



Open Access Repository

www.ssoar.info

Literalität - Familie - family literacy: die Transmission schriftkultureller Praxis und generationenübergreifende Bildungsprogramme als Schlüsselstrategie

Nickel, Sven

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Nickel, S. (2011). Literalität - Familie - family literacy: die Transmission schriftkultureller Praxis und generationenübergreifende Bildungsprogramme als Schlüsselstrategie. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 35(3), 53-77. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-390760>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Sven Nickel

Literalität – Familie – Family Literacy

Die Transmission schriftkultureller Praxis und generationenübergreifende Bildungsprogramme als Schlüsselstrategie

Dem Begriff des funktionalen Analphabetismus wird nach einer mehrdimensionalen Kritik das Konzept der Literalität gegenübergestellt. In Bezug auf die Bedingungsfaktoren von Illiteralität soll insbesondere die Familie als informeller Bildungsort und als zentraler Ort der Transmission schriftkultureller Praxis beleuchtet werden. In der Folge wird diskutiert, welche Konsequenzen dies für die Gestaltung von Bildungsmaßnahmen haben kann. Dazu wird das Konzept der Family Literacy herangezogen. Diese generationenübergreifende Form der literalen Bildung könnte als Schlüsselstrategie bei der Förderung von Literalität angesehen werden. Abschließend werden einige zentrale Problemfelder bei der Entwicklung von Family Literacy-Maßnahmen skizziert.

Schlüsselwörter: Analphabetismus, Literalität, Bildung, Lesen, Familie, Family Literacy

Literalität ist ein konstitutives Merkmal unserer heutigen Gesellschaft und ist zudem in vielfältiger Weise mit der sprachlichen und kognitiven Entwicklung des Menschen verbunden – und natürlich mit Machtstrukturen. In einer literalen Gesellschaft, die ihr Wissen in Texten ablegt und ihre Institutionen auf Textkritik gründet, bedeutet das Nicht-Verfügen über Schrift eine deutliche Einschränkung der gesellschaftlichen Teilhabe und der persönlichen Entwicklung.

Begriffliches

Die aktuelle *Level-One-Studie* zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus weist 7,5 Millionen Menschen in Deutschland als illiteral aus (vgl. Grotluschen & Riekmann, 2011). Dies deckt sich mit Annahmen, die zuvor aus verschiedenen Indikatoren gewonnen wurden. So lag etwa in der ersten PISA-Studie (vgl. Baumert et al., 2001) der Anteil der Schüler/innen unter dem niedrigsten Leseniveau, das in PISA als Mini-

mum definiert ist, bei fast 10%. Das PISA-Konsortium betonte, dass »diese Jugendlichen [...] gleichwohl keine Analphabeten [sind]. Sie besitzen elementare Lesefertigkeiten, die jedoch einer praktischen Bewährung in lebensnahen Kontexten nicht standhalten« (ebd., S. 363). Genau das ist aber die Definition für ›funktionalen Analphabetismus‹, mit dem in Deutschland terminologisch Illiteralität beschrieben wird.

Mit dem Begriff des funktionalen Analphabetismus wird umschrieben, wenn ein Individuum seine vorhandenen Schriftkompetenzen in seinen persönlichen Lebenswelten nicht funktional einsetzen kann. Da die Anforderungen an Schriftsprachlichkeit historisch und kulturell wandelbare Größen sind und daher variieren, ist funktionaler Analphabetismus ein relationaler Begriff, der eine historisch-gesellschaftliche Dimension einbezieht. Funktionaler Analphabetismus kann daher als gesellschaftlich-strukturelles Phänomen gefasst werden.

Der Begriff des funktionalen Analphabetismus ist jedoch in mehrfacher Weise problematisch. Im Folgenden sollen einige Kritiklinien an dieser Terminologie aufgezeigt werden.

- Der Begriff ist theoretisch unschlüssig, weil er dichotomisch verwendet wird und eine trennscharfe Abgrenzung zwischen dem Zustand des Alphabetisiertseins und dem des Nicht-Alphabetisiertseins suggeriert. Diese exakte Trennung gibt es nicht und wird es nie geben. Anforderungen an schriftsprachliche Kompetenz sind nicht nur historisch, sondern auch kulturell beeinflusst. So werden heute andere Anforderungen gestellt als vor 100 oder vor nur zehn Jahren. Ebenso unterscheiden sich die Anforderungen in Deutschland von denen in manch anderer Region der Welt.
- Zudem sind die individuell erlebten Anforderungen abhängig von der konkreten Umgebung. Die *new literacy studies* (vgl. Barton & Hamilton, 1998) sprechen konsequenterweise von ›*literacies*‹ im Plural. So sind die Anforderungen des familiären Alltags andere als die der Schule oder von spezifischen Arbeitszusammenhängen. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass selbst in diesen Clustern einzelner *literacies* eine gewisse Variabilität zu beobachten ist, d. h. die Anforderungen

einer *workplace literacy* hängen von der konkreten Arbeitsplatzbeschreibung ab, und eine *home literacy* dürfte milieuspezifisch gestaltet sein. Eine Funktionalität der Schriftkompetenz (Wie viel Literalität braucht der Mensch?) stellt somit eine hochgradige Abstraktion dar und ist nicht ohne weiteres zu bestimmen.

- Bei der Bestimmung funktionaler, d. h. hinreichender Schriftkenntnisse ist zudem stets der Maßstab zu hinterfragen, der als Bezugspunkt gesetzt wird. Werden tatsächliche Anforderungen in konkreten gesellschaftlichen Bereichen, ein normativ gesetzter gesellschaftlicher Standard oder die subjektiven Einschätzungen von Menschen innerhalb ihres spezifischen, individuellen Lebens- und Berufsalltags herangezogen, um zu entscheiden, ob die vorhandenen Lese- und Schreibkenntnisse ausreichen (vgl. Brügelmann, 2004)? Mit anderen Worten: Wer bestimmt, was bzw. für wen was funktional ist?
- Der Begriff ist diagnostisch überflüssig und didaktisch unbrauchbar, weil der Begriff die betreffenden Menschen deskriptiv etikettiert, aber weder Hinweise über die Ursache der Schwierigkeiten noch Hinweise für geeignete Ansatzpunkte für die Initiierung von Lernprozessen liefert. Das Fehlen von Informationen über den Grad der vorhandenen Kenntnisse, über die Ausprägung der ausgebildeten Lese- und Schreibstrategien und andere Tiefenstrukturen des Lernens, stellt keine Hilfe bei der Gestaltung eines wirksamen Förderansatzes dar.
- Der Begriff Analphabetismus ist individualpsychologisch kontraproduktiv und sozial schädlich, weil er die mit ihm bezeichneten Menschen stigmatisiert. Die negative Zuschreibung ›Analphabete‹ wird von den betroffenen Menschen auf ihre gesamte Person übertragen und hat deutliche Auswirkungen auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes.
- Der Begriff des funktionalen Analphabetismus ist gesellschaftlich unverständlich. Er suggeriert dem Laien einen totalen Analphabetismus, d. h. eine Unfähigkeit zu lesen und zu schreiben. Die Bedeutung des Zusatzes ›funktional‹ ließ sich in Deutschland seit 30 Jahren nicht vermitteln und es ist nicht davon auszugehen, dass sich dies in Zukunft ändert. Der Begriff hatte seit den 1970er Jahren eine gewisse Legitimation als politischer Kampfbegriff, ist jedoch mittlerweile überholt.

- International ist der Begriff nicht gebräuchlich und führt zu einer unnötigen Abspaltung vom weltweiten Diskurs. Selbst die deutschsprachige Schweiz lehnt sich mit dem dort verwendeten Illetrismus an die anglo- und frankophile Negation des Begriffs Literalität (*literacy, lettrisme*) an. Illiteralität (*illiteracy, illetrisme*) ist als Fachbegriff im öffentlichen Diskurs zwar schwer zu vermitteln, aber dies trifft auch auf die Attribuierung des ›Funktionalen‹ am Analphabetismus zu (Was soll am Analphabetismus funktional sein?).

In Abgrenzung zum Begriff Analphabetismus erlaubt das Konzept der Literalität – hier als Äquivalent zur anglophonen *literacy* – ein skalierbares Kontinuum der schriftsprachlichen Kenntnisse zu beschreiben. Dieses (auch den aktuellen Bildungsstudien zugrunde liegende) Verständnis entspricht dem ersten von zwei im aktuellen Diskurs verbreiteten Konzepten von Literalität:

- Literalität kann kognitionspsychologisch als eine individuelle Kompetenz im Umgang mit Schriftsprache beschrieben werden. Ebenso kann damit die Summe der Fertig- und Fähigkeiten beschrieben werden, die man für das Lesen und Schreiben benötigt. Dazu zählen z. B. die visuelle Wahrnehmung, die Auge-Hand-Koordination, die phonologische Bewusstheit, die Kenntnis von Graphemen und von Phonem-Graphem-Beziehungen, die Leseflüssigkeit usw. Mit Hilfe geeigneter Testverfahren lässt sich die Ausprägung der einzelnen Größen bestimmen. Diesen Varianten liegt die gemeinsame Auffassung zugrunde, Literalität sei eine innere Eigenschaft des Menschen.
- Davon abweichend kann Literalität auch soziokulturell als Praxis bestimmt werden, an der Menschen teilhaben. Literalität ist das, was Menschen mit Schrift tun. Quantitativ kann die Häufigkeit oder die Dauer der literalen Praxis bestimmt werden. Qualitativ ist nach den Sinnsetzungen der Akteure zu fragen, also warum Menschen Schrift in welchen biographischen Momenten ihres Lebens nutzen und was das mit der Befriedigung ihrer Bedürfnisse zu tun hat. Literales Handeln wird somit als gedeutete, sinnhafte kulturelle Tätigkeit der Handelnden aufgefasst.

Lebenswelterfahrungen illiteraler Erwachsener

Menschen mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb entziehen sich schriftlichen Anforderungen, weil sie es sich selbst nicht zutrauen, auf diesem Gebiet erfolgreich zu handeln. Diese aufgebaute Misserfolgsorientierung geht häufig einher mit erlernter Hilflosigkeit, sodass Misserfolge intrapersonal interpretiert, Erfolge hingegen auf externe Bedingungen zurückgeführt werden. Das menschliche Bedürfnis nach Bestätigung manifestiert sich so in der unbewussten Suche nach Bestätigung Aufrechterhaltung bisheriger Lebenswelterfahrungen. Ein Großteil der kognitiven Ressourcen wird für den Einsatz unterschiedlicher Kompensationsstrategien benötigt, die emotionale Befindlichkeit ist geprägt von einem stetig hohen Erregungslevel und der Angst vor Enttarnung. Dies führt unweigerlich zu Phänomenen der Abhängigkeit von anderen und dem Zustand einer sozialen Isolation. Das negative Selbstkonzept verstärkt die weitere Vermeidung schriftsprachlicher Eigenaktivität, was wiederum mögliche Könnenserfahrungen verhindert und den Aufbau entsprechender Kompetenzen einschränkt. Diese Verflochtenheit aus Selbstbild, Fremdbild und Leistungen erinnert an das Modell des Teufelskreis ›Lernstörungen‹ (vgl. Betz & Breuninger, 1996).

Die Lebenswelterfahrungen der Betroffenen weisen trotz ihrer Vielschichtigkeit und bei aller Individualität eine erstaunliche Parallelität auf. Bremer (2010) spricht von einem Grundmuster mit begrenzter Verschiedenheit. Illiteralität eines Menschen ist letztlich ein logisches Produkt seiner Entwicklung unter den für ihn gegebenen Bedingungen und unter Berücksichtigung der individuell ausgedeuteten Handlungsoptionen.

Illiteralität kann verstanden werden als eine Struktur- oder Musterbildung erfolgter Erfahrungen mit Schriftkultur. Diese Erfahrungen basieren auf eigenaktiven Austauschprozessen des Individuums mit seiner Umwelt. Nachdem viele Jahre lang die Suche nach einzelnen kausalen Determinanten für Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb im Vordergrund stand, wird mittlerweile allgemein akzeptiert, dass diese einem multifaktoriellen Bedingungsgefüge unterliegen und nur als komplexes

Zusammenspiel individueller, familiärer, schulischer und gesellschaftlich-kultureller Faktoren zu verstehen sind (siehe Abb. 1).

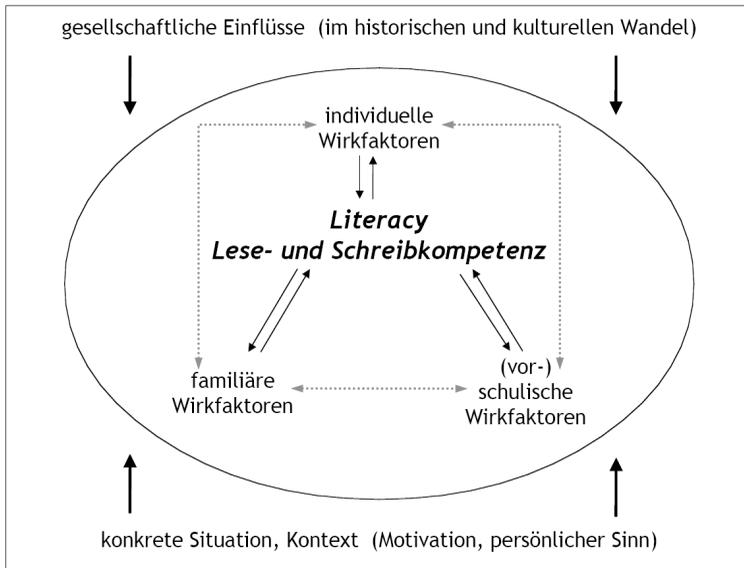


Abb. 1 Bedingungsgefüge für die Ausbildung von Literalität

Als familiäre Faktoren können beispielsweise das elterliche Interesse an kindlicher Entwicklung, das Ausmaß an Bildungsnahe oder die Vielfalt sprachlicher und literaler Anregung gelten. Diese Aspekte werden weiter unten eingehender diskutiert.

Auf der individuellen Ebene weist der Forschungsstand einen wenig differenzierten Zugriff auf Schriftsprache (vgl. Börner, 1995), Probleme in der Wahrnehmung räumlicher Beziehungen und in der rhythmischen Gliederungsfähigkeit (vgl. Kamper, 1990) sowie unterschiedliche lautsprachliche bzw. kommunikative Erschwernisse (vgl. Füssenich, 1997; Löffler, 2002) nach. Besonders prominent wird eine gering ausgebildete phonologische Bewusstheit diskutiert (vgl. Sendmeyer, 1987; Nickel, 1998; Morais et al., 1979, 1986).

Panagiotopoulou (2001) kritisiert jedoch völlig zu Recht das generelle Übergewicht personenorientierter Erklärungen und fordert, die Bedingungen in Bildungsinstitutionen stärker in den Blick zu nehmen. Als ein solcher schulischer Wirkfaktor gilt beispielsweise die Passung, also die Anschlussfähigkeit des Lernangebotes an die kognitiven sowie an die emotionalen und motivationalen Strukturen der Schüler/innen. »Wenn die Betroffenen die Schule verlassen, [...] dann scheint ihnen zunächst nicht bewußt zu sein, was es heißt, nicht lesen und schreiben zu können«, schreibt Egloff (1997, S. 155) in der Auswertung einer narrativen Interviewstudie. Der Schule scheint es nicht zu gelingen, Lesen und Schreiben als sinnstiftende sprachliche Handlungen zu vermitteln.

Alle genannten Faktoren stehen in Wechselwirkung zueinander. Die drei Faktorenbereiche unterliegen zudem situativen Komponenten und gesellschaftlichen Einflüssen, beispielsweise dem gesellschaftlichen Stellenwert der Literalität und daraus resultierenden Stigmatisierungseffekten. Eine systemische und entwicklungsökologische Förderung versucht, die individuell unterschiedlichen Risikobedingungen auf jeder Ebene zu minimieren und die jeweiligen Unterstützungspotenziale zu maximieren (vgl. Kretschmann, 2002).

Bei all dem sollte jedoch berücksichtigt werden, dass Daten aus biographieanalytischen Studien auf subjektiven Deutungen und Konstruktionen fußen. Die häufig zitierte Aussage, Lehrkräfte hätten sich nicht gekümmert, umschreibt ein subjektives Erleben der Betroffenen und nicht immer eine objektive Realität. Dennoch scheint es auch der Schule nicht gelungen zu sein, ihr Angebot für die Sinnstrukturen der Schüler/innen anschlussfähig zu machen.

Die Familie als Bildungsort

Im Folgenden soll die Familie in den Blick genommen werden, zunächst als zentraler Sozialisations- und Bildungsort für die kindliche Entwicklung, anschließend im Hinblick auf die Rolle bei der Transmission von Literalität. »Bildung fängt in der Familie an und Bildung kommt nicht ohne ergänzende familiäre Unterstützungspotenziale aus« (Büchner &

Krah, 2006, S. 124). Beschränkte sich der Bildungsdiskurs bis vor wenigen Jahren auf Prozesse der formalen Bildung, wie sie in der Schule erworben wird, werden zunehmend auch non-formale und informelle Bildungsprozesse beachtet. Letztere finden u. a. in der Familie statt. Ihr kommt eine Art Schlüsselrolle zu, denn die Familie ist biographisch gesehen der früheste und wichtigste Ort des Bildungserwerbs. Sie ist der Ort, an dem unbewusst und beiläufig zahlreiche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben, aber auch Einstellungen, Haltungen und Orientierungen ausgebildet werden, die wie eine Folie auf alle weiteren Bildungsprozesse wirken, d. h. im Laufe der Biographie in anderen Kontexten weiterentwickelt werden. Die Soziologie spricht vom Möglichkeitsraum Familie und ihrer *Gatekeeper*-Funktion (vgl. Betz, 2006).

Wenngleich sich der Einfluss der Familie auf die Bildung der Kinder seit Einführung der Schulpflicht massiv verringert hat, offenbaren empirische Untersuchungen den noch immer engen Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischem Bildungserfolg. Dass dieser Zusammenhang in Deutschland besonders stark ausgeprägt ist, ist mittlerweile allgemein bekannt. Auch in der neuen Erhebung PISA 2009 hat sich nichts an diesem Zusammenhang geändert. Die Rolle der Familie für Bildung und Bildungsteilnahme ist daher kaum zu unterschätzen. Bereits der *10. Kinder- und Jugendbericht* der Bundesregierung sprach 1998 von einer bildungsmächtigen Kultur des Aufwachsens – die es im Rahmen einer ressortübergreifenden Bildungspolitik zu schaffen gelte (vgl. Büchner & Krah, 2006), um so die Reproduktion sozialer Ungleichheit in familialen Bildungswelten zu verhindern.

Der familiäre Alltag mit seinen sozialen und kulturellen Praxen kann in Anlehnung an Bourdieus Konzept des kulturellen Kapitals als biographisches Zentrum für Familienmitglieder mehrerer Generationen verstanden werden. Die Übertragung eines kulturellen Kapitals auf die nachfolgende Generation beschreibt die Bildungssoziologie als Transmission. Selbstredend wird das kulturelle Kapital nicht direkt auf die nachfolgende Generation übertragen, sondern muss von dieser inkorporiert, d. h. sich aktiv einverleibt werden. Das familiäre Transmissionsgeschehen entfaltet dabei eine Art normsetzende Kraft, die den Raum begrenzt, in dem

sich die Weitergabe und die Aneignung des familialen Bildungserbes vollzieht. Bourdieu geht davon aus, dass Sprache und damit auch Literalität als Teil des einverlebten kulturellen Kapitals zu einem Merkmal der Person, zu einem Habitus wird. Der Habitus ist kein angeborenes Merkmal, sondern wird von der frühen Kindheit an in der sozialen und kommunikativen Auseinandersetzung mit der Umwelt herausgebildet.

Die Orientierung auf die Bildungsleistung der Familie muss berücksichtigen, dass wir es in der sozialen Realität mit einer wachsenden Diversität von familialen Lebensstilen und einer damit verbundenen Pluralität sozialer und kultureller Alltagspraxen zu tun haben. Transmissionsprozesse unterliegen zudem stets den Wechselwirkungen einzelner Handlungslogiken. So hat jedes Subjekt seine Handlungslogik, zugleich existieren aber auch familienspezifische, genderspezifische oder generationenspezifische Logiken. Ferner kann festgestellt werden, »dass es unterschiedliche milieuspezifische Logiken der Transmission von Bildung und Kultur, aber auch einen interessanten Variantenreichtum von familialen Transmissionsvorgängen innerhalb der einzelnen Milieus gibt« (Büchner & Brake, 2006, S. 256). Es ist durchaus möglich, dass ein Familienhabitus in modifizierter Form über Generationen tradiert wird, was mit den Worten Bourdieus als familiäre Habitusträgheit beschrieben werden kann. Auch die Weitergabe und Aneignung von Literalität erweist sich als ein komplexes Transmissionsgeschehen, das sich durch wechselseitige Austauschbeziehungen zwischen den Generationen im familialen Alltag realisiert.

Frühkindliche Literalität und die literale Praxis in der Familie

Für die folgenden Ausführungen ist das soziokulturelle Verständnis von Literalität als einer sozialen Praxis maßgebend. Hierbei wird Literalität als ein soziales Handeln verstanden, das schriftsprachliche Aktivitäten und Artefakte einbezieht. Der Begriff der familialen Schriftkultur beschreibt Handlungen, in denen Menschen innerhalb des häuslichen Alltags Schrift nutzen und sich in literale Praxen einbringen. Familiäre Literalität stellt somit eine spezifische Form der vielfältigen Literalitäten dar,

die wir in den unterschiedlichsten sozialen Kontexten vorfinden (vgl. Barton, 1993; Barton & Hamilton, 1998; Linde, 2008).

Aus Sicht der Kinder beginnt der Erwerb von Literalität somit weit vor dem eigentlichen Lesen- und Schreibenlernen im technischen Sinne. Für sie stehen zunächst medial mündliche Formen des Umgangs mit gestalteter Sprache im Vordergrund, also literarische Formen wie Kinderreime, Kinderlieder, Kindergedichte, Märchen und andere Erzählungen. Hinzu kommen das Erfinden von Geschichten, Rollenspiele, Sprachspiele etc. Besonders förderlich sind die Formen, die das Kind selbst zum Mit- und zum Verbalisieren auffordern, wie das Erzählen, das Spielen von Sprachspielen u. a. (vgl. Hurrelmann et al., 1993). Neben diesen primär mündlichen Formen der Sprachgestaltung, die aber in sich literal organisiert sind und sich somit vom normalen Alltagsgebrauch der Sprache abheben (vgl. Günther, 1997), treten allmählich auch schriftliche Artefakte in den Fokus der Kinder. Dies können Werbebanner, Firmenlogos etc. sein oder eben familiär organisierte Formen des Lesens und Schreibens von Briefen, Einkaufszetteln, Notizen, Zeitschriften, Emails etc.

Für die spätere Neigung zu Büchern ist die Modellfunktion durch lesende und schreibende Eltern besonders ausschlaggebend. Insbesondere das Vorlesen von frühester Kindheit an hat sich als eine der bedeutsamsten Formen frühkindlicher Literalität erwiesen. Beim Vorlesen wird ein besonders hohes Maß an emotionaler und körperlicher Nähe zwischen den Akteuren und damit ein begrenzter, emotional stabiler Raum der Interaktion hergestellt. Es überrascht daher kaum, dass die sprachfördernden Effekte des Vorlesen überzeugend empirisch nachgewiesen werden konnten (vgl. Whitehurst et al., 1988; Whitehurst et al., 1994; Hargrave & Sénéchal, 2000). Dies gilt vor allem für den kindlichen Wortschatz, aber auch für die syntaktische Entwicklung oder das Verfügen über Geschichtenschemata (*scripts*) und ist insbesondere dann der Fall, wenn die Vorlesesituation im Sinne des Dialogisches Lesens (vgl. Kraus 2005) organisiert wird, d. h. dass der Vorleseprozess eine Offenheit für Anschlusskommunikation bietet, sodass das Kind aktiv in die Konstruktion der Geschichte eingebunden wird (vgl. Wieler, 1997).

Schon in der frühen Kindheit nehmen Kinder somit an Literalität als einer sozialen Praxis in der Familie teil und erleben eine elementare Form der Schriftkultur in vielfältigen Facetten. Das hier erworbene Können, das Wissen und die Einstellungen gegenüber Schriftlichkeit werden implizit und inzidentell erworben. Gerade diese frühen familialen Erfahrungen mit Schrift und die damit einhergehenden kognitiven Schemata prägen den Zugang der Kinder zu weiteren literalen Angeboten. Literalitätserfahrungen in der Familie wirken daher wie ein Filter auf weitere Prozesse der Aneignung und der Ausübung von Literalität. Die Familie stellt deswegen nicht nur die früheste, sondern auch die wirksamste Instanz der Vermittlung von Literalität dar (vgl. Hurrelmann, 2004).

Der Umgang mit Sprache und Schrift unterscheidet sich jedoch in den einzelnen sozialen Milieus beträchtlich. Andererseits ist belegt, dass auch Kinder aus schriftfernen und/oder sozial benachteiligten Familien vielfältige Erfahrungen mit Schrift in ihrem Alltag machen (vgl. Purcell-Gates, 1996). Insofern können wir annehmen, dass jeder Mensch Erfahrungen mit Literalität als einer sozialen Praxis macht. Wie reichhaltig und wie vielfältig diese Erfahrungen sind, ist jedoch sehr unterschiedlich. Zudem scheint es häufig eine Diskrepanz zu geben zwischen den Erfahrungen der *home literacy* und dem, was das Bildungswesen an Formaten im Rahmen der *school literacy* erwartet und unterrichtlich favorisiert. Diese große Diskrepanz zwischen der häuslichen und der schulischen Literalität gilt gemeinhin als Begründungsfigur für die fehlende Anschlussfähigkeit der häuslichen Erfahrungen und die darauf folgenden schulischen Schwierigkeiten der Kinder (vgl. Storch & Whitehurst, 2001). Kinder aus bestimmten Familien können ihre literalen Erfahrungen in der Schule kaum produktiv anbringen, anders herum erwartet die Schule Facetten der Literalität von ihnen, die sie (noch) nicht kennen.

Beziehen wir diese soziologischen Betrachtungen auf das Phänomen der Illiteralität, so finden wir in mehreren biographieanalytischen Studien Hinweise darauf, dass Lernende in Alphabetisierungskursen häufig aus familiären Verhältnissen kommen, in denen Sprache und Literalität nur eine untergeordnete Rolle spielten (vgl. Egloff, 1997; Namgalies et al., 1990; Döbert-Nauert, 1985). Die häusliche Kommunikation war oft ent-

wicklungshemmend ausgeprägt, literale Anregungen und Modelle standen kaum zur Verfügung. Eine solche rigide und interaktionsarme Kommunikationsstruktur mit einer relativ schwachen familialen Kohäsion beschreiben Hurrelmann et al. (1993) als typisches Muster eines Familienklimas, das keinen geeigneten Rahmen für eine literale Kultur hergibt. Gelegentlich finden sich in den biographischen Schilderungen auch explizite Aussagen dazu, dass Eltern- oder Großeltern Teile selbst nur auf elementarem Niveau lesen und schreiben konnten oder dass es im Haushalt überhaupt nichts zu lesen gab, Schrift also nicht in Gebrauch war.

Zu den Lebenswelterfahrungen der Gegenwart liegen lediglich Beobachtungen aus der Praxis vor, nach denen Kinder von Lernenden in Alphabetisierungskursen häufig nur einen geringen Schulerfolg haben oder einen sonderpädagogischen Förderbedarf attestiert bekommen. Dies deutet darauf hin, dass eine über mehrere Generationen anhaltende Transmission von schriftkultureller Praxis existiert, die Bourdieu als Habitus-trägheit beschreibt. Einstellungen und Haltungen zum Lesen und Schreiben werden so tradiert.

So liegt auch für Klaus Hurrelmann (2002) die Vermutung nahe, dass es einen zirkelförmigen Verlauf des Sozialisationsprozesses geben kann, bei dem Bildungsaspirationen in der familialen Generationenfolge »sozial vererbt« werden. Dieser theoretisch schlüssig begründbare Zirkularitätszusammenhang ließ sich empirisch im Rahmen von Längsschnittstudien nachweisen (vgl. Bynner & Parsons, 2006; De Coulon et al., 2008). Die Auffassung, dass sich Bildungsbenachteiligung über Generationen wie in einem Vererbungsprozess fortschreibt, sodass die handelnden Subjekte mehr oder weniger hilflos ausgeliefert sind, gilt jedoch als sehr verkürzt (vgl. Büchner, 2006; Hannon, 2000). Es ist unabdingbar, die komplexen Transmissionsbeziehungen zu verstehen und zu beschreiben. Über diese Mikrostruktur von Transmissionsprozessen in der Familie wissen wir jedoch noch sehr wenig.

Die empirische Bildungsforschung hat im Prinzip drei sogenannte Risikofaktoren für die literale Entwicklung von Kindern ermittelt. Bei ihnen handelt es sich um (a) einen niedrigen sozioökonomischen Status, (b) ein geringes Bildungsniveau der Eltern und (c) das Merkmal einer Zu-

wanderungsgeschichte, oftmals einhergehend mit einer anderen Familiensprache als Deutsch. Für die pädagogische Praxis sind diese Erkenntnisse nur bedingt hilfreich, weil es sich um schwer oder gar unveränderbare Parameter handelt.

Diverse aktuelle Studien lassen jedoch erkennen, dass es einen vermittelnden Faktor gibt, der den Zusammenhang zwischen sozialer Lage und Bildungserfolg moduliert (vgl. Christian et al., 1998; Bracken & Fischel, 2008; Farver et al., 2006). Bei diesem vermittelnden Faktor handelt es sich um die soziale Praxis der Literalität in der Familie. So sagt beispielsweise der Schulabschluss der Eltern statistisch signifikant den Bücherbesitz und die lesespezifischen Gespräche und Aktivitäten in der Familie vorher. Diese Merkmale wiederum stehen in einem direkten Zusammenhang mit dem kindlichen Leseverhalten. In anderen Studien wurde nachgewiesen, dass der Gestaltung der familialen Literalitätsumgebung noch größere Bedeutung zukommt als dem Bildungsniveau der Mütter, was wiederum einen empirisch nachweislich hohen Einfluss hat. Niklas und Schneider (2010) bestätigen erstmals in Deutschland statistisch abgesichert die Rolle des *home literacy environment* als Mediator zwischen familialen Strukturmerkmalen einerseits und sprachlich-literalen Fähigkeiten der Kinder andererseits (vgl. Abb. 2). Demnach besitzt nicht das Bündel familiärer Strukturmerkmale (Armut/Bildungsstand/Migration), sondern das *home literacy environment* maßgebliche Bedeutung für die kindliche *literacy*-Entwicklung. Anders: Die Ausprägung literaler Kultur in der Familie senkt den an sich hochsignifikanten Zusammenhang zwischen diversen ›Risikofaktoren‹ und dem Leseverhalten der Kinder auf einen nichtsignifikanten Wert (vgl. Hurrelmann et al., 1993).

Eine Stärkung der literalen Kultur in der Familie könnte somit die heftig kritisierte hohe Abhängigkeit der Bildungsteilhabe von sozialen Faktoren verringern. Denn während »die Veränderung des sozioökonomischen Status und vieler begleitender Umstände nur schwer zu leisten ist, bietet HLE verschiedene gute Ansatzpunkte, um benachteiligte Kinder gezielt zu fördern« (Niklas & Schneider, 2010, S. 162). Insgesamt verweist vieles darauf, dass Fördermaßnahmen möglichst die Familie und deren kulturelles Kapital berücksichtigen sollten. Entsprechend besteht

ein alternativer Ansatzpunkt darin, direkt an der familialen Schriftkultur und damit in den Familien anzusetzen. Auch Eltern mit einer geringen literalen Kompetenz (die im Übrigen ihre elterliche Unterstützungskompetenz als gering einschätzen) sind durch die Aneignung einfacher Strategien in der Lage, ihre Kinder effektiv beim sprachlich-literalen Lernen zu unterstützen.

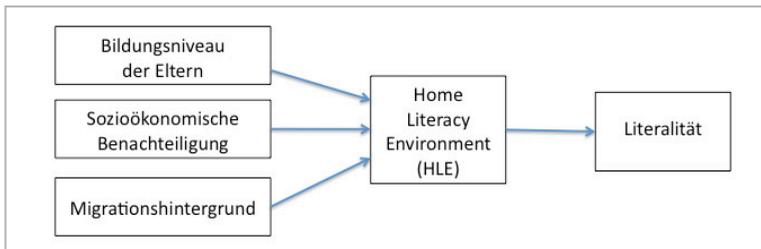


Abb. 2: Home Literacy Environment als Mediator, vereinfachtes Pfadmodell

***Family Literacy* – Kinder als Lernanlass in Formen generationenübergreifenden Lernens**

Illiteralität als eine sogenannte *family affair* betrifft die gesamte Familie und beeinflusst die Gestaltung des familiären Zusammenlebens (vgl. Jaehn-Niesert, 1994). Aus dieser Erkenntnis heraus lassen sich sogenannte *family literacy*-Programme (FLY) begründen. Solche Programme beziehen sich auf die literalen Praktiken von Eltern, Kindern und anderen Familienmitgliedern, wie sie im alltäglichen Zusammenleben existent sind und sowohl die Beziehungen innerhalb der Familie als auch zwischen der Familie und der Gesellschaft konstituieren. Solche Programme sind im englischen Sprachraum sehr verbreitet, erste umfangreichere Erfahrungen in Deutschland wurden in einem Hamburger FLY-Projekt gesammelt (vgl. Elfert & Rabkin, 2007, 2009; Salem & Rabkin, 2010).

Die Alphabetisierung in Deutschland besitzt seit jeher eine starke Orientierung an realen oder alltagsnahen Situationen der Schriftverwendung, oft mit einer Bezugnahme auf Paulo Freire oder den Spracherfahr-

rungsansatz (vgl. Wagener & Drecoll, 1985). Purcell-Gates et al. (2002) wiesen erstmals eine positive Korrelation zwischen der Bevorzugung an lebensnahen Materialien bzw. Situationen und der Erweiterung schriftlichen Handelns im Alltag nach. Wenngleich wir nur über sehr wenig empirisches Wissen im Bereich der Alphabetisierung verfügen, scheint dieser Weg prinzipiell geeignet zu sein.

Familienorientierte Konzepte setzen außerdem an der vertrauten literalen Alltagspraxis von Familien und den darin evident werdenden Kompetenzen der Lernenden an. Wenn Eltern und Kinder auf spielerisch-lustvolle Art und Weise einen authentischen Umgang mit Sprache und Schrift erleben und dieser für sie potenziell sinnstiftend wird, besteht eine Wahrscheinlichkeit, dass die entsprechenden Aktivitäten von den Beteiligten in das alltägliche Zusammenleben übernommen werden – und sich damit auch die literale Alltagskultur in der Familie verändert. Da diese Kinder möglicherweise eines Tages Eltern werden, die ihre Erfahrungen an ihre Kinder weitergeben, sind diese Maßnahmen evtl. zusätzlich von langfristigem Effekt.

Prinzipiell eignen sich solch familienorientierte und generationenübergreifende Lernangebote für diverse sozialräumliche Bildungsorte, können also in Schulen, Kindergärten ebenso angesiedelt sein wie in der Erwachsenenbildung und in Bibliotheken, aber auch in Sozialzentren, Kirchengemeinden, Synagogen und Moscheen. Bei *family literacy* handelt es sich somit um kein fest definiertes Programm, sondern um eine Art Grundidee, die vor Ort je nach den spezifischen Bedürfnissen zu einem passenden *curriculum* ausgestaltet werden kann. Diese Grundidee des generationenübergreifenden Lernens impliziert, dass es auch unterschiedliche konzeptionelle Ansätze geben kann, was neben den Inhalten beispielsweise den Ort des Angebots (in der Familie oder in einer öffentlichen Institution?) oder die Dauer des Angebots (einmalige Events oder fortlaufende Kurse?) betreffen kann.

Darüber hinaus lässt sich fragen, ob beide Generationen direkt angesprochen werden oder nur indirekt erreicht werden. Zur Verdeutlichung dient die folgende Matrix.

	Kind direkt	Kind indirekt
Erwachsener direkt	(1) Programme greifen sowohl Kinder als auch Erwachsene als Lernende auf ihrem jeweiligen Entwicklungs- und Handlungsniveau auf.	(3) Die Bildungsprogramme richten sich an Erwachsene, Kinder nehmen nicht daran teil. DaZ-Kurse, Alphabetisierung oder die Vermittlung von Vorlesetechniken kommen vorhandenen Kindern indirekt zugute.
Erwachsener indirekt	(2) Eltern werden als Unterstützer in den Bildungsprozess von Schul- und Vorschulkindern einbezogen, aber sie erhalten in der Regel keine Angebote für ihre eigenen Bildungsbedürfnisse.	(4) Kinder und Eltern nehmen gemeinsam an Maßnahmen wie Lesenächten teil, die Freude am gemeinsamen Tun steht im Vordergrund, eine explizite Orientierung auf literales Lernen finden nicht statt.

Abb. 3: Kategorien von *family literacy*-Umsetzungen

Die *Stiftung Lesen* resümierte vor einigen Jahren: »Die Eltern unterrichten und die Kinder erreichen« ist demnach der zurzeit Erfolg versprechendste Ansatz zur Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenz in breiten, sozial benachteiligten Bevölkerungsschichten« (Franzmann, 2002). In der Tat etablieren sich in der Bildungslandschaft gegenwärtig Ansätze, die die Sprachförderung von Kindern mit der Kooperation mit Eltern koppeln. Diese Bemühungen zielen jedoch in erster Linie auf die Unterstützung der kindlichen Entwicklung und lassen oft Bildungsbedürfnisse der Eltern weitgehend außer Acht. Dabei können internationalen Projekten zufolge Erwachsene mit geringen literalen Kompetenzen besonders stark von generationenübergreifenden Maßnahmen profitieren (vgl. Nutbrown et al., 2005).

Solche Bildungsprozesse gering literalisierter Erwachsener wirken sich immer auch auf den häuslichen Alltag aus. Das bedeutet: Jede auf Literalität bezogene Maßnahme für Erwachsene erreicht auf indirektem Wege auch deren Kinder. Beispielsweise beschreiben Moulton und Holmes (1995) in einer Fallstudie eindrucklich die Auswirkungen des Alphabetisierungsprozesses eines 47jährigen Vaters und Großvaters in Bezug auf Erweiterung und Veränderung der familialen Interaktionen und Leseaktivitäten. Die Alphabetisierung Erwachsener kann somit als potenzielle Präventionsmaßnahme verstanden werden. Der Einbezug von Kindern in diesen Lernprozess unterstützt diesen Effekt jedoch nachhaltig.

Von gering literalisierten Eltern werden die Geburt oder die Einschulung des eigenen Kindes als Schlüsselerlebnisse empfunden. Viele von ihnen nehmen mit der einsetzenden Elternschaft eine Handlungsproblematik wahr, die ihnen bisher in dieser Form nicht evident schien. Der Wunsch, das eigene Kind unterstützen zu können, ist häufig ein Lernanlass, also eine Begründungsfigur für die Aufnahme des Lese- und Schreiblernprozesses im Erwachsenenalter (vgl. Oswald & Müller, 1982). In der repräsentativen Erhebung *AlphaPanel* (von Rosenblatt & Bilger, 2011) gibt etwa ein Drittel aller befragten Lerner/innen in Alphabetisierungskursen an, dass es ihnen auch darum gehe, ihren Kindern helfen zu können. Inwieweit und unter welchen Umständen dies eine stabile und konstante Lernbegründung für Erwachsene sein kann, ist leider bisher nur wenig erforscht (vgl. Woitzick, 2010).

Family literacy-Programme werden in der Literatur häufig beschrieben als *bridge to literacy – from generation to generation*. Sie können ein geeigneter Einstieg in längerfristige Bildungsmaßnahmen sein und weitere Bildungsprozesse in Gang setzen. In den britischen Modellprojekten (vgl. Brooks et al., 1996) gaben 80% der Beteiligten an, im Anschluss an die zwölfwöchigen *family literacy*-Kurse einen weiteren Erwachsenenbildungskurs belegen zu wollen. Drei Monate später nahmen tatsächlich 70% an derartigen Kursen teil. Generationenübergreifende Programme können insofern eine geeignete Brücke darstellen, um Menschen mit geringer Grundbildung weitere, institutionalisierte Bildungszusammenhänge zu eröffnen. Die Erwachsenenbildung hätte so zudem die Möglichkeit,

auch präventiv zu wirken und damit einen doppelt wirksamen Beitrag zur gesellschaftlichen Stärkung der Literalität beizusteuern.

Abschließende Gedanken: Schlüsselthemen und Aufgaben

In dem Beitrag wurde die zentrale Stellung der *home literacy* unter dem Blickwinkel der Lebenswelterfahrungen illiteraler Erwachsener betrachtet, um davon ausgehend *family literacy*-Maßnahmen als zentrale Bildungsprogramme abzuleiten. Vieles spricht dafür, die Familienorientierung als eine Schlüsselstrategie bei der breiten Förderung von Literalität zu begreifen. Abschließend sollen einige kritische Aspekte in den Blick genommen werden.

- *Theoriebildung*
Während der anglophone Diskurs zur familialen Schriftkultur von der Lesesozialisationsforschung relativ breit rezipiert wurde (vgl. Wieler, 1997; Feneberg, 1994) ist die Aufarbeitung des theoretischen und vor allem des empirischen Wissensbestandes bezüglich generationenübergreifender Lernformen erst in Ansätzen geleistet. Dies wäre jedoch notwendig, angesichts der aufgezeigten Relevanz von Transmissionsprozessen im Kontext von Familie. Es wird zudem nötig sein, die verschiedenen theoretischen Perspektiven der Psychologie, der Soziologie und der Linguistik zu einem schlüssigen Konzept der familienorientierten Förderung von Literalität zu verdichten. Eine entsprechende interdisziplinäre Theoriebildung zu *family literacy* wäre dem zuzuordnen. Die Entwicklung einer generalisierbaren Theorie kann somit als Desiderat beschrieben und als drängende Entwicklungsaufgabe angesehen werden.
- *Fokussierung der Verwertbarkeit*
Das Literalitätsniveau der Bevölkerung wird »in den letzten Jahren zunehmend als entscheidender Faktor für die wirtschaftliche Leistung von Industrienationen angesehen« (OECD/Statistics Canada, 1995). Eine britische Studie bemaß schon vor knapp zehn Jahren die Kosten, die der dortigen Volkswirtschaft durch geringe Grundbildung entste-

hen, auf umgerechnet sieben Milliarden Euro jährlich. Eine solche ökonomische Betrachtung kann hilfreich sein, den Stellenwert von Literalität zu verdeutlichen und die Bereitschaft für entsprechendes finanzielles Engagement seitens der Politik zu steigern. Andererseits ist dieser Betrachtungsweise die Gefahr immanent, dass familienorientierte Lernmöglichkeiten in erster Linie unter dem Aspekt gesellschaftlicher Verwertbarkeit betrachtet und die Potenziale für die individuelle Entwicklung des Einzelnen vernachlässigt werden.

- *Herstellung von Schulfähigkeit und ›legitimer‹ Literalität als Ziel?*
 Der Diskurs bezüglich einer Orientierung an Defiziten oder an vorhandenen Stärken durchzieht weite Teile der Literatur zu *family literacy*. Illiteralität wird häufig als Ausdruck eines Mangels und eines kulturellen Defizits innerhalb der Familie gesehen, das es mit Hilfe von Interventionen zu ›heilen‹ oder zu ›reparieren‹ gilt. Damit einher geht der Trend, mit Hilfe von *family literacy*-Maßnahmen schulisch ›verwertbare‹ Formen kulturellen und sozialen Kapitals in die Familie zu transportieren. Diese Tendenz der Überformung von *home literacy* durch *school literacy* wurde bereits als »Kolonialisierung der Familien« bezeichnet. Die bisherige Forschung zeigt hingegen, dass Ansätze, die die vorhandenen literalen Alltagspraxen der Familien aufnehmen, in verschiedener Hinsicht besonders geeignet sind. Vergegenwärtigt werden muss an dieser Stelle, dass Literalität immer auch etwas mit Macht zu tun hat. Auch Literalitätskampagnen sind nur innerhalb real existierender Machtstrukturen zu betrachten.
- *Adressabilität*
 Eines der zentralen Themen in allen Projekten ist die Gewinnung der Teilnehmer/innen. Da *family literacy*-Programme meist Mütter, aber kaum Väter erreichen, haben diese Programme das Potenzial, vorhandene genderspezifische Stereotypisierungen zu verstärken. Programme sollten daher von vornherein bewusste Formen der Ansprache und der Kursarbeit entwickeln, die auch Jungen und Vätern geeignete Zugangs- und Teilhabemöglichkeiten eröffnen. Zudem besteht eine anerkannte Problematik darin, Eltern mit geringer formaler Bildung, El-

tern mit sehr geringen Deutschkenntnissen und soziokulturell vielfach belastete Eltern zu erreichen. Hierzu scheinen die Errichtung spezifischer Entwicklungsvorhaben und das Teilen sogenannter *best practice-Modelle* sinnvoll zu sein.

- *Formen der Vermittlung*
Sehr wenig wissen wir derzeit über die Effektivität verschiedener generationenübergreifender Lernformate. Auch hier wird die Errichtung von Entwicklungsvorhaben und das Teilen sogenannter *best practice-Modelle* sinnvoll sein. Zudem wäre eine stärker evidenzbasierte Forschung wünschenswert. Entsprechend generiertes Handlungswissen muss zudem über Fort- und Weiterbildung zugänglich gemacht werden.
- *Vielfalt und Differenz*
Einige internationale *family literacy*-Programme behandeln Familien so, als wären sie alle gleich. Da Familienkulturen ebenso wie literale Praktiken in der Familie stets vielfältig und unterschiedlich sind, gilt es darauf zu achten, dass Programme flexibel sind, um so den realen familialen Bedürfnissen und Erwartungen begegnen zu können.
- *Partnerschaft mit Eltern*
Kritisch zu betrachten ist zudem die Tendenz, dass geringe literale Kompetenzen von Kindern kausal auf ihre familialen Erfahrungen zurückgeführt werden, ohne die Beteiligung von Elementarbereich und Schule zu reflektieren. Diese Tendenz führt schnell zu Schuldzuschreibungen an Eltern und ist für die Sache kontraproduktiv. Eine effektive Unterstützung von Kindern kann nur in enger und wertschätzender Kooperation zwischen Familien und Bildungsinstitutionen geschehen.

► Literatur

Barton, David (1993). Eine soziokulturelle Sicht des Schriftgebrauchs – und ihre Bedeutung für die Förderung des Lesens und Schreibens unter Erwachsenen. In Heiko Balhorn & Hans Brügelmann (Hrsg.), *Bedeutungen erfinden – im Kopf, mit Schrift und miteinander* (S. 214-219). Konstanz: Libelle.

- Barton, David & Hamilton, Mary (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- Baumert, Jürgen, Klieme, Eckhard, Neubrand, Michael, Prenzel, Manfred, Schiefele, Ulrich, Schneider, Wolfgang, Stanat, Petra, Tillmann, Klaus-Jürgen & Weiß, Manfred (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Betz, Tanja (2006). ›Gatekeeper‹ Familie – Zu ihrer allgemeinen und differentiellen Bildungsbedeutsamkeit. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1 (2), 181-195.
- Betz, Dieter & Breuninger, Helga (1996). *Teufelskreis Lernstörungen*. Weinheim: PVU.
- Börner, Anne (1995). *Sprachbewußtheit funktionaler AnalphabetInnen am Beispiel ihrer Äußerungen zu Verschriftlichungen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bracken, Stacey S. & Fischel, Janet E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19 (1), 45-67.
- Bremer, Helmut (2010). Literalität, Bildung und die Alltagskultur sozialer Milieus. In Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. & Bothe, Joachim (Hrsg.), *Das ist doch keine Kunst! Kulturelle Grundlagen und künstlerische Ansätze von Alphabetisierung und Grundbildung* (S. 89-105). Münster: Waxmann.
- Brooks, Greg, Gorman, Tom P., Harman, John, Hutchison, Dougal & Wilkin, Anne (1996). *Family Literacy Works. The NFER Evaluation of the Basic Skills Agency's Family Literacy Demonstration Programmes*. London: The Basic Skills Agency.
- Brügelmann, Hans (2004). Lese-/Schreibförderung nach PISA, IGLU und LUST: Was heißt eigentlich ›funktional alphabetisiert‹? *Alfa-Forum*, 54-55, 16-18.
- Büchner, Peter (2006). Der Bildungsort Familie. Grundlagen und Theoriebezüge. In ders. & Anna Brake (Hrsg.), *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien* (S. 21-48). Wiesbaden: VS Verlag.
- Büchner, Peter & Brake, Anna (2006). Transmission von Bildung und Kultur in Mehrgenerationenfamilie im komplexen Netz gesellschaftlicher Anerkennungsbeziehungen. Resümee und Ausblick. In dies. (Hrsg.), *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien* (S. 255-278). Wiesbaden: VS Verlag.
- Büchner, Peter & Krahe, Karin (2006). Der Lernort Familie und die Bildungsbedeutsamkeit der Familie im Kindes- und Jugendalter. In Thomas Rauschenbach,

- Wiebken Dux & Erich (Hrsg.). *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte* (S. 123-154). Weinheim/München: Juventa.
- Bynner, John & Parsons, Samantha (2006). *New Light on Literacy and Numeracy. Results of the literacy and numeracy assessment in the age 34 follow-up of the 1970 cohort study. Research Report*. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy.
- Christian, Kate, Morrison, Frederick J. & Bryant, Frederick B. (1998). Predicting kindergarten academic skills. Interactions among child care, maternal education, and family literacy environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (3), 501-521.
- De Coulon, Augustin, Meschi, Elena & Vignoles, Anna (2008). *Parents' basic skills and their children's test scores. Research Summary. National Research and Development Centre for adult literacy and numeracy*. London: The Basic Skills Agency.
- Döbert-Nauert, Marion (1985). *Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der Volkshochschule Bielefeld*. Bonn/Frankfurt am Main: PAS/DVV.
- Egloff, Birte (1997). *Biographische Muster ›funktionaler Analphabeten‹. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von ›funktionalem Analphabetismus‹*. Frankfurt am Main: W. Bertelsmann.
- Elfert, Maren & Rabkin, Gabriele (2007). Das Hamburger Pilotprojekt Family Literacy (FLY). In dies. (Hrsg.), *Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung* (S. 32-57). Stuttgart: Klett.
- Elfert, Maren & Rabkin, Gabriele (2009). Family Literacy. In Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (S. 107-120). Wiesbaden: VS Verlag.
- Farver, Jo Ann M., Xu, Yiyuan, Eppe, Stefanie & Lonigan, Christopher J. (2006). Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 21 (2), 196-212.
- Feneberg, Sabine (1994). *Wie kommt das Kind zum Buch? Die Bedeutung des Geschichtenvorlesens im Vorschulalter für die Lesentwicklung von Kindern*. Neuried: ars una.
- Franzmann, Bodo (2002). Sprach- und elementare Leseförderung in Familien und Familienbildung. In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), *Sprachförderung im Vor- und Grundschulalter* (S. 173-234). München: DJI.

- Füssenich, Iris (1997). Was hat Grundbildung mit Lesen- und Schreibenlernen zu tun? In Werner Stark, Thilo Fitzner & Christoph Schubert (Hrsg.), *Grundbildung für alle in Schule und Erwachsenenbildung* (S. 58-66). Stuttgart: Klett.
- Grotlüschen, Anke & Riekmann, Wiebke (2011). *leo. – Level-One-Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus*. Online-Publikation: http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/leo-Presseheft-web.pdf (Stand 11.7.2011).
- Günther, Hartmut (1997). Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In Heiko Balhorn & Heide Niemann (Hrsg.), *Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit* (S. 64-73). Lengwil: Libelle.
- Hargrave, Anne C. & Sénéchal, Monique (2000). Book reading interventions with language-delayed preschool children: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (1), 75-90.
- Hannon, Peter (2000). *Reflecting on Literacy in Education*. London: RotledgeFalmer.
- Hurrelmann, Bettina (2004). Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In Norbert Groeben & dies. (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 169-201). Weinheim/München: Juventa.
- Hurrelmann, Bettina, Hammer, Michael & Nieß, Ferdinand (1993). *Leseklima in der Familie. Lesesozialisation 1. Eine Studie der Bertelsmann-Stiftung*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Hurrelmann, Klaus (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Jaehn-Niesert, Ute (1994). *Schrift-Sprachlosigkeit*. Berlin: Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe.
- Kamper, Gertrud (1990). *Analphabetismus trotz Schulbesuchs. Zur Bedeutung elementarer Fähigkeiten für Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen*. Berlin: Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe.
- Kraus, Karoline (2005). Dialogisches Lesen – Neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In Susanna Roux (Hrsg.), *PISA und die Folgen. Sprache und Sprachförderung im Kindergarten* (S. 109-129). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Kretschmann, Rudolf (2002). Störungen beim Schriftspracherwerb – Ursachen und Prävention aus systemischer und entwicklungsökologischer Sicht. In Heiko Balhorn, Horst Bartnitzky, Inge Büchner & Angelika Speck-Hamdan (Hrsg.), *Schatzkiste Sprache 2* (S. 54-78). Frankfurt am Main: Hamburg: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V..
- Linde, Andrea (2008). *Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter*. Münster: Waxmann.

- Löffler, Cordula (2002). *Analphabetismus in Wechselwirkung mit gesprochener Sprache. Zu Sprachentwicklung, Sprachbewusstsein, Variationskompetenz und systematisch fundierter Förderung von Analphabeten*. Aachen: Alfa Zentraurus Verlag.
- Morais, José, Bertelson, Paul, Cary, Luz & Algeria, Jesus (1986). Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, 24, 45-64.
- Morais, José, Cary, Luz, Algeria, Jesus & Bertelson, Paul (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.
- Moulton, Margaret C. & Holmes, Vicki L. (1995). An Adult Learns to Read: A Family Affair. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 38 (7), 542-549.
- Namgalies, Lisa, Heling, Barbara & Schwänke, Ulf (1990). *Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten*. Stiftung Berufliche Bildung 5. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Nickel, Sven (1998). Zugriffe funktionaler Analphabeten auf Schrift. Eine Untersuchung von Schreibstrategien mit der ›Hamburger Schreib-Probe‹. *Alfa-Forum*, 38, 20-24.
- Niklas, Frank & Schneider, Wolfgang (2010). Der Zusammenhang von familiärer Lernumwelt mit schulrelevanten Kompetenzen im Vorschulalter. *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30 (2), 149-165.
- Nutbrown, Cathy, Hannon, Peter & Morgan, Anne (2005). *Early Literacy Work with Families. Policy, Practice and Research*. London: SAGE.
- OECD/Statistic Canada (1995). *Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten internationalen Untersuchung Grundqualifikationen Erwachsener*. Paris: Les Éditions de l'OECD.
- Oswald, Marie-Luise & Müller, Horst-Manfred (1982). *Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Panagiotopoulou, Argyro (2001). *Analphabetismus in literalen Gesellschaften am Beispiel Deutschlands und Griechenlands*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Purcell-Gates, Victoria (1996). Stories, Coupons, and the TV-Guide: Relationships Between Home Literacy Experiences and Emergent Literacy Knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31 (4), 406-428.
- Purcell-Gates, Victoria, Degener, Sophie C., Jacobson, Erik & Soler, Marta (2002). Impact of Authentic Adult Literacy Instruction on Adult Literacy Practices. *Reading Research Quarterly*, 37 (1), 70-92.
- Rosenblatt, Bernhard von & Bilger, Frauke (2011). *Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel)*. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband.

- Salem, Tanja & Rabkin, Gabriele (2010). Kooperation von Eltern, Kindern, Elementarbereich und Schule im Hamburger FörMig-Projekt ›Family Literacy‹. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5 (4), 385-396.
- Sendlmeier, Walter (1987). Die psychologische Realität von Einzellauten bei Analphabeten. *Sprache & Kognition*, 6 (2), 64-71.
- Storch, Stacey A. & Whitehurst, Grover J. (2001). The Role of Family and Home in the Literacy Development of Children from Low-Income Backgrounds. In Pia Rebello Britto & Jeanne Brooks-Gunn (Eds.), *The Role of Family Literacy Environments in Promoting Young Children's Emerging Literacy Skills* (S. 53-71). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wagener, Monika & Drecol, Frank (1985). Der Spracherfahrungsansatz. In Wolfgang Kreft (Hrsg.), *Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung. Pädagogische Arbeitsstelle des deutschen Volkshochschul-Verbandes, Projekt »Entwicklung und Unterstützung von Maßnahmen zur muttersprachlichen Alphabetisierung an Volkshochschulen«* (S. 34-53). Bonn/Frankfurt am Main: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.
- Whitehurst, Grover J., Arnold, David S., Epstein, Jeffery N., Angell, Andrea L., Smith, Meagan & Fischel, Janet E. (1994). A Picture Book Reading Intervention in Day Care and Home for Children From Low-Income Families. *Developmental Psychology*, 30 (5), 679-689.
- Whitehurst, Grover J., Falco, Francine L., Lonigan, Christopher J., Fischel, Janet E., DeBaryshe, Barbara O., Valdez-Menchaca, Marta C. & Caulfield, Marie (1988). Accelerating Language Development Through Picture Book Reading. *Developmental Psychology*, 24 (4), 552-559.
- Wieler, Petra (1997). *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim/München: Juventa.
- Woitzick, Julia (2010). *Elternschaft als Lernbegründung. Eine qualitative Studie zum Bedeutungs- und Begründungszusammenhang ›Kind‹ als Impuls für die Aufnahme eines Lernprozesses bei funktionalen Analphabeten in der Bundesrepublik Deutschland*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Universität Potsdam.