahmen sowie Weiterbildungskurse in Anspruch zu nehmen (vgl. dazu www.isop.at).

Die vier Hauptinstitutionen in Österreich, die sich auf Bekämpfung von funktionalem Analphabetismus im Erwachsenenalter spezialisiert haben, sind:

- die Volkshochschule in Wien Floridsdorf,
- die Volkshochschule in Linz,
- der Verein „abc“ („AlphaBeterisierungsCentrum“) in Salzburg sowie
- die ISOP (Innovative Sozialprojekte) in Graz.

Diese vier Initiativen haben sich 2003 zu einem Netzwerk zusammengeschlossen, das sich **„Netzwerk Alphabetisierung“** nennt, um gemeinsam ein flächendeckendes Angebot an Alphabetisierungskursen zu entwickeln. Diese Organisation wird vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur gefördert (siehe dazu www.alphabetisierung.at).

Die Betroffenen nehmen Kontakt zu diesen angebotenen Alphabetisierungskursen auf, weil sie nicht mehr tarnen und täuschen wollen und ihrer Vermeidungsstrategien und Ausflüchte müde geworden sind. Auch die ständige Angst vor dem Entdecktwerden und die Abhängigkeit von anderen lässt sie handeln.

Menschen, die die grundlegenden Kulturtechniken nicht oder nicht ausreichend beherrschen, wird in diesen Institutionen mit individuell abgestimmten Einzel- und Gruppenkursen geholfen.

Zudem gibt es seit dem Jahr 2006 eine kostenlose Info-Hotline und die Website www.alphabetisierung.at für Hilfesuchende.

Eines der vorrangigsten Ziele der österreichischen Bildungspolitik ist das Erlernen der Lesefertigkeit im Kindesalter (www.bmsk.gv.at, Bundesministerium für Soziales und Konsumentenschutz). Das bedeutet auch, dass die Zielgruppe neuer Projekte nicht mehr nur Erwachsene sind, sondern auch Kinder im Kindergarten-, Vorschul- und Volksschulalter (www.bmukk.gv.at, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur).

Eine der bekanntesten Initiativen zur Literalisierung von Kindern wird vom Ministerium für Unterricht, Kunst und Kultur unterstützt und gemeinsam mit dem

„Österreichischen Buchklub der Jugend“ durchgeführt. Dieses Projekt trägt den Titel „**LESEFIT**“ (siehe dazu www.lesefit.at).

Im Rahmen dieses Programms sollen Lesequalität und Lesekompetenz gefördert werden und Kinder, Jugendliche, Eltern und Lehrer das ganze Schuljahr über begleitet werden.

Bereits 400.000 Kinder und Jugendliche im Alter von 3 bis 18 Jahren, Eltern und Lehrer werden von 6.000 Referenten österreichweit betreut. Das Hauptziel der Initiative „LESEFIT“ ist die Förderung von Lesekompetenz, die Vermittlung von Lesefreude und die Vermittlung von Lesen als selbstbestimmte und lebensbegleitende Tätigkeit. Zudem sollen die Schüler den Umgang mit Medien und der großen Bandbreite der Informationstechnologie bewusst wahrnehmen und selektieren können.

Es soll vor allem leseschwachen Jugendlichen geholfen werden, da diese sonst in ihrer späteren Berufswahl und ihren Zukunftschancen stark eingeschränkt werden.

Die Initiative „LESEFIT“ stellt die Schüler in den Mittelpunkt, bezieht aber in ihren Projekten die Eltern mit ein. Zudem bekommen die Eltern der Schulanfänger eine Broschüre mit dem Titel „10 Minuten täglich gemeinsam lesen“. Diese Broschüre enthält wichtige Tipps und Informationen hinsichtlich Lesenlernen und Leseförderung zu Hause.

Der Buchklub initiierte auch eine telefonische Beratungsstelle mit dem Namen „Leichter lesen“, die bei Fragen zu Leseproblemen hilft.

7.1 „Lesepartner“ – ein aktuelles Projekt in Österreich

„LESEFIT“ wiederum gründete das Projekt „**Lesepartner**“, bei dem die Familie in den Vordergrund gestellt wird (siehe dazu www.lesepartnerinnen.at).

Basierend auf wissenschaftlichen Untersuchungen wird vor allem dem gemeinsamen Lesen und Vorlesen eine große Bedeutung zugemessen. Bei diesem dreimonatigen Projekt geht es darum, dass ein älteres Kind, das bereits lesen kann, oder ein Elternteil einem jüngeren vorliest.

Der Ältere ist Vorbild und Bezugsperson zugleich; zudem muss er auf Lese-probleme sowie auf die Lesegeschwindigkeit des Jüngeren eingehen und profitiert „nebenbei“ auch selbst vom Kontakt mit Jüngeren.

Lesen wird zum partnerschaftlichen Dialog und Informationsaustausch, was vor allem für leseschwache Kinder von großer Bedeutung ist: „Ein zentrales Problem leseschwacher Kinder ist, dass sie weniger lesen als gute Leser. Während gute Leser sowohl während des Unterrichts als auch in ihrer Freizeit Bücher und Zeitschriften zur Hand nehmen um relevante Informationen zu erhalten oder auch zur reinen Unterhaltung, vermeiden leseschwache Kinder Lesesituationen, weil Lesen für sie mit großer Mühe und wenig Spaß verbunden ist. Die empirische Leseforschung zeigt, dass das Ausmaß des Lesekonsums innerhalb und außerhalb der Schule ein zentraler Prädiktor der weiteren Leseentwicklung ist. (...) Leseschwache Kinder sind demnach verstärkt auf angeleitete Lesesituationen angewiesen, in denen sie sowohl Anregungen als auch Unterstützung beim Lesen finden“ (Landerl et al. 2006, S. 23).

Dieses Zitat verdeutlicht, wie wichtig es vor allem für leseschwache Schüler ist, gemeinsam zu lesen und Spaß daran zu haben.

In österreichischen Schulen werden seit einigen Jahren **vier Lesepartner-Projekte** erprobt, welche im Folgenden kurz vorgestellt werden (vgl. dazu auch www.lesepartnerinnen.at):

- **Lesetutor:**

Lesebegeisterte Erwachsene, also Eltern, Großeltern oder eventuell auch Studenten, lesen mit einem leseschwachen Kind drei Monate lang jeden Tag 15 Minuten lang. Für das Kind ist jede Woche ein anderer Lesepartner vorgesehen. Das hat den Nutzen, dass verschiedene Rollenbilder dem Kind zur Verfügung stehen und vertraute und fremde Personen sich als Partner abwechseln.

- **Eltern als Lesepartner („Paired Reading“):**

Hier lesen die Eltern ihrem Volksschulkind fünf Mal pro Woche, immer 10 – 15 Minuten lang, zu Hause vor. Ziel ist es, die Eltern in die Leseförderung und in die Lesesozialisation mit einzubinden und zum gemeinsamen Lesen zu motivieren. Den Eltern soll bewusst werden, wie wichtig gerade in der Phase des Leseerwerbs das gemeinsame Lesen ist.

Im Vorfeld wird ein „Lesevertrag“ abgeschlossen, in dem sich die Eltern verpflichten, drei Monate lang mit ihrem Kind gemeinsam zu lesen.

Zudem wird eine „Musterlesestunde“ angeboten, an der die Eltern (als stille Zuhörer) teilnehmen können und wo sie zum Beispiel wechselseitiges Vorlesen, Gespräche über das Gelesene, Fragestellungen oder Verbesserungen sehen.

- **Lesepuddys:**

Bei diesem Projekt übernimmt eine höhere Klasse eine Lesepatenschaft für eine niedrigere Schulklasse. Das heißt, dass ältere Schüler regelmäßig (zwei- bis dreimal pro Woche) jüngeren vorlesen bzw. gemeinsam lesen. Anfangs liest der Ältere dem Jüngeren noch mehr vor, gegen Ende des Projekts sollten aber beide einander gleich lang vorlesen. „Beide Gruppen profitieren von den Lesestunden. Die „Großen“ erweitern ihre sozialen Kompetenzen, lernen geduldig und einfühlsam auf ihre Lesepartner einzugehen und stärken ihre Vorlesekompetenz. Die „Kleinen“ entwickeln besonderen Ehrgeiz, üben und lernen das Lesen in einer

entspannten Atmosphäre und erleben die „Großen“ als Lesevorbilder“ (www.lesepartnerinnen.at, 11.8.2008).

Zwischen den Älteren und den Jüngeren sollten mindestens zwei Jahre Abstand sein. Die gemeinsame Lesezeit sollte 30 Minuten nicht überschreiten, wobei aber der Rest der Stunde dem zwanglosen Kontakt zu den „Buddys“ sowie einer Vor- und Nachbesprechung dienen sollte.

- **Lesebrückenprojekte:**

Bei diesen Brückenprojekten soll die Zusammenarbeit zwischen den Kindern in Kindergarten und Volksschule sowie in Volksschule und Hauptschule bzw. AHS intensiviert werden (vgl. www.lesepartnerinnen.at).

Ziel dieses Lesebrückenprojekts ist es, den Kindern die Angst vor unbekanntes Lesesituationen zu nehmen und sie gleichzeitig langsam in die neue Schulsituation einzuweisen.

Im Vorfeld sollte der Kindergarten bereits auf das Lesenlernen vorbereiten, indem er verschiedene Projekte rund um das Buch bzw. Bilderbuch durchführt.

In der 4. Klasse Volksschule wird auf die veränderten Leseanforderungen, die in der 5. Schulstufe auf das Kind zukommen werden, eingegangen. Das heißt, dass das sinnerfassende Lesen geübt und vermehrt der Umgang mit Lexika und Sachbüchern geschult wird. Der Kontakte zwischen den Schülern soll gefördert werden, indem die Jüngeren die Älteren in der zukünftigen Schule besuchen. Bei dieser Gelegenheit kann gemeinsam die Schulbibliothek besichtigt werden und die Älteren können den Jüngeren etwas vorlesen.

Das **Ziel** aller vier Lesepartnerprojekte (vgl. www.lesepartnerinnen.at) ist eine Verbesserung der Lesegeläufigkeit durch regelmäßiges Training (und kurzen Einheiten) mit einer älteren Person und dadurch eine nachhaltige Steigerung des Lesekonsums. Zudem soll Lesen als eine gemeinschaftsbildende und partnerschaftliche Kommunikation erfahren werden. Es soll gemeinsam gelesen werden, Gespräche über das Gelesene sollen geführt werden und auch Fragen zum Textverständnis beantwortet werden. (Vgl. www.lesepartnerinnen.at)

Das gemeinsame Lesen bzw. das Vorlesen eines Älteren:

- „ermöglicht ein differenziertes, einfühlsames Eingehen auf die Bedürfnisse der Jüngerer,
- stärkt das soziale Gefühl als wesentliche Komponente zur Entwicklung von Lesefreude,
- bietet den Jüngerer (...) ein starkes Lesevorbild,
- vermittelt Lesen als Dialog und Informations- und Erfahrungsaustausch,
- fördert Zuhören können, Konzentration und Eingehen auf den anderen,
- schafft durch den 1:1 – Tutoring-Ansatz methodisch ideale Übungsvoraussetzung zur Stärkung der Lesefertigkeit und
- öffnet auch dem älteren Lesepartner neue und tiefe Leseerfahrungen“ (www.lesepartnerinnen.at, 11.8.2008).

Dieses Zitat verdeutlicht, wie wichtig ein Zusammenwirken von älteren und jüngeren Schülern bzw. von Eltern und ihren Kindern für die Leseförderung ist.

Konklusion:

Landerl et al. (2006, 2007) begleiteten und evaluierten diese dreimonatigen Lesepartner-Projekte und erste Ergebnisse zeigen eine signifikante Verbesserung der basalen Lesekompetenzen der automatischen, direkten Worterkennung und des lautierenden, indirekten Lesens. 45 Prozent der leseschwachen Schüler konnten nach dem Training altersgemäße Leseleistungen (bei einem standardisierten Lesetest) erbringen.

Landerl et al. (2006, 2007) halten aber ebenso fest, dass 55 Prozent der geförderten Kinder keine ausreichenden Fördereffekte zeigen. In diesem Zusammenhang weisen die Autoren darauf hin, dass man vor der Durchführung des Trainings nicht sagen kann, welches Kind davon profitieren wird und welches nicht, weil „Benennungsgeschwindigkeit, verbales Kurzzeitgedächtnis und nonverbale kognitive Fähigkeiten [...] keine signifikanten Zusammenhänge mit der Größe des Fördereffekts“ (*Landerl et al.* 2006, S. 38) zeigen.

Dennoch ist dieses Lesepartner-Programm ein sinnvoller und auch kostengünstiger erster Schritt eines umfassenden Leseförderungskonzepts für leseschwache aber auch für lesebegeisterte Kinder in Österreich. Solche oder

ähnliche Lesepartner-Projekte sind hilfreich, um erst gar nicht Analphabetismus weiter aufkommen zu lassen. Sie wirken sich förderlich auf den Leseerwerb aus und im besten Fall bekommt Vorlesen auch im Familienalltag einen festen Platz. „Diese Erfahrung, Lesen nicht nur als Anstrengung oder gar als Misserfolg zu erleben, sondern sich auf eine erzählte Handlung einzulassen, dürfte Auswirkungen auf die emotionale Komponente der LeseEinstellung haben“ (Nickel 2000, S. 224).

8. Resümee und Ausblick

Die Grundkompetenzen Lesen und Schreiben sind für jeden Menschen elementar: Sie sind entscheidend für die eigene Biografie sowie für die Teilnahme an einem aktiven, gesellschaftlichen Leben (Egloff 1997). Personen mit fehlenden bzw. mangelhaften Lese- und Schreibkenntnissen wird oft mangelnde Intelligenz vorgeworfen: „Die Meinung, es handele sich durchweg um *dumme* Menschen – bewirkt, dass sich funktionale Analphabeten wegen ihres Defizits schämen und es mit allen möglichen Strategien vor Anderen erfolgreich verbergen“ (Egloff 1997, S. 11). Sie entwickeln die unterschiedlichsten Vermeidungsstrategien und Taktiken, um unentdeckt zu bleiben.

Das Bewusstsein, dass es in einem Land wie Österreich Analphabeten gibt, ist nur wenig ausgeprägt, weshalb auch nur beschränkt über eine flächendeckende, generationenübergreifende Präventionsarbeit diskutiert wird.

Wie in Kapitel 6 beschrieben wird, ist es vor allem wichtig, dass Schule, Eltern und Schüler zusammenwirken (Nickel 2001). Die Eltern als Partner mit einzubeziehen und gemeinsam so früh wie möglich die Leseförderung zu unterstützen, ist das Hauptziel von „family literacy“-Projekten (vgl. u.a. Nickel, Niemann 2001, Yates 2001).

Experten sind sich einig, dass die Leselust dabei eine wichtige Rolle spielt und oft ausschlaggebend für die Lesezukunft eines Menschen ist (u.a. Hurrelmann et al. 1993). Die Eltern - Väter und Mütter - sollen über die Bedeutung des regelmäßigen Vorlesens bzw. gemeinsamen Anschauens von Bilderbüchern und der anderen Literacy-Tätigkeiten informiert sein und wissen, wie sie die Leseentwicklung ihrer Kinder von Anfang an fördern können (vgl. Kapitel 6.1.2.5.).

Hier wurde der Frage nachgegangen, welche Bedeutung „family literacy“ für die Alphabetisierungsarbeit bzw. Bildungsarbeit hat und welche Wirkung „family literacy“ auf den Alltag hat. Es hat sich gezeigt, dass ein selbstsicherer Umgang der Eltern mit Lesematerial und die Präsenz des Buches im Familienalltag von größter Bedeutung sind und einen sehr starken Einfluss auf das spätere Lese- und Schreibverhalten haben (vgl. Kapitel 6.1.1. und 6.1.2.). Die in Kapitel 6.1.2.6. und 6.1.4. vorgestellten Untersuchungen zeigen, dass Kinder, die ab dem frühen Kindesalter vielfältige Literacy-Erfahrungen machen, größere Motivation anstre-

ben, selbst Lese- und Schreibfertigkeiten zu entwickeln, als Kinder mit wenigen Literacy-Erfahrungen.

„Family literacy“ findet zwar grundsätzlich zu Hause statt, jedoch gibt es auch Eltern, die selbst keine ausreichenden Schreib- und Lesekenntnisse haben. Vor allem für diese Familien sind die in Kapitel 6 vorgestellten Programme (innerhalb und außerhalb der Schule) von größter Bedeutung, weil sie dazu dienen, Bildungsdefizite, die von einer Generation zur nächsten weitergegeben wurden, nachhaltig zu brechen und so Analphabetismus entgegenzuwirken. Diese Projekte haben familienorientierte und gemeinsame Literacy-Tätigkeiten zum Ziel: Den Eltern wird geholfen, ihre eigenen Schreib- und Lesefähigkeiten zu verbessern und in Folge dessen steigt auch ihr Selbstvertrauen und sie sind im Stande ihren Kindern beim Erwerb der Schrift zu helfen und sie in der Schule zu unterstützen.

Diese elterliche Hilfe ist einerseits für die Kinder eine wertvolle Stütze und Motivation, andererseits wird dadurch versucht schulisches Scheitern nachhaltig zu brechen.

Die Schule ist neben der Familie wichtigstes Präventionsfeld und besitzt einen klaren Bildungsauftrag, nämlich alle Schüler schriftkundig werden zu lassen. Um eine Änderung der Situation schriftunkundiger Kinder herbeizuführen, muss zunächst eine Sensibilisierung des öffentlichen Bewusstseins für das Phänomen Analphabetismus stattfinden, wozu auch diese Arbeit einen kleinen Beitrag liefern soll. Des Weiteren wäre es von großer Bedeutung zukünftige Forschung stärker auf Lehrkräfte und „ihrer Art der Gestaltung von Lernsituationen“ (Nickel 2001, S. 7) zu widmen. Denn Untersuchungen zeigen, dass die Lehrerpersönlichkeit und dessen Lerngestaltung sich immens auf die Klasse auswirken.

Zudem muss die Schule erkennen, dass der Schriftspracherwerb zu jeder Zeit möglich sein muss und sich nicht auf die ersten zwei Schuljahre beschränkt. Elementare Zugänge zum Erwerb des Schreibens müssen gegebenenfalls auch noch in höheren Klassen gegeben sein (Plieninger 2001).

Die Untersuchungen aus den USA zeigen, dass die Einbeziehung der Familie in die Schule von großer Bedeutung ist und auch hierzulande eine mögliche Maßnahme gegen funktionalen Analphabetismus darstellt. In diesem Sinne bietet die vorliegende Arbeit wissenschaftliche Argumente dafür, eine bereits eingeleitete Entwicklung und Diskussion weiter voranzutreiben und mit neuen Ideen zu versehen.

9. **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1:	Funktionaler und sekundärer Analphabetismus	S. 11
Abbildung 2:	Rahmenmodell „Bedingungsgefüge der Literacy- Entwicklung“	S. 37
Abbildung 3:	Ursachenkomplex von Analphabetismus in Eltern- Haus, Schule und Erwachsenenalter	S. 78
Abbildung 4:	Beispiel „Vier Häuser“	S. 83

10. Literaturverzeichnis

Anzengruber, Grete/Bisovsky, Gerhard/Bolius, Uwe/Eybl, Susanne/Kutalek, Norbert/Peterlik, Herwig/Pirchner, Heidrun/Pirstinger, Susanne/Reiterer, Edda/Renner, Elke/Saadat, Lydia/Sertl, Michael/Zeilinger, Reinhard/Zahler, Karin (Hrsg.): Sie können lesen? Analphabetismus – Fortschritt – Rückschritt. – Wien: Schulheft 59, 1990

Bamberger, Richard: Lese-Erziehung. – Wien: Jugend und Volk, 1973

Bamberger, Richard: Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis. – Wien: öbv&hpt, 2000

Baumrind, Diana/Black, A. E.: Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. Child Development, 1967, S. 291-327

Berger, Peter L./Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. - Frankfurt/Main: Fischer S. Verlag, 1969

Boesch, Ernst E./Joerges, Bernward/Koebnick, Hans-Jürgen/Paul, Sigrid: Das Problem der Alphabetisierung in Entwicklungsländern unter besonderer Berücksichtigung des Weltprogramms der UNESCO. – Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1956

Böck, Margit/Bergmüller, Silvia: Das Lesen im Alltag der 15-/16-Jährigen. - In: Haider, Günter/Reiter, Claudia (Hrsg.): PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. – Graz: Leykam, 2004a, S. 148-150

Böck, Margit/Bergmüller, Silvia: Lesegewohnheiten und Leseförderung an den Schulen. - In: Haider, Günter/Reiter, Claudia (Hrsg.): PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. – Graz: Leykam, 2004b, S. 146-147

Bonfadelli, Heinz/Fritz, Angela: Lesesozialisation. Leseerfahrungen und Lesekarrieren. – Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 1993

Böhm, Winfried : Wörterbuch der Pädagogik. – Stuttgart: Kröner, 1988

Börner, Anne: Sprachbewusstheit funktionaler AnalphabetInnen am Beispiel ihrer Äußerungen zu Verschriftungen. – Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 1995

Braumüller, Wilhelm: Eleven plus one. – Wien: Universitäts- Verlagsbuchhandlung, 1993

Brinck, Christine: Zuhören macht Kinder schlau: Ein Plädoyer fürs Vorlesen.

Online im WWW unter URL:

<http://66.102.9.104/search?q=cache:dgcEH7t7QJAJ:www.drpabel.de/html/vorlesen.html+vorlesen%2Bwortschatz%2Bforschung&hl=de&ct=clnk&cd=4&gl=at>

[17.4.2007]

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

Bruckmeier, Lothar: Professionalisierung in der Alphabetisierung. – In: Stark, Werner/Fitzner, Thilo/Schubert, Christoph (Hrsg.): Qualifizierter Alphabetisieren in Schule und Erwachsenenbildung. – Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Ernst Klett Verlag, 2001, S. 180-182

Brügelmann, Hans: Kinder erfinden die Schrift. – 2004

Online im WWW unter URL:

http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Schule/s_481.html

[13.6.2007]

Brügelmann, Hans: Schulanfang: 10 Tips zum Lesen und Schreiben für Eltern. – In: Brügelmann, Hans/Richter, Sigrun (Hrsg.): Wie wir recht schreiben lernen. 10

Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. – Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag, 1994, S. 60-61

Brügelmann, Hans/Balhorn, Heiko/Füssenich, Iris (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. – Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag, 1995

Brügelmann, Hans/Richter, Sigrun: Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. – Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag, 1994

Brugger, Elisabeth/Boberer-Bey, Antje/Zepke, Georg: Alphabetisierung für Österreich. Einem verdrängten Problem auf der Spur. – Wien: Verband Wiener Volksbildung, 1997

Bruner, J. /Ninio A.: The achievements and the antecedents of labeling. In: Journal of Child Language 5, 1987, S. 1-15

Buchner, Christina: Neues Lesen – neues Lernen. Vom Lesefrust zur Leselust. – Kirchzarten bei Freiburg. VAK Verlags GmbH, 2003

Byslovsky, Petra: Alphabetisierung in Brasilien. Konfrontation der Pädagogiken von Paulo Freire und MOBREAL in den 70er Jahren. – Wien: Diplomarbeit, 1995

Cabré i Ametllé, Angelina/Müller-Jerina, Alwin: Leseförderung von Anfang an: Ein Auftrag für öffentliche Bibliotheken. – Bertelsmann Stiftung: Güterloh, 2004

Online im WWW unter URL:

www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-0A000F0A-DA4CBCD4/bst/Lesefoerderung_von_Anfang_an.pdf

D'arcy, Rahowardiana: Reading for Meaning. Volume 1. Learning to Read. – London: Hutchinson Educational, 1973

Dehn, Mechthild: Einleitung: Elementare Schriftkultur. – In: Dehn, Mechthild/Hüttis-Graf, Petra/Kruse, Norbert (Hrsg.): Elementare Schriftkultur:

Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. – Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 1996, S. 9-16

Dehn, Mechthild/Lüth, Oliver/Schnelle, Irmtraud: Der Blick auf das Kind. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Prävention von Analphabetismus im Anfangsunterricht? Ein Bericht. – In: Brügelmann, Hans/Balhorn, Heiko/Füssenich, Iris (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. – Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag, 1995, S. 45-65

Döbert, Marion: Schriftsprachunkundigkeit bei deutschsprachigen Erwachsenen. In: Eicher, Thomas (Hrsg.): Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Lese(r)förderung. – Oberhausen: Athena, 1997, S. 117-139

Döbert, Marion/Hubertus, Peter: Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. - Münster, Stuttgart: Klett Verlag, 2000

Döbert – Nauert, Marion: Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. – Frankfurt: Deutscher Volkshochschulverband e.V., 1985

Drecoll, Frank: Funktionaler Analphabetismus. Begriff, Erscheinungsbild, psychosoziale Folgen und Bildungsinteressen. – In: Drecoll, Frank/Müller, Uwe (Hrsg.): Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. - Frankfurt, Berlin, München: Diesterweg, 1981

Eggert, Hartmut/Garbe, Christine: Literarische Sozialisation. - Stuttgart/Weimar: Juventa-Verlag, 1995

Egloff, Birte: Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. – Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 1997

Elfert, Maren/Rabkin, Gabriele: In Hamburg gehen auch Eltern in die Vorschule.

Online im WWW unter URL:

www.klett.de/sixcms/media.php/273/ktd_31_paedagogik1.pdf - [14.9.2007]

Enders, Angela: Der Verlust von Schriftlichkeit. Erziehungswissenschaftliche und kulturtheoretische Dimensionen des Schriftspracherwerbs. – Berlin, Hamburg, Münster: LIT Verlag, 2007

Feneberg, Sabine: Die Auswirkungen des Geschichtenvorlesens auf die Lesentwicklung von Kindern. In: Balhorn, Heiko/Niemann, Heide (Hrsg.): Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit. - Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag, 1997, S. 142-146

Fritz, Katharina: Analphabetismus. Online im WWW unter URL:

http://de.encyarta.msn.com/encyclopedia_721541427/Analphabetismus.html

[28.7.2008]

Füssenich, Iris: Alphabetisierung in Lehre, Ausbildung und Forschung. In: Stark, Werner/Fitzner, Thilo/Schubert, Christoph (Hrsg.): Analphabetismus und Alphabetisierung als gesellschaftliche und organisatorische Herausforderung. – Stuttgart, Dresden: Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung GmbH, 1994, S. 125-137

Füssenich, Iris: Klippen in den Unterrichtsmaterialien, im Lehrverhalten, in der Schulorganisation und in der Lehreraus- und –fortbildung. In: Stark, Werner/Fitzner, Thilo/Schubert, Christoph (Hrsg.): Schulische und außerschulische Prävention von Analphabetismus. – Stuttgart, Dresden: Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung, 1995, S. 129-150

Genuneit, Jürgen: Analphabeten in Deutschland – ein Armutszeugnis. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 6-7, 1996, S. 4-6

Genuneit, Jürgen: Wie alles anfing... - Zur Qualitätsdiskussion über Lesen- und Schreibenlernen im 16./17. Jahrhundert. – In: Stark, Werner/Fitzner, Thilo/Schubert, Christoph (Hrsg.): Qualifizierter Alphabetisieren in Schule und

Erwachsenenbildung. – Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Ernst Klett Verlag, 2001, S. 51-76

Giese, Heinz W.: Warum wird der Analphabetismus gerade heute zum Problem? In: Balhorn, Heiko/Brügelmann, Hans (Hrsg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. – Konstanz: Faude, 1987, S. 260-266

Giese, Heinz W.: Analphabetismus und Grundbildung in Europa. In: Giese, Heinz/Gläß, Bernhard. (Hrsg.): Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung. – Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 1989, S. 15-39

Guggenbühl, Allan: Die PISA-Falle. Schulen sind keine Lernfabriken. – Breisgau: Verlag Herder, 2002

Haden/ Reese/ Fivush: Narrating and Reading Folktales and Picture Books: Storytelling Techniques and Approaches with Preschool Children, 1996
Online im WWW unter URL:
<http://ecrp.uiuc.edu/v8n1/natsiopoulou.html> [10.4.2007]

Haider, Günter: Kompetenzprofil Lesen. - In: Haider, Günter/Reiter, Claudia (Hrsg.): PISA 2000. Lernen für das Leben. Österreichische Perspektiven des internationalen Vergleichs. – Innsbruck: Studien Verlag, 2002, S. 13-21

Haider, Günter: OECD/PISA – Programme for International Student Assessment. - In: Haider, Günter/Reiter, Claudia (Hrsg.): PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. – Graz: Leykam, 2004a, S. 10-18

Haider, Günter: Zusammenfassung: Lese-Kompetenz. - In: Haider, Günter/Reiter, Claudia (Hrsg.): PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. – Graz: Leykam, 2004b, S. 76f

Haider, Günter: Zusammenfassung: Mathematik-Kompetenz. - In: Haider, Günter/Reiter, Claudia (Hrsg.): PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. – Graz: Leykam, 2004c, S. 62f

Haider, Günter: Zusammenfassung: Naturwissenschafts-Kompetenz. - In: Haider, Günter/Reiter, Claudia (Hrsg.): PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. – Graz: Leykam, 2004d, S. 88f

Haider, Günter/Reiter, Claudia: Einleitung. - In: Haider, Günter/Reiter, Claudia (Hrsg.): PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. – Graz: Leykam, 2004, S. 6-9

Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim: Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre. – Freiburg: Herder, 2005

Hopmann, Stefan Thomas/Brinek, Gertrude/Retzl, Martin (Hg./Eds.): PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht – Does PISA Keep What It Promises? – Wien, Berlin: LIT Verlag, 2007 Online im WWW unter URL: www.univie.ac.at/pisaaccordingtopisa

Hopmann, Stefan: PISA: keine Schulforschung. - Online im WWW unter URL: <http://www.kurier.at/oesterreich/1299667.php> [Interview vom 7.3.2006]

Hörschgens-Füssenich, Willi: Prävention von Analphabetismus beim Übergang von der Schule in den Beruf. – In: Stark, Werner/Fitzner, Thilo/Schubert, Christoph (Hrsg.): Schulische und außerschulische Prävention von Analphabetismus. – Stuttgart, Dresden: Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung, 1995, S. 20-27

Hubertus, Peter: Wo steht die Alphabetisierungsarbeit heute? – In: Brügelmann, Hans/Balhorn, Heiko/Füssenich, Iris (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. – Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag, 1995, S. 250-262

Hurrelmann, Bettina: Leseklima in der Familie. – In: Brügelmann, Hans/Balhorn, Heiko/Füssenich, Iris (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. – Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag, 1995, S. 122-124

Hurrelmann, Bettina/Becker, Susanne/Nickel-Bacon, Irmgard: Lesekindheiten. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel. – Weinheim und München: Juventa Verlag, 2006

Hurrelmann, Bettina/Hammer, Michael/Nieß, Ferdinand: Lesesozialisation. Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung. – Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 1993, Bd. 1

Illichmann, Adolf: Arbeitsbuch Psychologie für höhere Lehranstalten. – Wien: öbv & hpt, 2000

Jahnke, Thomas/Meyerhöfer, Wolfram (Hrsg.): Pisa & Co - Kritik eines Programms. – Hildesheim, Berlin: Verlag Franzbecker, 2006

Jones, Rhian: Emerging Patters of Literacy. A Multidisciplinary Perspective. – London, New York: Routledge, 1996

Jean, Raymond: Die Vorleserin. Roman. – München: 1991

Kammermeyer, Gisela: Lernen im Spiel. – In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Hacker, Hartmut/Kahlert, Joachim/Keck, Rudolf W./Sandfuchs, Uwe (Hrsg.):Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. – Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, 2001, S. 352-357

Kammermeyer, Gisela: Fit für die Schule – oder nicht? – In: Kindergarten heute. Zeitschrift für Erziehung: Was Erzieherinnen über das heutige Verständnis von Schulfähigkeit wissen müssen. – Freiburg, Verlag Herder GmbH, Heft 10, 2004, S. 6-12

Kamper, Gertrud: Analphabetismus trotz Schulbesuch. Strategien zu seiner Überwindung. - In: AK Wien: Funktioneller Analphabetismus. Ein europaweites Problem. Bericht über eine Enquete. – Wien, 1989, S. 34

Kamper, Gertrud: Analphabeten oder Illiterate. – In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. – Leske + Budrich: Opladen, 1994, S. 572-579

Kirk, Sabine: Eltern und Schule. – In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Hacker, Hartmut/Kahlert, Joachim/Keck, Rudolf W./Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. – Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, 2001, S. 212-218

Klicpera, Christian/Gasteiger-Klicpera, Barbara: Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten. Die Wiener Längsschnittuntersuchung über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit. - Bern: Hans Huber Verlag, 1993

Klicpera, Christian/Gasteiger-Klicpera, Barbara: Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. – Weinheim: Beltz-Verlags Union, 1995

Kramer, Wolfgang: Funktionaler Analphabetismus. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik. – Köln: Deutscher Instituts-Verlag, 1997

Kraus, Josef: Der PISA-Schwindel. Unsere Kinder sind besser als ihr Ruf. Wie Eltern und Schule Potentiale fördern können. - Wien: Signum Verlag, 2005

Kretschmann, Rudolf/Lindner-Aschbach, Susanne/Puffahrt,

Andrea/Möhlmann, Gerd/Aschenbach, Jörg: Analphabetismus bei Jugendlichen. Ursachen, Erscheinungsformen, Hilfen. – Stuttgart, Berlin, Köln: Verlag W. Kohlhammer, 1990

Kretschmann, Rudolf: Störungen beim Schriftspracherwerb. Ursachen und Prävention aus systemischer und entwicklungsökologischer Sicht. In: Balhorn,

Heiko/Barnitzky, Horst/Büchner, Inge/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Sprachliches Handeln in der Grundschule. Schatzkiste Sprache 2. – Frankfurt, Hamburg: Verlag, 2002, S. 54-78, Auszüge davon online im WWW unter URL: <http://www.kretschmann-online.de/lrs/jahrb3.html> [5.7.2008]

Krotky, Alice: Lesen im Park: Ferienaktion, die Wiener Kindern Lust auf lesen machen soll. – In: Balhorn, Heiko/Niemann, Heide (Hrsg.): Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit. - Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag, 1997, S. 147-151

Krumm, Volker: Schulleistung – auch eine Leistung der Eltern. In: Specht, Werner/Thonhauser, Josef (Hrsg.): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. – Innsbruck, Wien: Studienverlag, 1996, S. 256-290

Landerl, Karin/Moser, Ewald: Lesepartner: Evaluierung eines 1:1-Tutoring-Systems zur Verbesserung der Leseleistungen. – In: Heilpädagogische Forschung Nr. 1, 2006, S. 27–38

Landerl, Karin/Moser, Ewald: Wie Gernleser Nichtlesern helfen können. 2007
Online im WWW unter URL:
http://www2.lesefit.at/lehrer/artikel_detail.php?id=275&kat=jum_06_07
[10.8.2008]

Lang, Birgit: Problemlöse-Kompetenz im internationalen Vergleich. - In: Haider, Günter/Reiter, Claudia (Hrsg.): PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. – Graz: Leykam, 2004, S. 90

Lang, Birgit/Reiter, Claudia/Schwantler, Ursula/Bergmüller, Silvia: Die OECD/PISA-Studie. - In: Haider, Günter/Reiter, Claudia (Hrsg.): PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. – Graz: Leykam, 2004, S. 18-40

Lenhart, Volker: "Bildung für alle". Zur Bildungskrise in der dritten Welt. - Darmstadt: Wiss. Buchges., 1993

Lenhart, Volker/Maier, Martina: Erwachsenenbildung und Alphabetisierung in Entwicklungsländern. – In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. – Leske + Budrich: Opladen, 1994, S. 482-499

Lukesch, Helmut: Einführung in die Pädagogische Psychologie. – Regensburg: CH-Druckerei und Verlags GmbH, 1995

Meiers, Kurt: Lesen lernen und Schriftspracherwerb im ersten Schuljahr. Ein Studienbuch. – Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Kinkhardt, 1998

Näger, Sylvia: Literacy – Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur. – Freiburg, Basel, Wien: Herder, 2005

Neuwirth, Erich: Was kann man aus den PISA-Studie wirklich erschließen? Online-Publikation.

Online im WWW unter URL: <http://www.ahs-aktuell.at/a151/neuwirth/neuwirth.html> [5.4.2006]

Neuwirth, Erich/Grossmann, Wilfried/Ponocny, Ivo: PISA Bildung und Statistik. Online-Publikation. - Online im WWW unter URL:

http://homepage.univie.ac.at/erich.neuwirth/pisa/PISA_Grossmann_Neuwirth_Ponocny_Steiner.pdf [6.4.2006]

Nickel, Sven: Lesen in der Alphabetisierung. In: Stark, Werner/Fitzner, Thilo/Schubert, Christoph (Hrsg.): Von der Alphabetisierung zur Leseförderung. – Stuttgart: 2000, S. 219-232

Nickel, Sven: Prävention von Analphabetismus: vor, in, nach und neben der Schule. – In: Bundesverband Alphabetisierung e. V. (Hrsg.): Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. – Münster: 2001, S. 7-10

Nickel, Sven: Neue Wege der Prävention von Analphabetismus in Kindergarten, Schule und Familie. – In: Bundesverband Alphabetisierung e. V. (Hrsg.): 25 Jahre

Alphabetisierung in Deutschland. – Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2004, S. 145-155

Nickel, Sven: Family Literacy – Schriftkultur in der Familie stützen. Why family literacy is better than family learning. - Online im WWW unter URL: http://mlecture.uni-bremen.de/intern/ws2004_2005/fb12/vak-12-263/20041116/ [23.8.2006]

Nickel, Sven: Family Literacy – Sprach- und Literalitätsförderung in der Familie. - Online im WWW unter URL: <http://www.eundc.de/pdf/36019.pdf> [10.1.2007a]

Nickel, Sven: Family Literacy – Familienorientierte Zugänge zur Schrift. - Online im WWW unter URL: http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloada_Texte/Nickel-FamilyLiteracyAF.pdf [10.1.2007b]

Niemann, Heide: Lesewelt Schule. In: Balhorn, Heiko/Brügelmann, Hans (Hrsg.): Bedeutungen erfinden – im Kopf, mit Schrift und miteinander. – Konstanz: Faude, 1993, S. 229 ff

Niemann, Heide: Lesen für alle – ohne Eltern geht es nicht. - In: Balhorn, Heiko/Niemann, Heide (Hrsg.): Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit. - Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag, 1997, S. 137-142

Niemann, Heide: Literacy im Alltag. Lese- und Schreibgelegenheiten im sozialen Feld. - In: Bundesverband Alphabetisierung e. V. (Hrsg.): Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. – Münster: 2001, S.21,22

Nimmervoll, Lisa: PISA prüft PISA. Experten fordern differenzierte Analysen der Schülerstudie. - Online im WWW unter URL: <http://derstandard.at/druck/?id=1885926> [6.4.2006]

Oerter, Rolf/Montada Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. – Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1998

Peek, Rainer: Funktionaler Analphabetismus in modernen Industrienationen. - In: Bertelsmann Briefe, 1995, Heft 133, S. 68

PISA-Broschüre: Information für Schüler/innen und Eltern. PISA macht Schulqualität messbar. 2006

Plieninger, Martin: Elementare Rechtschreibförderung in der Sekundarstufe. - In: Bundesverband Alphabetisierung e. V. (Hrsg.): Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. – Münster: 2001, S. 30-32

Pointinger, Martin: Schülerleistungen im nationalen Vergleich. - In: Haider, Günter/Reiter, Claudia (Hrsg.): PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. – Graz: Leykam, 2004, S. 96-118

Rau, Marie Luise: Literacy. Vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen und Schreiben. – Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag, 2007

Reiter, Claudia: Lese-Kompetenz im internationalen Vergleich. - In: Haider, Günter/Reiter, Claudia (Hrsg.): PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. – Graz: Leykam, 2004, S. 64-75

Scheerer-Neumann, Gerheid: Was lernen Kinder beim Schriftspracherwerb außer lesen und Schreiben? – In: Balhorn, Heiko/Niemann, Heide (Hrsg.): Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit. - Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag, 1997, S. 86-93

Schlink, Bernhard: Analphabetismus – Ein Überblick. – Online im WWW unter URL:
http://www.teachsam.de/deutsch/d_literatur/d_aut/schl/vorl/schl_vorl_txt_5.html
[28.7.2008]

Schreiner, Claudia (Hrsg.): Pisa 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. – Graz: Leykam Verlag, 2007

Simbürger, Franz: Voreilige Konsequenzen aus PISA-Studie? – Online im WWW unter URL: <http://oe1.orf.at/inforadio/51835.html?filter=0> [2.4.2006]

Stark, Werner/Fitzner, Thilo/Schubert, Christoph (Hrsg.): Qualifizierter Alphabetisieren in Schule und Erwachsenenbildung. – Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Ernst Klett Verlag, 2001

Stiftung Lesen: Vorlesen ist so wichtig wie Zähne putzen. Kampagnen und Fortbildungsveranstaltungen der Stiftung Lesen. - In: Bundesverband Alphabetisierung e. V. (Hrsg.): Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. – Münster: 2001, S. 23

Strecker, Sigrid: Prävention von Analphabetismus im Kindergarten. - In: Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e. V. (Hrsg.): Alfa-Rundbrief. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. – Münster: 1995, S. 27

Struck, Peter: Kritik an PISA-Studie. "Man vergleicht Äpfel mit Birnen". - Online im WWW unter URL: http://www.wdr.de/themen/kultur/bildung_und_erziehung/brennpunkt_schule/pisa_co/kritik/aepfel_birnen.jhtml [2.4.2006]

Svecnik, Erich/Reiter, Claudia: Das selbst gesteuerte Lernen der österreichischen Jugendlichen. - In: Haider, Günter/Reiter, Claudia (Hrsg.): PISA 2000. Lernen für das Leben. Österreichische Perspektiven des internationalen Vergleichs. – Innsbruck: Studien Verlag, 2002, S. 93-99

Taylor, Denny: Family Literacy. Young Children Learning to Read and Write. – Portsmouth: Heinemann Educational Books, 1983

Teale, W.H./Sulzby, E. (Eds.): Emerging literacy: Writing and reading. - Norwood, N.J.: Ablex 1986

Terhart E.: Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt, 2002

Ulich, Klaus: Schule als Familienproblem. Konfliktfelder zwischen Schülern, Eltern und Lehrern. – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, 1993

Ulich, Michaela: Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. - In: Kindergarten heute. - 2003, S. 3, 6-8

UNESCO: Workshop europäischer Bildungsexperten zur Prävention von funktionalem Analphabetismus und zur Integration Jugendlicher in die Arbeitswelt. Schlussbericht und Empfehlungen. – Hamburg: unesco Institut, 1987

UNESCO: Eine alphabetisierte Welt. Internationales Erziehungsbüro. – Geneva: Unesco, 1995

UNESCO: Weltdekade der Alphabetisierung 2003-2012. Österreichische UNESCO-Kommission. – Online im WWW unter URL:
<http://www.unesco.at/user/programme/bildung/alphabetisierung.htm> [2.3.2006]

UNESCO: Vorstellung des UNESCO-Weltbildungsberichts *2007* in New York
– Online im WWW unter URL:
<http://www.unesco.de/ua38-2006.html?&L=0> [25.7.2008], 2007a

UNESCO: HAVA 5 im Kooperationsprojekt Kita und Schule Kindergarten. – Online im WWW unter URL:
www.unesco.org/education/uie/pdf/F%F6rmig_.pdf - [14.9.2007], 2007b

UNESCO: Bildung für alle. – Online im WWW unter URL:
<http://www.unesco.ch/die-unesco/bildungsprogramm/bildung-fuer-alle.html>-
[01.8.2008]

Wacker, Karl-Heinz: Produziert die Schule Analphabeten? In: Bundesverband Alphabetisierung e. V. (Hrsg.): 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland. – Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2004, S. 139-142

Wehrhahn, Andrea: Schule ohne Wände - Episoden III. In: Brügelmann, Hans/Richter, Sigrun (Hrsg.): Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. – Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag, 1994, S. 278-281

Wells, Gordon: Vorleser: Eltern, Lehrer, Kinder. In: Balhorn, Heiko/Brügelmann, Hans (Hrsg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. – Konstanz: Faude, 1987, S. 28-31

Wells, Gordon/Raban, Bridie: Children learning to read. Final report to Social Science Research Council. – Bristol, 1978

Wieler, Petra: Vorlesen in der Familie: Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. – Weinheim, München: Juventa Verlag, 1997

Wolfendale, Sheila/Toppin, Keith (Eds.): Family Involvement in Literacy. Effective Partnerships in Education. – London, New York: Castell, 1996

Wuttke, Joachim: Fehler, Verzerrungen, Unsicherheiten in der PISA-Auswertung. In: Jahnke, Thomas/Meyerhöfer, Wolfram (Hrsg.): Pisa & Co - Kritik eines Programms. – Hildesheim, Berlin: Verlag Franzbecker, 2006, S. 101-155

Yates, Daisy: Family Literacy. Lernen in der Familie: Intervention und Prävention. - In: Bundesverband Alphabetisierung e. V. (Hrsg.): Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. – Münster: 2001, S. 26-29

Zimbardo, Philip G.: Psychologie. – Berlin, New York: Springer Verlag: 1992

Zusätzliche Internetquellen:

www.jugendliteratur.net

www.alphabetisierung.at

www.lesefit.at

www.lesepartnerinnen.at

www.nepalprojekt.de

www.isop.at

www.bmukk.gv.at

www.bmsk.gv.at

LEBENS LAUF

Stephanie VOGRIN, geboren am **10.07.1982** in Wien

Ausbildung:

- 1989 – 1993: Volksschule in Jois, Bgld.
- 1993 – 1997: Bundesrealgymnasium in Neusiedl am See
- 1997 – 2002: Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe in Neusiedl am See mit Maturaabschluss
- 2002 – 2009: Pädagogikstudium mit den Schwerpunkten *Schulpädagogik* und *Psychoanalytische Pädagogik* in Wien

Studienbegleitende Tätigkeiten:

- Sommer 2008: Kursleiterin für verschiedene Sport- und Kreativworkshops im Jugendverein „**Hi Jump**“.
- Herbst/Winter 2007: Nachmittagsbetreuerin in einer **Privatschule** in Rodaun.
- Sommer 2006 und 2007: Projektleiterin und Mitverantwortliche der „**Coolen Kids**“, ein Verein zur Förderung der aktiven, kreativen und pädagogisch wertvollen Ferien- und Freizeitgestaltung von Kindern und Jugendlichen in Neusiedl am See.
- Herbst/Winter 2005: Mitarbeiterin im „**Frauen Wohnzimmer**“, eine Einrichtung der *Caritas Wien* für Obdachlose.
- Sommer 2003: Mitarbeiterin bei dem Projekt „**Kinderuni**“ auf der Hauptuniversität Wien.
-

Kurzfassung der Diplomarbeit

Diese Diplomarbeit geht der Frage nach, welche möglichen Maßnahmen es gibt, um Analphabetismus bei Kindern und Jugendlichen in Österreich präventiv entgegenzuwirken. Dabei werden vor allem die Handlungsfelder *Schule*, *Kindergarten* und *Familie* genauer untersucht.

Die Literaturrecherche ergab, dass es besonders zu dem Thema „family literacy“ wenig deutschsprachige Literatur gibt, während es in den USA sogar eine eigene Forschung dazu gibt und man schon seit längerem weiß, wie bedeutsam die Einbeziehung der *ganzen* Familie beim Schriftspracherwerb des Kindes ist.

Weiters werden nicht nur theoretische Lösungsvorschläge sondern auch Anregungen für deren praktische Umsetzung gegeben und im Weiteren wird auf verschiedene schulische und außerschulische „family literacy“-Projekte eingegangen. Alle diese Projekte haben familienorientierte Literacy-Tätigkeiten zum Ziel.

Die vorliegende Arbeit bietet Anregungen dafür, eine bereits eingeleitete Diskussion über Analphabetismus bei Jugendlichen in Österreich weiter anzutreiben und mit neuen Akzenten zu versehen.

Abstract

This diploma thesis tries to give answers to the question which preventive measures can be taken to oppose children's and young people's illiteracy in Austria. The process includes a thorough review of activities in *school*, in *kindergarten* and the *family*.

The literary research revealed that there is hardly any literature available in German especially on the topic "family literacy", whereas in the USA particular research work has been carried out realising how important the integration of the *whole* family is for language and literacy acquisition.

In addition not only theoretical proposals of solutions are made but also ideas how to put them into practice are given including the examination of various family literacy projects at school and extracurricular. All these projects aim at family orientated literacy activities.

This diploma thesis should offer new stimulation to continue the discussion about youth illiteracy in Austria which has already started and to emphasize new features.