



Family Literacy

Bestandsaufnahme von nationalen und internationalen Projekten

Impressum:

Medieninhaber: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Minoritenplatz 5,
1014 Wien

Herausgeber: Österreichischer Buchklub der Jugend, Mayerhofgasse 6, 1040 Wien,
Redaktion: Mag. Dr. Margit Böck, Mag. Gerhard Falschlehner, MMag. Michaela König

Alle: Österreichischer Buchklub der Jugend, Mayerhofgasse 6, 1040 Wien

Druck: Druckerei des BMUKK

Wien 2012

Inhalt

Sieben Gedanken zu Family Literacy in Österreich	3
Einleitung	10
1. Family Literacy	11
1.1 <i>Die Familie als zentrale Instanz der literalen Sozialisation</i>	11
1.2 <i>Perspektiven von Family Literacy</i>	12
1.3 <i>Family Literacy – Definition und Zielsetzungen</i>	14
1.4 <i>Family-Literacy-Programme</i>	16
2. Theoretische Kontexte von Family Literacy	19
2.1 <i>Lesen und Schreiben als soziale Praxis</i>	19
2.2 <i>Die New Literacy Studies als theorieorientierter Ansatzpunkt für Family-Literacy-Programme</i>	21
2.3 <i>Eine sozialökologische Perspektive auf Family Literacy</i>	23
3. Family Literacy, PIRLS und PISA	26
3.1 <i>Der sozioökonomische und der Bildungskontext von Familien als Rahmen ihrer literalen Praktiken</i>	26
3.2 <i>Frühe Sprachförderung in der Familie</i>	28
4. Effekte von Family-Literacy-Programmen	30
5. Formen von Family-Literacy-Projekten	34
5.1 <i>Projekte, die sich an Eltern allgemein richten</i>	34
5.2 <i>Programme, die sich an sozial benachteiligte Familien richten</i>	34
5.3 <i>Projekte, die auf gesamtgesellschaftlicher Ebene für Lesen sensibilisieren wollen</i>	35
6. Internationale Family-Literacy-Projekte	36
6.1 <i>Projekte, die sich an Eltern allgemein richten</i>	36
BOOKSTART (Großbritannien).....	37
BOOKTIME (Großbritannien).....	39
BOOKED UP (Großbritannien).....	40
LESESTART – DREI MEILENSTEINE FÜR DAS LESEN (Deutschland).....	42
SCHENK MIR EINE GESCHICHTE – FAMILY LITERACY (Schweiz).....	43
BUCHSTART HAMBURG (Deutschland).....	45
BOOKSTART (Italien / Südtirol).....	45
6.2 <i>Projekte, die sich an sozial benachteiligte Familien richten</i>	46
MOTHER-CHILD EDUCATION PROGRAMME MOCEP (Türkei).....	46
HIPPI (Israel).....	49
FAMILY LITERACY (FLY) (Hamburg).....	50
ENGLISH TO SUPPORT PARENTS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN (Irland).....	51

	<i>Family-Literacy-Programme in Malta</i>	54
	HILTI (MY ABILITY) (Malta)	54
	NWAR (LATE BLOSSOMS) PROGRAMME (Malta)	55
	ID F'ID (HAND IN HAND) PARENT EMPOWERMENT PROGRAMME (Malta)	55
6.3	<i>Projekte, die auf gesamtgesellschaftlicher Ebene für Lesen sensibilisieren wollen</i>	55
	ALL OF POLAND READS TO KIDS (Polen)	56
7.	Nationale Family-Literacy-Projekte	59
7.1	<i>Projekte, die sich an Eltern allgemein richten</i>	59
	BUCHSTART: GEMEINSAM MIT BÜCHERN WACHSEN (österreichweit)	59
	BUCHSTART WIEN und KIRANGOLINI: LESELUST VON ANFANG AN (Wien)	60
	LESEOFFENSIVE STEIERMARK (Steiermark)	61
	ERZÄHL MIR WAS! (Oberösterreich)	63
	PROJEKT BILDERBUCH (Kaumberg, Niederösterreich)	63
7.2	<i>Projekte, die sich an sozial benachteiligte Familien richten</i>	64
	„DAS MOBILE BUCH“ – BILILA-FAMILIEN-LERNHILFE-PROJEKT TELFS (Telfs, Tirol)	64
	HIPPY ÖSTERREICH (Wien, Graz)	65
7.3	<i>Projekte, die auf gesamtgesellschaftlicher Ebene/allgemein für Lesen sensibilisieren wollen</i>	66
	OMY – OLD MEETS YOUNG (Wien)	67
	LESETUTOR:INNEN IN DEN ENNSER VOLKSSCHULEN (Enns, Oberösterreich)	67
8.	Literatur	69

Mag. Gerhard Falschlehner

Sieben Gedanken zu Family Literacy in Österreich

1.

Der Booktrust¹, die englische Partnerorganisation des Österreichischen Buchklubs der Jugend, führte im vergangenen Jahr eine Berechnung durch, dass der „Social Return on Investment“ für seine Family-Literacy-Projekte 1:25 englische Pfund beträgt. Für jedes eingesetzte Pfund spart die englische Regierung demnach 25 Pfund an Folgekosten, die für Kompensations- und Reparaturmaßnahmen infolge von Schulversagen und mangelnden beruflichen Kompetenzen junger Menschen ausgegeben werden müssen. Die Effizienz von Leseförderung im familiären Umfeld lässt sich also in harter Währung und in wirtschaftlichen Kennzahlen ausdrücken. Leseförderung bringt dem Staat bzw. der Öffentlichkeit das eingesetzte Geld mehrfach zurück.

In Zeiten wie diesen, in denen marktwirtschaftlicher Erfolg gern absolut gesetzt wird und sich auch gesellschafts- und bildungspolitische Maßnahmen dem wirtschaftlichen Diktat unterwerfen müssen, ist das eine beachtliche Erfolgsmeldung, die daher auch am Beginn dieses Vorwortes Platz hat. Bis heute tut man sich nämlich in Österreich schwer, für Leseförderung finanzielle Unterstützung vonseiten der öffentlichen Hand oder privater Investoren zu finden. Die Initiative „Family Literacy“ des BMUKK und des Buchklubs soll Auftakt dafür sein, Family Literacy auch in Österreich systemisch und nicht nur in Form von Einzelinitiativen zu positionieren.

2.

Die Stiftung Lesen, die deutsche Partnerorganisation des Buchklubs, wies in der Studie „Lesesozialisation von Kindern in der Familie“² schon 2009 nach, dass zwar 84 % der Eltern glauben, dass es für ein Kind wichtig ist, viel zu lesen. Nur 30 % der Eltern nehmen aber darauf konkreten Einfluss, während zum Beispiel 97 % sagen, dass sie auf das Benehmen, 90 % auf Fernsehzeiten und immerhin noch 74 % auf die Computerzeiten ihrer Kinder Einfluss nehmen. Also: So viele Eltern wie nie zuvor sagen, dass Lesen für die kindliche Entwicklung wichtig ist, so wenige wie nie zuvor fördern ihre Kinder tatsächlich. Es gibt keinen Grund anzunehmen, dass die Situation in Österreich anders ist.

¹ www.booktrust.org.uk

² Lesesozialisation von Kindern in der Familie. Untersuchung zur familiären Lese- und Mediensozialisation in Deutschland.

3.

PISA hat im Dezember 2010 erneut die mangelnde Lesekompetenz der österreichischen Jugendlichen bestätigt und auf das systemische Problem hingewiesen, dass in Österreich Lesekompetenz und damit die Bildungschancen der Kinder eng mit dem sozioökonomischen Status der Familien zusammenhängen.

Der österreichische Expertenbericht „PIRLS. Lesekompetenz am Ende der Volksschule“ 2006³ sagt: „Die Familie ist die erste Bildungswelt und wichtigste Sozialisationsinstanz des Kindes. Bereits ab dem Zeitpunkt der Geburt werden verschiedene Basiskompetenzen für die spätere Schullaufbahn Grund gelegt und aufgebaut. Die Familie ist Ort des Lernens und des Sammels von Erfahrungen, allerdings in individuellem Ausmaß und unterschiedlicher Intensität.“

Diese Studie untersucht die Einflussfaktoren auf Leseförderung in Familien und stellt folgende Faktoren fest:

- a. Der sozioökonomische Status der Eltern, also Schulbildung, Beruf und Einkommen der Eltern: „Die sozioökonomischen Faktoren wirken direkt auf die LeseEinstellung und Lesefreude der Eltern sowie auf deren Lesehäufigkeit“. Je höher die Schulbildung, umso positiver ist die Einstellung und Freude der Eltern zum Lesen und umso häufiger lesen sie. Die berufliche Position der Eltern zeigt sich bei LeseEinstellung und Lesehäufigkeit. Beide sozioökonomischen Merkmale zeigen einen positiven direkten Effekt auf die Leseressourcen: Je höher Schulbildung und berufliche Position der Eltern sind, desto mehr Bücher und auch Kinderbücher sind zu Hause vorhanden.

- b. Das Vorbild der Eltern.

Die Lesehäufigkeit der Eltern wirkt über die Leseressourcen: Eine erhöhte Anzahl an Büchern zu Hause wirkt sich sowohl direkt als auch indirekt auf die Lesekompetenz der SchülerInnen aus. Das alltägliche Vorbild kann nachhaltiger wirken als eine Aufforderung zum Lesen. Ein positiver Einfluss des elterlichen Vorbilds auf das Kind ergibt sich vor allem dann, wenn Eltern „echtes“ bzw. „authentisches“ Interesse zeigen.

- c. Frühe Sprachförderung

Frühe Sprachförderung hat einen positiven Effekt auf die Leseaktivitäten. Frühe Sprachförderung inkludiert Familienaktivitäten, bei denen die gesprochene Sprache im Vordergrund steht, wie Bücher lesen und vorlesen, Geschichten erzählen, Lieder singen sowie den Besuch einer Bücherei. Nicht zu verwechseln ist Sprachförderung

³ PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule – Österreichischer Expertenbericht; Birgit Suchan, Christina Wallner-Paschon & Claudia Schreiner (Hrsg.) Graz: Leykam 2009.

mit der sogenannten „frühen Lese- und Schreibförderung“: Wenn Eltern versuchen, ihren Kindern frühzeitig Lesen und Schreiben beizubringen, ist das eher kontraproduktiv. Die Leseforscher vermuten Folgendes: Während Sprachförderung zu einer guten familiären Sprachkultur gehört und gleichsam „selbstverständlich“ passiert, wird bei „früher Lese- und Schreibförderung“ das Kind meist zu Aktivitäten genötigt, die „aufgesetzt“ sind – um dem Kind vermeintliche Vorteile zu verschaffen, oder konkret als Reaktion auf erkannte Leseschwächen eines Kindes. Kinder sind allerdings sehr sensibel, wenn ihre Eltern sie auf Grund von Leistungsdenken zum Lesen drängen wollen, und reagieren ablehnend.

4.

Laut der eingangs zitierten Studie der Stiftung Lesen funktionieren die Voraussetzungen für Leseförderung nur in 30 % der Familien. Wie kann man also den Defiziten in einem so wichtigen Bereich entgegenwirken, vor allem die sozioökonomischen Faktoren kompensieren und damit einen Schritt in Richtung Bildungsgerechtigkeit gehen? Die PIRLS-Studie zeigt sich skeptisch bezüglich der österreichischen Schule: „Die weniger Erfolg versprechende Alternative besteht darin, Defizite bzw. Ungleichheiten im sprachlichen Bereich durch schulische Maßnahmen auszugleichen. Dass dies in Österreich zurzeit nicht ausreichend gelingt, zeigen die Daten deutlich.“

Eine positive Möglichkeit des Ausgleichs von Defiziten sieht die Studie in der frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten. Ein erster wichtiger Schritt in diese Richtung geschieht derzeit in Österreich mit der Sprachstandsfeststellung vor Schuleintritt. Ziel dieser Sprachbeobachtung ist es, KindergartenpädagogInnen einen Ausgangspunkt für ihre sprachliche Förderung zu geben, um sprachliche Unterschiede, die durch familiäre Rahmenbedingungen verursacht sind, auszugleichen.

Eine andere Möglichkeit, die direkt an der Quelle des Geschehens ansetzt, sind Family-Literacy-Programme, die durch Aufklärungsarbeit in der Familie den Schritt in Richtung Bildungsgerechtigkeit versuchen. Diese Programme sollten möglichst früh einsetzen und die Förderung breit angelegt sein. Solche Family-Literacy-Programme beginnen sich weltweit auf breiter Ebene durchzusetzen. Und zunehmend nehmen auch Regierungen und Wirtschaftspartner dafür Geld in die Hand. Die europäische Dachorganisation „EU Read“⁴ tauscht regelmäßig Erfahrungen mit Family-Literacy-Programmen aus.

5.

In Österreich ist Family Literacy noch relativ neu – sowohl der Begriff als auch konkrete Maßnahmen, wie unsere Recherchen für diese Bestandsaufnahme zeigten. Als Forschungs-

⁴ www.euread.com

richtung ist Family Literacy in Österreich praktisch noch gar nicht existent, sieht man vom neu geschaffenen Lehrstuhl für Frühkindpädagogik der Universität Graz ab. Es scheint daher notwendig, zunächst einmal einige Missverständnisse auszuräumen.

Missverständnis Nr. 1: Family Literacy unterstützt vor allem Familien, in denen gelesen wird.

Ganz im Gegenteil. Family Literacy hat nichts mit „Familien-Idyllen mit Buch“ zu tun. Family-Literacy-Projekte sind in weiten Bereichen eine konkrete Umsetzung der Forschungsperspektive, Lesen und Schreiben als soziale Praxis zu verstehen. Die Förderung von Kindern aus bildungs- und schriftfernen Schichten ist ein zentraler Ausgangspunkt dieser Maßnahmen. Den theoretischen Hintergrund dazu liefert unter anderem der Ansatz der „New Literacy Studies“, der auf der Basis von Anfang der 1980er-Jahre veröffentlichten richtungsweisenden Studien entwickelt wurde. Diese Untersuchungen analysierten unter anderem das Lesen und Schreiben in Familien und wie Eltern ihre Kinder an Literalität heranführen. Family-Literacy-Projekte bemühen sich besonders darum, Kinder aus schrift- und bildungsfernen Schichten, oft mit Migrationshintergrund, zu erreichen.

Das Design von Family-Literacy-Projekten muss auf Nachhaltigkeit abzielen und weit über die in Österreich beliebten Schulleseprojekte – Stichwort „Lesenacht“ – hinausgehen. Explizite Stützung leseschwacher Kinder, Interventionen in sozial schwächeren Familien und exakte Evaluierung müssen Bestandteil des Projektdesigns sein.

Missverständnis Nr. 2: Leseförderung ist ausschließlich Sache der Schule.

Alle neurophysiologischen und kinderpsychologischen Untersuchungen zeigen weltweit übereinstimmend, dass die Basis und die Voraussetzungen für das Lesenlernen bereits im frühen Alter der Kinder gelegt werden. Fehlt im frühen Kindesalter die Förderung der Erstsprache und der sogenannten „Vorläuferfertigkeiten“ für das Lesen, kommen Kinder bereits mit schweren Defiziten in die Schule. Vorlesen und frühe Sprachförderung sind Schlüssel zum späteren Lese- und Bildungserwerb von Kindern. Family-Literacy-Programme setzen daher lange vor Schulbeginn ein.

Simplifiziert könnte man sagen, dass Family-Literacy-Programme vor allem der Prävention dienen, während schulische Förderprogramme für Leseschwache in der Regel kompensatorische bzw. therapeutische Funktion haben. Wie in allen anderen Bereichen des Lebens sind Präventionsmaßnahmen schonender, für alle Beteiligten positiver und gesamtwirtschaftlich billiger.

Richtig ist hingegen, dass die Bildungsinstitutionen Kindergarten und Schule wichtige Kommunikationsorte – oft die einzigen – sind, um Eltern und Erziehungsberechtigte zu erreichen und einzubinden. Family Literacy endet dezidiert auch nicht mit dem Schuleintritt des Kindes. Gerade in der anstrengenden Phase des Lesenlernens benötigen Kinder begleitende Unterstützung, speziell wenn sie Leseprobleme haben.

Missverständnis Nr. 3: Leseförderung beschränkt sich auf Bücher.

Familiäre Literalität spielt sich auf vielen Ebenen und mit unterschiedlichen Medien ab: Dazu zählen das Beschriften von Dingen, das Lesen und Ausfüllen von Formularen, das Lesen von Produktbeschriftungen und Gebrauchsanweisungen, das Lesen und Beantworten von SMS, E-Mails, Karten und Briefen ebenso wie das Lesen von Zeitungen und Zeitschriften, von Texten im World Wide Web. Kinder erleben Family Literacy zunächst vor allem vermittelt über ihre Bezugspersonen (Eltern, Erziehungsberechtigte, Geschwister) als Role Models für den Umgang mit Schriftlichkeit. Interventionsprogramme für Family Literacy müssen also diese alltagsweltlichen Lese- und Schreibhandlungen miteinbeziehen.

Erst im zweiten Schritt umfasst Family Literacy neben diesen alltäglichen Formen des Lesens und Schreibens auch gemeinsames Anschauen oder Lesen von Bilderbüchern oder anderen Lesestoffen, das von den Erwachsenen oder den Kindern initiiert wurde, und Formen des gemeinsamen Schreibens. Neben der Förderung des Vorlesens und der Hinführung zu Bilderbüchern müssen Family-Literacy-Programme also einen multivalenten und multimedialen Ansatz verfolgen und sowohl Eltern als auch Kinder dort abholen und erreichen, wo sie schriftlich unterwegs sind: von den digitalen Medien über Versandhauskataloge und Prospekte bis hin zu Comics und Mangas.

Missverständnis Nr. 4: Lesedefizite betreffen vor allem Familien mit migrantischem Hintergrund.

Sowohl PISA als auch PIRLS zeigen eindeutig, dass mangelnde familiäre Literacy soziale und nicht ethnische Hintergründe hat. Beide Studien würden für Österreich nicht wesentlich besser ausfallen, würde man Kinder mit migrantischem Hintergrund herausrechnen.

Sehr wohl wird die Bildungszukunft der Kinder von der Förderung der Erstsprache entscheidend geprägt. Entwickeln Kinder in ihrer Erstsprache ausreichende grammatikalische und semantische Strukturen, fallen Spracherwerb und Lesenlernen sowohl in der Erstsprache als auch in allen anderen Sprachen leichter. Das gilt aber uneingeschränkt ebenso für Kinder mit deutscher Erstsprache. Und das erklärt das Phänomen, dass Migrantenkinder der dritten Generation bei Lesetests oft schlechter abschneiden als Kinder der ersten und zweiten Generation: In der dritten Einwanderer-Generation treffen die verblassenden Kenntnisse der ursprünglichen Erstsprache aus der Heimat auf die noch immer vorhandenen Defizite in der Zweitsprache Deutsch. Mit dem bitteren Resultat, dass diese Kinder keine echte Erstsprache beherrschen.

6.

Es gibt in Österreich viele Leseförderaktivitäten, die aber oft punktuell und nicht vernetzt sind und daher auch nicht nachhaltig und systemisch wirken können. Viele Leseförderprojekte und auch Kampagnen haben überdies – ungeachtet ihres hohen Engagements – das Problem, dass sie zwar die bereits lesemotivierten Kinder bestätigen, Kinder mit Leseproblemen aber nicht berücksichtigen und fördern, und als punktuelle Aktion kaum nachhaltige Wirkung

haben. Vor allem wurde es aber bisher verabsäumt, Partner aus der Wirtschaft und den Medien einzubinden, die an lesekompetenten jungen Menschen Interesse haben müssten.

Family Literacy reicht als gesellschaftliches Phänomen und Anliegen weit über die Schule hinaus. Allerdings wurde bisher fast ausschließlich die Schule für die Lesekompetenz der jungen Menschen verantwortlich gemacht.

Im Rahmen der Initiative „Family Literacy“ des BMUKK und des Buchklubs sollen nationale und internationale Projekte zur Förderung von Family Literacy diskutiert und mögliche außerschulische Partner aus den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen in den Dialog einbezogen werden, die an Family Literacy Interesse haben (sollten) und einen Beitrag zu ihrer Förderung leisten können. Am Ende könnte so etwas wie ein Masterplan für Family Literacy in Österreich stehen.

Ein solcher nationaler Plan könnte und sollte

- erfolgreiche Family-Literacy-Modelle beschreiben, die nachhaltige und basale Leseförderung garantieren und die vor allem Kinder aus Risikogruppen erreichen,
- Interessenten und Partner ansprechen, einbinden und vernetzen und damit auch Finanzierung ermöglichen,
- eine nationale Informationskampagne zur Bewusstseinsbildung starten,
- eine Kommunikations-Plattform für Family-Literacy-Projekte schaffen,

und in weiterer Folge

- regionale und lokale Initiativen fachlich unterstützen, begleiten, dokumentieren sowie evaluieren und
- begleitende Ressourcen und Beratung bereitstellen.

7.

Der Buchklub hat sich in den letzten Jahren intensiv mit Family Literacy beschäftigt und bietet sich mit seinem österreichweiten, ehrenamtlichen Netzwerk und guten Kontakten zu Familien als Partner für eine Initiative zur Family Literacy an. Als Mitglied der europäischen Organisation EU Read hat der Buchklub direkten Kontakt zu anderen Ländern und ihren Family-Literacy-Projekten.

- Im Rahmen des groß angelegten Pilotprojektes „LesepartnerInnen“, das Buchklub und BMUKK 2007/2008 gemeinsam durchführten, wurden international bewährte Modelle zu Family Literacy österreichweit in Zusammenarbeit mit 40 Schulen und 20 Kindergärten getestet und evaluiert.⁵

⁵ www.LesepartnerInnen.at

- Die Modelle „Lesebuddy“ und „Lesetutoren“ wurden vom Buchklub 2009 und 2010 im Rahmen der von der OMV unterstützten Initiative „Mit Lesen mehr bewegen“ weiterentwickelt. Mit dem Land Niederösterreich wurde 2008/2009 das Projekt „VorLeseKinderGarten“ durchgeführt.
- 2010 und 2011 überreichte der Buchklub das Magazin „PHILIPP Schulstart“ und eine begleitende Elternbroschüre zur Leseförderung allen Eltern und Kindern jeweils zur Schuleinschreibung an allen Volksschulen.
- Der Buchklub gibt seit Jahren spezielle Medien zur Leseförderung für Eltern und Familien heraus (z. B. derzeit das Buchklub ELTERNMAGAZIN).
- Mit dem Dachverband der Elternvereine wurde 2011 eine österreichweite Folderaktion durchgeführt.
- 2010 wurde mit Unterstützung der OMV „PHILIPP. Der Lese-Award“ ausgeschrieben und durchgeführt, bei dem österreichweit 100 nachhaltige Leseprojekte – schulisch und außerschulisch – prämiert wurden, der Lese-Award 2012 ist bereits angelaufen.

Unser Dank gilt den handelnden Personen im BMUKK, die es durch die Initiative „Family Literacy“ dem Buchklub möglich machen, umfassend über Family Literacy zu informieren, bestehende Vorurteile auszuräumen und vor allem Partner einzubinden und zu vernetzen – und zwar sowohl Organisationen, die Family-Literacy-Programme planen oder schon durchführen, als auch Partner aus den Bereichen Wirtschaft, Medien und Politik, die an lesekompetenten jungen Menschen Interesse haben müssten.

Einleitung

Was ist „Family Literacy“? Was sind theoretische Kontexte von „Family Literacy“? Welche Formen von praxisorientierten Zugängen gibt es hier und wie werden konkrete Projekte umgesetzt? Antworten auf diese Fragen stehen im Mittelpunkt des vorliegenden Berichts. Dieser richtet sich vor allem an VertreterInnen der Praxis sowie der Bildungs- und Sozialpolitik, der Wirtschaft und Medien, die ein Interesse daran haben, dass alle Mitglieder unserer Gesellschaft möglichst umfassende literale Kompetenzen entwickeln können.

In Kapitel 1 wird „Family Literacy“ als Begriff und Konzept vorgestellt, der sich auf Forschung und Förderung bezieht. Eine dem Stand der internationalen Forschung entsprechende theoretische Konzeptualisierung steht im Mittelpunkt von Kapitel 2. Die Bedeutung der Familie als zentraler und wirksamster Instanz der literalen Sozialisation wird im Zusammenhang mit PIRLS und PISA erläutert (Kapitel 3), Effekte von Family-Literacy-Programmen als pädagogische Interventionen werden anschließend unter Bezugnahme auf internationale Evaluationsstudien thematisiert. Kapitel 5 stellt eine Differenzierung von Family-Literacy-Projekten vor, die sich an den jeweiligen Zielen und Zielgruppen der Maßnahmen orientiert. Eine Auswahl von konkreten Family-Literacy-Projekten wird in den folgenden Kapiteln vorgestellt: internationale Projekte mit Fokus auf EU-Länder in Kapitel 6 und österreichische Projekte in Kapitel 7.

1. Family Literacy

1.1 Die Familie als zentrale Instanz der literalen Sozialisation

Die Familie ist die einflussreichste Sozialisationsinstanz für das Lesen (vgl. z. B. Hurrelmann 2004; Cairney 2003; Böck/Wallner-Paschon 2001; de Jong/Lesemann 2001; Hurrelmann/Hammer/Nieß 1993; Bonfadelli/Fritz 1993). Ihre Bedeutung zeigt sich unter anderem daran, dass von den in PISA getesteten Kompetenzen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft die Lesekompetenz am stärksten durch den familialen Kontext beeinflusst wird.

Der zentrale Grund für die große Bedeutung des familialen Umfeldes für das Lesen von Kindern und Jugendlichen ist darin zu sehen, dass Schrift ein „Totalphänomen“ (Saxer 1993) in unserer Gesellschaft ist: Schrift ist in so gut wie allen Lebensbereichen (zumindest als Informations- und Organisationswerkzeug) anzutreffen, Lesen und Schreiben sind integrale Bestandteile unseres Alltags. Auch in Haushalten, die als sehr schriftfern einzustufen sind, ist Schrift präsent, wenngleich sich schriftliche Kommunikation und das Lesen und Schreiben hier in erster Linie auf Aufgaben und Bereiche beschränken werden, die mit alltäglichen Verrichtungen (z. B. dem Lesen von Hinweisen, Produktbeschriftungen, Anleitungen) oder mit dem öffentlichen Leben verknüpft sind (z. B. Mitteilungen von Behörden, Kindergarten, Schule, Notizen machen, Formulare ausfüllen usw.).

Die Präsenz von Schrift in unserem Alltag führt dazu, dass Kinder von Geburt an Erfahrungen mit Lesen und Schreiben machen: Sie wachsen in Umwelten auf, in denen Schrift, Schriftmedien, Lesen und Schreiben mehr oder weniger selbstverständliche Elemente des Alltags sind. Die familiäre Umgebung ist mit ihren jeweiligen schriftbezogenen Ressourcen und Praktiken für die meisten Kinder einer der zentralen Kontexte ihrer literalen Erfahrungen. Dies gilt im Besonderen für die ersten Lebensjahre. Kinder, die in Elternhäusern aufwachsen, in denen es viele Bücher, Zeitungen, Zeitschriften gibt, deren Eltern selbst viel und gerne lesen, werden meist selbst zu LeserInnen. Anders in Familien, in deren häuslichem Umfeld Schrift kaum vorhanden ist: Neben der eingeschränkten Präsenz von schriftlichen Medien ist das Aufwachsen von Kindern in schriftfernen Kontexten auch dadurch gekennzeichnet, dass Lesen und Schreiben seltener (wenn überhaupt) als Aktivitäten vorgelebt werden, die mit positiven Erlebnissen verbunden sind, als dies in schriftnahen Umgebungen der Fall ist. Ist in Familien eine große Vielfalt an Lesestoffen vorhanden, die die Familienmitglieder selbstverständlich in ihren Alltag integrieren und zu unterschiedlichen Zwecken nutzen, wachsen Kinder mit entsprechend positiven (bzw. zumindest differenzierten) Bedeutungszuschreibungen an diese unterschiedlichen Texte und Medien, an unterschiedliche Formen, Funktionen und Situationen des Lesens und auch des Schreibens auf (vgl. z. B. zusammenfassend Rodríguez-Brown 2011).

Prä- und paraliterarische Kommunikationsformen, wie Vorlesen und Geschichtenerzählen, gemeinsames Anschauen von Bilderbüchern, Reime, Finger- und Singspiele fördern den Umgang mit Sprache und tragen zur Entwicklung des phonologischen Bewusstseins bei. Sie bereiten das Lesen im Bereich der Mündlichkeit vor (vgl. Hurrelmann 2004, S. 178). Die emotional-kommunikative Gestaltung dieser Aktivitäten spielt dabei eine wichtige Rolle: „Wie es scheint, profitieren sie in ihrer Wirksamkeit allesamt von der Herstellung einer Atmosphäre dichter emotionaler Verbundenheit zwischen Bezugsperson und Kind in gemeinsamer, lustvoller Beschäftigung mit Sprache.“ (Hurrelmann 2004, S. 178f.)

Die im familialen und häuslichen Alltag gemachten literalen Erfahrungen von Kindern rahmen alle weiteren Erfahrungen mit Lesen und Schreiben, mit Schrift und schriftbezogenen Medien. Vielfältige Gelegenheiten zum Beobachten, Nachmachen und Ausprobieren unterstützen die Kinder auf ihrem Weg in die Welt der Schrift. Hier möglichst frühzeitig anzusetzen, um Kindern einen guten Start für ihr Aufwachsen in unserer schriftdominierten Gesellschaft zu ermöglichen, ist Anliegen von vielen Family-Literacy-Projekten.

Dieses Anliegen beschränkt sich allerdings nicht auf das Erlernen der Kulturtechniken Lesen und Schreiben, sondern integriert auch das (miteinander) Sprechen. Schrift ist nach wie vor und trotz des so genannten „Pictorial Turn“ ein Modus, über den viele Inhalte festgehalten, kommuniziert und zugänglich gemacht werden. Schulisches Lernen baut in weiten Bereichen auf die Verwendung von Schrift auf; sich selbstbestimmt informieren zu können, setzt in unserer von digitalen Medien durchdrungenen Kommunikationslandschaft Lese- wie Schreibfähigkeiten voraus. Vielfältige Formen der Schriftlichkeit und des Umgangs mit gesprochener Sprache von Anfang an in den Familienalltag mit kleinen Kindern zu integrieren, leistet einen wichtigen Beitrag zur Vorbereitung der Kinder auf ihre Schul- und auch Berufslaufbahn. Als verbaler Modus der Kommunikation ist Lesen und Schreiben Umgang mit Sprache; frühe sprachliche Förderung ist immer auch Förderung der literalen Sozialisation, was zuletzt auch von PIRLS bestätigt wurde (vgl. Kapitel 3). Family-Literacy-Projekte versuchen durch vielfältige Angebote die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten dabei zu unterstützen, ihre Kinder an das Lesen und Schreiben heranzuführen und sie auf das Erlernen dieser „Werkzeuge“ der Kommunikation und Welterschließung vorzubereiten.

1.2 Perspektiven von Family Literacy

Der Begriff „Family Literacy“ wurde 1983 von der US-amerikanischen Literacy-Forscherin Denny Taylor mit der Publikation ihrer ethnografischen Studie *Family Literacy: Young children learning to read and write* geprägt. Taylor beobachtete in sechs Familien über drei Jahre hinweg, wie diese Literalität in ihren Alltag integrierten und wie die Kinder im familialen Kontext Lesen und Schreiben (kennen-)lernten.

„Family Literacy“ steht für zwei Perspektiven (vgl. Rodríguez-Brown 2011, S. 727f.):

- Zum einen bezieht sich die Bezeichnung „Family Literacy“ auf ein *sozialwissenschaftliches Forschungsfeld*, in dem untersucht wird, wie Eltern bzw. Erziehungsberechtigte⁶ und Kinder gemeinsam in ihrem Alltag Schrift verwenden. Der Fokus richtet sich dabei entweder auf das häusliche Umfeld und/oder die angrenzenden sozialen und räumlichen Umwelten des familialen Zusammenlebens.
- Zum anderen steht „Family Literacy“ für *Interventionsprogramme*, deren Ziel es ist, Eltern dabei zu unterstützen, ihre Kinder an den Umgang mit Schrift heranzuführen. Ein wichtiges Ziel vieler Programme ist, die Kinder durch die Förderung ihrer verbalen und literalen Fähigkeiten auf das Lernen in der Schule und für ihr weiteres Leben vorzubereiten. Durch Family-Literacy-Programme sollen Kinder möglichst frühzeitig Grundlagen für eine positive Lernbiografie entwickeln, die für ihr gesamtes weiteres Leben relevant sind.

Dass von diesen Angeboten auch die Eltern profitieren können, wird von Family-Literacy-Programmen zum Teil gezielt in die Maßnahmen integriert. Diese intergenerationellen Konzepte, die z. B. (Basis-)Bildungsangebote für Erwachsene mit Ansätzen für die frühkindliche Erziehung kombinieren, richten sich vor allem an bildungsbenachteiligte Familien (vgl. Rodríguez-Brown 2011, S. 727, unter Bezugnahme auf das National Center for Family Literacy NCFL 1995). Eine wichtige Zielgruppe vieler Angebote sind in diesem Zusammenhang Familien mit Migrationshintergrund, wenn ihr linguistischer Kontext ein anderer ist als der ihres neuen Lebensmittelpunkts.

In einer auf das familiäre Zusammenleben fokussierten Perspektive bezieht sich Family Literacy auf *literale Praktiken im Kontext des häuslichen Zusammenlebens von Eltern und Kindern*. In der angloamerikanischen Literalitätsforschung wird dafür der Begriff *home literacy practices* („literale Praktiken im häuslichen Kontext“) verwendet. Rodríguez-Brown (2011, S. 728) schreibt in ihrem Überblick über wissenschaftliche Forschung zu Family Literacy aus dem Zeitraum 2000 bis 2007, dass Programme, die sich im angloamerikanischen Kontext an dieser *home literacy*-Perspektive orientieren, im Allgemeinen an den bestehenden schriftbezogenen Aktivitäten der Familien ansetzen. Davon ausgehend sollen diese Handlungsrepertoires erweitert werden. Eine wichtige Rolle spielt dabei der Gedanke, zwischen den häuslich-familialen literalen Praktiken einerseits und den Formen des Lesens und Schreibens, die den Kindern im schulischen Kontext vermittelt werden, andererseits zu vernetzen.

Family-Literacy-Ansätze, die über den engeren familialen Lebenskontext hinausgehen, sind häufig als so genannte *community literacy*-Konzepte angelegt (vgl. Rodríguez-Brown 2011,

⁶ Im Folgenden wird in erster Linie der Begriff „Eltern“ verwendet. Erziehungsberechtigte sind dabei immer mitgemeint. Der Begriff „Familie“ bezieht sich im vorliegenden Bericht auf alle Formen des Zusammenlebens von Erziehungsberechtigten mit Kindern, für deren Versorgung und Erziehung sie verantwortlich sind, bis zu deren Volljährigkeit.

S. 728). Hier steht die Förderung der selbstbestimmten Handlungsfähigkeit von Erwachsenen und Kindern im Vordergrund. Im Zusammenhang mit diesen Konzepten ist *Ermächtigung* ein zentrales Ziel. Paulo Freire hatte diesbezüglich seit den 1960er-Jahren wichtige gesellschaftspolitische und wissenschaftliche Arbeit geleistet (z. B. Freire 1970). Zu diesen Zugängen ist z. B. das in der Türkei entwickelte *Mother-Child Education Programme* (MOCEP) zu zählen, das allerdings weniger „Community“ in den Vordergrund rückt, sondern auf die Mütter als zentrale Personen für das Aufwachsen und die Lern- und Bildungslaufbahn ihrer Kinder fokussiert.

In ihrer Analyse von wissenschaftlicher Forschung über Family-Literacy-Programme in Europa entwickeln Carpentieri et al. (2011a) eine ähnliche Differenzierung wie Rodríguez-Brown (2011):

- A) Angebote, die sich auf „home literacy practices“ beziehen, sind häufig eher kurzfristig angelegte Family-Literacy-Programme, in denen generell die Förderung der Kinder durch die Eltern zentrales Anliegen ist (z. B. gemeinsames Lesen, wie *LesepartnerInnen*).
- B) Bei Projekten, die Rodríguez-Brown als „community literacy“-Programme einstuft, steht nach Carpentieri et al. vor allem die Perspektive der sozialen Benachteiligung im Vordergrund.
- C) Carpentieri et al. erweitern diese Differenzierung um eine dritte Kategorie: Angebote, wie *Every Czech Reads to Kids*, die die Schaffung und Förderung einer Kultur von Lesen und Lernen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene verfolgen.⁷

Die Differenzierung der internationalen und nationalen Family-Literacy-Projekte, die in Kapitel 6 und 7 vorgestellt werden, orientiert sich an dieser Unterscheidung.

1.3 Family Literacy – Definition und Zielsetzungen

Die vorliegende Expertise interessiert sich für ein engeres Verständnis von Family Literacy, das sich auf das häusliche Umfeld von Kindern („home literacy practices“) bezieht.⁸

Family Literacy wird im vorliegenden Bericht definiert als schriftbezogene Praktiken von Eltern, Kindern und anderen Familienmitgliedern in ihrem Alltag. Als soziokulturelle Praxis werden Lesen und Schreiben als soziales und kommunikations-

⁷ Vgl. dazu Saxer (1993, S. 367f.) und seine Forderung, auf der Ebene von Kultur-, Bildungs- und Medienpolitik lesefreundliche Rahmenbedingungen zu schaffen.

⁸ Dies umfasst auch Pflegefamilien oder Institutionen, in denen Kinder aufwachsen, wie z. B. SOS-Kinderdörfer.

bezogenes Tun und Handeln verstanden, das den Kommunikationsmodus Schrift verwendet bzw. sich auf Schrift bezieht.

Family Literacy findet nicht isoliert von den Lebenskontexten der Familienmitglieder statt. Das Familienleben ist in soziale Umwelten – wie die erweiterte Familie, FreundInnen und die Nachbarschaft – eingebettet. Diese Umwelten stellen einen bedeutenden soziokulturellen Rahmen für die Bedingungen von Family Literacy dar. Sie können die Entwicklung der Lese- und Schreibumwelten von Kindern und Erwachsenen fördern, diese aber auch hemmen, etwa wenn Lesen als etwas eingestuft wird, was „nur die anderen“ machen, weil es z. B. als Zeitvergeudung gesehen wird. Ein theoretischer Ansatz zur Differenzierung dieser Umwelten, der für die Konzeption von Family-Literacy-Programmen hilfreich sein kann, wird in Kapitel 2.3 vorgestellt.

Aufgrund der mannigfaltigen Potenziale und Funktionen von Schrift bzw. Lesen und Schreiben umfasst Family Literacy vielfältige Formen der Verwendung von Schrift und schriftlichen Texten sowie auch an Medien.

Dazu zählen das Notieren von Dingen, das Lesen und Erstellen von Listen, das Lesen von Produktbeschriftungen und Anleitungen, das Schreiben und Lesen von Postings in Internet-Foren, von SMS, E-Mails, Karten und Briefen ebenso wie das Lesen von Zeitungen und Zeitschriften, von Texten im World Wide Web oder von Büchern, Katalogen, Prospekten etc.

Family Literacy umfasst neben diesen auf die pragmatische Ebene der Alltagsbewältigung bezogenen Formen des Lesens und Schreibens auch das gemeinsame Anschauen oder Lesen von Bilderbüchern oder anderen Lesestoffen, das von Erwachsenen oder Kindern initiiert wird, sowie Formen des gemeinsamen Schreibens.

Family Literacy beschränkt sich nicht auf das Lesen, sondern umfasst, ausgehend von einem ganzheitlichen, am Kommunikationsmodus der Schrift orientierten Zugang, auch das Schreiben (vgl. Böck/Kress 2010).

Kinder beginnen schon sehr früh, Schreiben nachzuahmen und Hypothesen dahin gehend zu entwickeln, was Schreiben ist und wie es funktioniert (vgl. Kress 1982/1993, 1997; zusammenfassend z. B. Wells Rowe 2008). Das Schreiben des eigenen Namens hat für viele Kinder eine große Bedeutung (vgl. Kress 1997): Sie sind auf dem Weg, sich allmählich diese geheimnisvollen Zeichen zu erschließen und für ihre eigenen Ziele zu verwenden.

Als produktive Form der Verwendung von Schrift hat das Schreiben im Zusammenhang mit dem sozialen und technologischen Wandel der letzten rund 30 Jahre enorm an Bedeutung gewonnen. Die Potenziale der digitalen Medien können nur dann umfassend genutzt werden, wenn man nicht nur Suchbegriffe eingeben kann, sondern über die Möglichkeiten einer differenzierten schriftvermittelten Kommunikation verfügt. Postindustrielle Wirtschaftssysteme verändern sich zunehmend in Richtung einer Kreativökonomie und individualisierten „Produktion“ von Dienstleistungen. Die Anpassung an differenzierte Herausforderungen im Berufsleben und die Normalität von digitaler Kommunikation in allen Lebensbereichen setzen

voraus, dass sich Menschen äußern und ihre Ideen schriftlich formulieren und vermitteln können.

1.4 Family-Literacy-Programme

Die jeweiligen literalen Praktiken in einer Familie können Kinder im Erlernen des Lesens und Schreibens und in der weiteren Entwicklung ihrer literalen Fähigkeiten unterstützen oder, etwa durch eine negative Haltung der Eltern gegenüber schriftbezogenen Aktivitäten, auch hemmende Effekte haben. Nickel (2007, S. 71) spricht von einem „Risikopotenzial“ eines schriftfernen familialen Umfelds (vgl. Kapitel 3).

Family-Literacy-Programme verfolgen das Ziel, Eltern darin zu unterstützen, ihre Kinder an das Lesen und Schreiben heranzuführen und sie darin zu bestärken, ihre literale Praxis auszubauen.

Wichtige Ansatzpunkte dabei sind, dass Eltern ihre Kinder z. B. durch frühe Sprachförderung auf das Erlernen des Lesens und Schreibens vorbereiten und ihnen das Aufwachsen in einer vielfältigen Schriftumgebung ermöglichen. Von zentraler Bedeutung ist, dass Eltern durch ihre eigenen literalen Praktiken den Kindern positive Rollenmodelle vorleben und Lesen und Schreiben selbstverständlich in den eigenen Alltag integrieren.

Family-Literacy-Programme sensibilisieren die Eltern und Familien für die Bedeutung des Lesens und Schreibens. Dies leistet einen Beitrag dazu, dass insgesamt das Bewusstsein für die Bedeutung literaler Fähigkeiten in einer Gesellschaft steigt. Der Idealfall wäre, dass sich bildungspolitische EntscheidungsträgerInnen sowie VertreterInnen von Institutionen aus den Bereichen Wirtschaft, Gesundheit und Soziales verstärkt in die Entwicklung systematischer Förderung einbringen und entsprechende Ressourcen bereitstellen. Family-Literacy-Programme stellen dabei einen wichtigen Grundstein für die nachhaltige Förderung des Lesens und Schreibens dar. Dass sie als pädagogische Interventionen besonders effektiv sind (vgl. Kapitel 4), ist ein weiteres Argument für die Relevanz entsprechender Projekte.

Bei Maßnahmen, die sich an sozial benachteiligte Familien richten, ist der Effekt, dass die literalen Fähigkeiten und Praktiken der Eltern ebenfalls gefördert werden, häufig Teil der Zielsetzungen. Gerade Projekte dieser Art zeigen die enorme sozialpolitische Bedeutung von Family-Literacy-Programmen. Wenn Eltern Basisbildungsbedarf haben (Lesen, Schreiben und Rechnen sowie Umgang mit digitalen Medien für Erwachsene), sind häufig in einem ersten Schritt spezifische Angebote erforderlich, um ihnen entsprechende Grundlagen zu vermitteln, damit sie ihre Kinder unterstützen können. Die Lernerfahrungen und -erfolge der Eltern führen häufig zu vielfältigen Entwicklungsanstößen für ihre persönliche Lebensgestaltung, die wiederum positive Effekte auf das familiäre Zusammenleben und die Förderung der Kinder haben (vgl. dazu z. B. den Ansatz von MOCEP in Kapitel 6.2). Das Erleben von Selbstwirksamkeit ist hier ein wichtiger Aspekt.

Der Fokus von Family-Literacy-Programmen liegt auf der Förderung von Literalität. Andere Modi der Kommunikation sind dabei zu berücksichtigen, nicht zuletzt auch deshalb, weil diese wichtige Hilfsmittel zur Förderung des Lesens und Schreibens sind.

Schrift wird zunehmend mit Bildern, bei digitalen Texten auch mit gesprochener Sprache, Musik, Geräuschen etc. kombiniert. Texte, wie sie für das World Wide Web, Zeitschriften, Comics und speziell Sachbücher typisch sind, integrieren als „multimodale Ensembles“ (Kress, 2010) eine Vielzahl an Kommunikationsmodi. Als Modus, der verbale Kommunikation fixiert, und aufgrund ihrer Entwicklungsgeschichte hat Schrift dabei traditionell einen besonderen Stellenwert, der nicht zuletzt mit Machtfragen verbunden ist. Auch wenn visuelle Kommunikation wichtiger geworden ist und weiterhin an Relevanz gewinnen wird, werden z. B. Regelungen des sozialen Zusammenlebens nach wie vor schriftlich festgehalten. Beispiele dafür sind Kauf- und Nutzungsverträge oder Gesetzestexte. Wer lesen kann, kann sich die Inhalte dieser für unsere Lebensgestaltung hochrelevanten Texte selbstständig erschließen; wer schreiben kann, kann solche Texte verfassen. Dass es versklavten Menschen bei Todesstrafe verboten war, Lesen oder Schreiben zu lernen, ist ein Beispiel für Schrift als Herrschafts- und Machtinstrument, das Zugang zu Wissen und Handlungsfähigkeit geben kann.

Modi, wie gesprochene Sprache, Bilder, Farben oder das Layout von Texten,⁹ spielen für die Förderung des Lesens und Schreibens eine wichtige Rolle und sollten gezielt eingesetzt werden. Sie helfen den LeserInnen beim Verstehen von Texten, indem sie diese z. B. strukturieren, wichtige Elemente hervorheben oder visualisieren. Vorlesen ist für Kinder, die bereits selbst lesen können und den Text mitlesen, unter anderem deswegen so wichtig, weil durch die Intonation, Lautstärke, Pausen usw. die Mitlesenden bei der Rekonstruktion der „inneren“ Struktur des Textes unterstützt werden. Diese Arbeit müsste sonst vom Leser, von der Leserin eigenständig geleistet werden, was, wenn jemand Schwierigkeiten beim Erlesen eines Textes hat, noch zusätzliche Anforderungen an das Textverstehen stellt.

Die Zielgruppe des vorliegenden Berichts sind Eltern¹⁰ mit Kindern im Alter bis zu zwölf Jahren.

Das eigentliche Erlernen des Lesens und Schreibens beginnt mit dem Eintritt in die Schule. Viele Kinder lernen bereits zu Hause oder im Kindergarten ihren Namen zu schreiben, Buchstaben und einfache Wörter zu lesen. In den ersten Lebensjahren machen Kinder sprach- und schriftbezogene Erfahrungen, die sie beim Erlernen des Lesens und Schreibens und in Bezug auf ihre weitere literale Entwicklung unterstützen, aber auch einschränken können.

⁹ Vgl. zum sozialsemiotischen Ansatz der Multimodalität Kress (2010).

¹⁰ Bzw. Pflegefamilien und Kinderwohneinrichtungen.

Der Fokus vieler Family-Literacy-Programme liegt auf Familien mit Kindern im Vorschulalter und Volksschulkindern. Der vorliegende Bericht bezieht sich auf Eltern mit Kindern im Alter bis zu zwölf Jahren. Im Alter zwischen zehn und zwölf Jahren ist für viele Kinder die Loslösung vom Elternhaus ein wichtiges handlungsleitendes Thema. Ihre FreundInnen werden als Peer Group wichtiger; die Kinder verbringen zunehmend Zeit außer Haus. In diese Phase fällt auch der so genannte „Buchleseknick“ (vgl. Böck 2000; zu möglichen Gründen für diesen Attraktivitätsverlust des Buchlesens Böck 2010): Viele Kinder verlieren in diesem Alter die Freude und das Interesse am Lesen von Büchern. Besonders stark trifft das auf Buben aus weniger bildungsorientierten Kontexten zu. Gleichzeitig werden andere, auch schriftbezogene Medien, wie das Internet, wichtiger (vgl. die Ergebnisse der KIM- und JIM-Studien, mpfs 2010, 2011).

Die Definition von „Family Literacy“ bzw. Programmen zur Förderung von Family-Literacy-Aktivitäten kann also folgendermaßen zusammengefasst werden:

*Der Begriff „**Family Literacy**“ beschreibt schriftbezogene Praktiken von Eltern, Kindern und anderen Familienmitgliedern in ihrem Alltag. Als soziokulturelle Praxis werden Lesen und Schreiben als soziales und kommunikationsbezogenes Tun und Handeln verstanden, das den Kommunikationsmodus Schrift verwendet bzw. sich auf Schrift bezieht. Aufgrund der mannigfaltigen Potenziale und Funktionen von Schrift bzw. Lesen und Schreiben bezieht sich Family Literacy auf vielfältige Formen der Verwendung von Schrift, schriftlichen Texten und Medien sowie ihrer Vermittlung.*

***Family-Literacy-Programme** verfolgen das Ziel, Eltern dabei zu unterstützen, ihre Kinder an das Lesen und Schreiben heranzuführen und sie darin zu bestärken, ihre literale Praxis und die diesbezüglichen Kompetenzen auszubauen. Der Fokus dieser Programme liegt auf der Förderung von Lesen und Schreiben, wobei aufgrund der Multimodalität von Texten andere Modi der Kommunikation zu berücksichtigen sind.*

2. Theoretische Kontexte von Family Literacy

2.1 Lesen und Schreiben als soziale Praxis

Hintergrund der vorher angeführten Definitionen ist ein *am Sozialen* orientiertes Verständnis sowohl von Lesen und Schreiben als auch von Texten und den Medien ihrer Vermittlung. Als AkteurInnen sind wir einerseits stets Teil von sozialen Bezugssystemen. Andererseits handeln wir immer auf Basis jener Bedeutung, die wir unserer jeweiligen Situation den Dingen in unserer Umwelt, uns selbst und anderen AkteurInnen zuschreiben. Diese Bedeutungszuweisungen entstehen im Laufe vielfältiger Sozialisationsprozesse während unseres Heranwachsens und unseres gesamten Lebens. Wächst z. B. ein Mädchen in einer Familie auf, in der es keine Bücher gibt und auch keine Bücher gelesen werden, überrascht es wenig, wenn für dieses Mädchen Buchlesen als Möglichkeit, um sich zu unterhalten oder zu informieren, kaum eine Rolle spielt und es Bücher alleine schon als Gegenstand weniger registriert als ein Mädchen, dessen Familie viele Bücher besitzt, deren Eltern häufig selbst Bücher lesen und das von ihnen oft Bücher geschenkt bekommt.

Unsere Bedeutungszuweisungen an Literalität und unsere damit verknüpften Gewohnheiten des Lesens und Schreibens sind aufgrund unserer Mitgliedschaft in sozialen Bezugsgruppen und unserer Sozialisationserfahrungen immer soziokulturell eingebettet. Für die Gestaltung unseres Alltags und unseres Handelns ist Sinnstiftung ein zentrales Ziel. Das aus der Gender-Forschung stammende Konzept des „doing gender“, d. h. (unsere jeweiligen Vorstellungen von) *Weiblichkeit* bzw. *Männlichkeit* jeweils durch das eigene Handeln zu leben, kann in „doing identity“ umformuliert werden: In unserem bzw. durch unser Tun und Handeln (er-)leben wir unsere Identität. Dabei beziehen wir uns auf unsere Vorstellungen von uns selbst und von anderen, darauf, wer wir sind und sein möchten, bei welchen Gruppen wir z. B. dabei sein und von welchen Gruppen wir uns abgrenzen möchten. Diese *Identitätsarbeit* umfasst auch unsere literalen Praktiken, etwa warum wir was, wie, wann, wo lesen oder schreiben – unser *doing reading* und *doing writing*.

Diese soziale Einbettung von Lesen und Schreiben und die damit verbundenen Zuschreibungen an Literalität sind bei der Beschäftigung mit Family Literacy von herausragender Bedeutung. Zum einen ist eine Familie selbst ein soziales System mit seinen (z. B. gender-, alters-, interessensspezifischen) Subsystemen, die sich auf das Tun und Handeln der einzelnen Familienmitglieder auswirken. Zum anderen sind Familien wiederum Teil von sozialen Bezugssystemen, die durch den sozioökonomischen und soziokulturellen Hintergrund, durch Verwandtschafts- und Freundschaftsverhältnisse, durch institutionalisierte Einbindungen (z. B. Vereinsmitgliedschaften), die Wohnregion usw. gerahmt werden. Der Stellenwert von Lesen und Schreiben und die Vielfalt der Lesemedien variiert in diesen Kontexten zum Teil sehr stark. Das Befreundet-Sein einer bildungsbenachteiligten Familie mit anderen bildungsbenachteiligten Familien, in denen das Buchlesen einen sehr

ambivalenten Stellenwert hat, kann z. B. für die Eltern den Besuch von öffentlichen Bibliotheken oder ihre Spielräume für die Gestaltung von Situationen des gemeinsamen Buchlesens mit ihren Kindern einengen (vgl. z. B. in Bezug auf Lernen allgemein Böck 2007). Dieses Beispiel zeigt die Relevanz von Fragen der Identitätsarbeit bei der Entwicklung und Implementierung von Family-Literacy-Programmen und wie wichtig unter anderem die Wahl von MitarbeiterInnen ist, die konkret mit Familien arbeiten (vgl. dazu das Konzept von HIPPY).

Die enge Einbindung von Literalität in spezifische familiäre und außerfamiliäre Lebenswelten, die jeweiligen Bedeutungszuweisungen an verschiedene Formen des Lesens und Schreibens und von Lesestoffen innerhalb von Familien stellen den Rahmen dar für Family-Literacy-Projekte, die versuchen, die literalen Praktiken von Eltern in Bezug auf ihre Kinder zu verändern. Wie wichtig es ist, geplante Maßnahmen differenziert zu reflektieren und auf die angestrebten Zielgruppen abzustimmen, leitet sich unter anderem aus der Tatsache ab, dass besonders das Lesen von (nicht nur anspruchsvollerer) erzählender Literatur, aber auch von überregionalen Qualitätszeitungen, von politischen Wochenmagazinen, informationsorientierten Nachrichtenportalen im Internet usw. Indikatoren für kulturelles Kapital und damit wichtige Distinktionsmerkmale sind (vgl. Bourdieu 1982).¹¹ Ein besonders hohes Ausmaß an Empathie ist deshalb bei der Planung von Angeboten für Familien aus bildungsfernen und anderweitig benachteiligten Gruppen erforderlich. Mitunter geht es hier auch darum, unterschiedliche Ängste zu berücksichtigen, wie z. B. eine belastete Schul- und Lernkarriere der Eltern, das Erleben von Ausgegrenzt-Sein aufgrund eines spezifischen Migrationshintergrunds, der mit geringer Bildung und konservativen Werthaltungen verknüpft ist usw.

Die Komplexität dessen, warum Menschen – Kinder, Jugendliche wie Erwachsene – Lesen und Schreiben auf welche Weise in ihren Alltag integrieren, ist wohl einer der zentralen Gründe dafür, warum die Konzeption und Umsetzung von nachhaltig erfolgreicher Leseförderung ein ausgesprochen anspruchsvolles Projekt ist. Diese Herausforderung wird noch vergrößert durch zahlreiche sich wechselseitig verstärkende Prozesse, wie z. B. dem Zusammenhang zwischen Lesehäufigkeit, Lesekompetenz und der Einstellung zum Lesen: Wenn jemand gut lesen kann, fällt das Lesen leichter, und es macht auch mehr Spaß. Häufiges Lesen fördert wiederum die Lesekompetenz. Umgekehrt ist es verständlich, dass Kinder, denen das Lesen schwer fällt, nicht gerne lesen und es auch eher vermeiden – noch dazu, wenn ihre Misserfolge beim Lesen in der Öffentlichkeit ihrer Schulklasse stattfinden und von ihren MitschülerInnen wahrgenommen werden (vgl. dazu die Arbeiten von Gemma Moss zu Buben und Lesen: 2007, 2000 – sowie Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1995). Seltenes Lesen

¹¹ Buchlesen wird z. B. auch bei der Ermittlung der SINUS-Milieus als Indikator für unterschiedliche Lebensstil-Orientierungen herangezogen (z. B. http://www.integral.co.at/de/sinus/milieus_at.php).

wiederum führt dazu, dass Kinder und Jugendliche ihre Lesekompetenz nur in einem unterdurchschnittlichen Ausmaß weiterentwickeln werden.

Angesichts der komplexen Einbindung von Literalität in Alltag und Lebenswelten kann die Schule mit Leseförderungsmaßnahmen oft nur begrenzte Wirkung erzielen bzw. häufig nur einige Schülerinnen und Schüler tatsächlich erreichen. Mit der Einbindung des Kindergartens als Institution, die aufgrund des verpflichtenden Kindergartenjahrs zumindest im Jahr vor Schulbeginn alle Kinder erreichen kann, um ihnen Vorläuferfertigkeiten für das Erlernen des Lesens und Schreibens zu vermitteln und ihre sprachliche Entwicklung zu fördern, wurde in Österreich ein wichtiger Schritt gemacht.

Der nächste Schritt wäre, gezielt die Familien als die wichtigste Sozialisationsinstanz für das Lesen und die literale Praxis insgesamt anzusprechen und Programme zu entwickeln, um Eltern und Erziehungsberechtigte bei dieser für die Kinder und die gesamte Gesellschaft so wichtigen Aufgabe zu unterstützen. Projekte, die sich auf Buchgeschenke oder gemeinsames Vorlesen beschränken, sind hier ein erster Ansatzpunkt. Für eine nachhaltige Breitenwirksamkeit ist allerdings ein systemisches Konzept anzustreben, das unterschiedliche, sich gegenseitig ergänzende Strategien integriert.

2.2 Die *New Literacy Studies* als theorieorientierter Ansatzpunkt für Family-Literacy-Programme

Ein theoretischer Ansatz, der Lesen und Schreiben als soziale und situierte Praxis versteht, die immer mit Identitätsarbeit verknüpft ist, ist das Konzept der *New Literacy Studies* (vgl. z. B. Pahl/Rowell 2006, Barton/Hamilton/Ivanič 2000; Cope/Kalantzis 2000; Gee 1990, 2009; Kress 2003; Street 1995). Den Ausgangspunkt dieses Ansatzes bilden in den 1980er-Jahren durchgeführte anthropologische und ethnografische Studien von Shirley Brice Heath (1983) und Brian Street (1984), die unterschiedliche Aspekte des Lesens und Schreibens im Alltagsleben thematisierten.¹²

Während psychologisch-kognitive Konzepte, die z. B. Studien wie PISA und PIRLS zugrunde liegen, Lesen und Schreiben „as a set of functional skills“ (Street/Pahl/Rowell 2009, S. 192) betrachten, rücken die *New Literacy Studies* die AkteurInnen mit ihrem In-der-Welt-Sein als den jeweiligen Rahmen für ihre literale Praktiken in den Mittelpunkt: „[w]ritten language never

¹² Der Publikationszeitraum dieser beiden Grundlagenwerke, die mittlerweile zum Kanon der anglophonen Literacy-Forschung und -Förderung zählen, ist insofern bemerkenswert, als Denny Taylors Buch zu *Family Literacy* (1983) – ebenfalls eine ethnografische Studie – zeitgleich mit Shirley Brice Heaths Studie *Ways With Words* erschienen ist. Auch Denny Taylor ist mit ihren späteren Arbeiten im Umfeld der *New Literacy Studies* anzusiedeln. Sie hat z. B. zu *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (Barton/Hamilton/Ivanič 2000) das Vorwort verfasst.

sits all by itself, [...]. Rather, within different practices, it is integrated with different ways of using oral language; different ways of acting and interacting; different ways of knowing, valuing, and believing; and, too, often different ways of using various sorts of tools and technologies.“ (Gee 2010, S. 180)

Der Begriff der „Multiple Literacies“ (Cope/Kalantzis 2000, 2009) weist einerseits auf die bereits angesprochene Diversität sozialer und kultureller Lebenszusammenhänge und den spezifischen Stellenwert hin, den Schriftlichkeit dort einnimmt (z. B. was in diesen Kontexten für jemanden „normal“ bzw. legitim ist oder nicht): „People learn a given way of reading or writing by participating in (or, at least, coming to understand) the distinctive social and cultural practices of different social and cultural groups. When these groups teach or ‚apprentice‘ people to read and write in certain ways, they never stop there. They teach them to act, interact, talk, know, believe, and value in certain ways as well, ways that ‚go with‘ how they write and read [...].“ (Gee 2010, S. 181)

Andererseits beschreibt „Multiple Literacies“ die Vielfältigkeit von Texten in den unterschiedlichen Domänen des Alltags und die damit verbundenen spezifischen Formen des Lesens dieser Texte. Für viele Kinder bringt z. B. der Übertritt von der Volksschule in die Sekundarstufe auch insofern eine große Herausforderung mit sich, weil sie in den Schulbüchern mit bislang für sie unbekanntem Formen von Texten konfrontiert sind. Die stärkere Differenzierung der Unterrichtsgegenstände spiegelt sich in den jeweiligen Fachsprachen der Schulbücher, z. B. von Mathematik und anderen naturwissenschaftlichen Fächern, wider. Kinder müssen sich die Eigenheiten dieser verschiedenen Fachsprachen und der damit verbundenen Formen des domänenspezifischen Lesens erst aneignen, während im Allgemeinen (oft fälschlich) vorausgesetzt wird, dass Kinder, die lesen können, quasi automatisch mit diesen, an das Alter angepassten Texten zurecht kommen müssten (vgl. dazu z. B. Fenkart/Lembens/Erlacher-Zeitlinger 2010).

Die New Literacy Studies sind als theoretischer Ankerpunkt für Family-Literacy-Konzepte auch deswegen relevant, weil sie von einem am Modus der Schrift orientierten Textverständnis ausgehen und nicht von einem an spezifischen Lesemedien orientierten Ansatz. Dieser Zugang umfasst nicht nur die gängigen Lesemedien, die z. B. in der deutschsprachigen Leseförderung traditionell im Vordergrund stehen, wie Bücher, Zeitschriften, Zeitungen, Webseiten. Alle Texte des Alltags und alle Formen des alltagsbezogenen Lesens und Schreibens werden einbezogen – auch wenn es „nur“ um kurze Notizen geht, die Bestandteil von übergeordneten Aktivitäten sind. Dies ist besonders deswegen von großer Bedeutung, weil dadurch alle Familien, auch solche mit schriftfernen Alltags, angesprochen und als „literat“ – einer ohnehin relationalen Größe – verstanden werden.

Die New Literacy Studies gehen grundsätzlich davon aus, dass für alle Lesenden das Lesen bzw. Schreiben in ihren Kontexten und vor dem Hintergrund ihrer Bedeutungszuschreibungen sinnvoll ist – und genau das gilt auch auf das Nicht-Lesen und Nicht-Schreiben. Das ist für die pädagogische Ebene von Family-Literacy-Programmen ein

wichtiger Aspekt: Es geht nämlich darum, die literalen Praktiken der Familien, und seien sie aus der Perspektive von PädagogInnen oder BildungsplanerInnen noch so rudimentär, zu respektieren und an diesen anzuknüpfen, um sie weiterzuführen und ihre literalen Erfahrungen und Gewohnheiten schrittweise zu erweitern: Family-Literacy-Angebote sind als pädagogische Maßnahmen zu konzipieren, die die Lernenden in den Mittelpunkt rücken.¹³

Eine Orientierung an den New Literacy Studies und eine pädagogische Haltung, die die Lernenden als in ihren Kontexten sinnvoll handelnde AkteurInnen betrachtet, impliziert für die Konzeption und Umsetzung von Family-Literacy-Projekten, dass eine Defizitperspektive auf den literalen Alltag der zu fördernden Familien möglichst vermieden und eine „Perspektive der Erweiterung“ den Hintergrund des Denkens und Handelns bilden soll. Rodríguez-Brown (2011, S. 740) schreibt dazu: „An enrichment alternative to deficit based interventions are programs that accept and celebrate the cultural ways used in diverse homes in support of the children literacy learning, and use that knowledge as stepping-stones to new ways to share literacy. These interventions help create congruency among different ways to become literate and create bridges that facilitate the children’s transition between learning at home and school.“

2.3 Eine sozialökologische Perspektive auf Family Literacy

Ein Denkansatz, um die Einbindung von Familien in weitere räumliche und soziale Kontexte bei der Planung von Family-Literacy-Programmen zu berücksichtigen, ist das von Uri Bronfenbrenner Anfang der 1980er-Jahre formulierte Konzept der „Sozialökologie“. Dieses interessiert sich für sozial-räumliche Umwelten als raumzeitliche und soziale Handlungskontexte (vgl. Baacke/Sander/Vollbrecht 1988; zusammenfassend Böck 1994, S. 76ff., Paus-Hasebrink/Bichler 2008, S. 52ff.). Diese Räume und wie sie von den AkteurInnen wahrgenommen und mit Bedeutung versehen werden, stellen den zentralen Rahmen für mögliches Handeln dar – und sie sind immer auch Sozialisationskontexte.

Der Medienpädagoge Dieter Baacke (1989) hat dieses Konzept von Uri Bronfenbrenner für die medienpädagogische Praxis aufgegriffen und weiterentwickelt. Er unterscheidet zwischen drei Ebenen einer sozialökologischen Perspektive; diese sind für die Entwicklung von Family-Literacy-Angeboten ein brauchbares Strukturierungswerkzeug:

- Die „physikalisch-räumlich in Erscheinung tretenden Arrangements und Substrate“ (Baacke 1989, S. 94) umfassen als *tektonische Struktur* in Bezug auf Family Literacy z. B. die Ausstattung eines Haushalts mit Lesemedien, deren Zuordnung zu spezi-

¹³ Vygotskys Konzept der „Zone der proximalen Entwicklung“ als Grundlage für Scaffolding, das schrittweise Weiterführen der Lehrenden, gilt auch für die Gestaltung von Lernangeboten für Eltern.

fischen Lebensbereichen und Aufgaben und ihre Zugänglichkeit für Kinder. Über das häusliche Umfeld hinausgehend zählen – neben Kindergarten und Schule(n) und wie diese mit Lesemedien ausgestattet sind – z. B. die Erreichbarkeit von Bibliotheken und/oder Buchhandlungen und deren Bestand bzw. Sortiment dazu.

- Die von Baacke als *interaktive Struktur* bezeichneten sozialen Beziehungen beziehen sich unter anderem darauf, wie die Eltern und Geschwister und weitere Personen im Umfeld des Aufwachsens von Kindern Lesen und Schreiben in ihren Alltag integrieren. Eine wichtige Frage ist hier, inwieweit es den Eltern ein Anliegen ist, ihre Kinder spielerisch an ein differenziertes Verständnis von Sprache heranzuführen und sie mit unterschiedlichen Formen von Schriftlichkeit vertraut zu machen.
- *Strukturen der Steuerung* sind nach Baacke „übergreifende Netzwerke, die steuernd eingreifen, ohne dass sie selbst notwendig im sozialen Feld präsent sind oder in der tektonischen Struktur unmittelbar in Erscheinung treten“ (ebd.). Für häusliche literale Praktiken sind hier unter anderem Erwartungen an Eltern von Seiten der Schule und der Gesellschaft allgemein relevant, was ihren Umgang mit den Kindern betrifft, ob sie z. B. regelmäßig vorlesen und/oder den Kindern Bücher, Zeitschriften, Comics, Hörbücher etc. kaufen sollen. Die Wahrnehmung und Bewertung dieser Erwartungen durch die Eltern wird in unterschiedlichen sozioökonomischen und soziokulturellen Kontexten durchaus verschieden ausfallen. Bildungsbenachteiligte Familien am unteren Rand der gesellschaftlichen Stratifizierung haben z. B. häufig negative Schulerfahrungen gemacht, möglicherweise auch beim Erlernen des Lesens und Schreibens. Wenn man diese Eltern für Family-Literacy-Maßnahmen gewinnen möchte, ist ein besonders sensibles und niederschwelliges Vorgehen erforderlich. Ein anderes Beispiel ist, dass in spezifischen sozialen Kontexten das Lesen von Büchern, besonders von erzählender Literatur, nach wie vor als Zeitvergeudung betrachtet wird. Wenn Kinder gerade Lesen lernen, wird es akzeptiert, dass sie Bücher lesen. Wenn sie älter sind, wird Buchlesen allerdings mitunter als etwas betrachtet, das wenig mit dem „eigentlichen Leben“ zu tun hat, das weltfremd und wenig nützlich ist, wenn es darum geht, „richtige“ Entscheidungen zu treffen und diese dann vor allem auch umzusetzen. Zuschreibungen dieser Art, die häufig mit spezifischen Geschlechtsrollenbildern verknüpft sind, benötigen besondere Aufmerksamkeit beim Ansprechen von unterschiedlichen Zielgruppen von Family-Literacy-Angeboten. Diese sind so zu gestalten, dass sie von den Eltern als für sie selbst und für ihre Kinder relevant betrachtet werden können (vgl. dazu das Konzept der *Pädagogik der sozialen Inklusion*, Böck 2007).

Der sozialökologische Ansatz unterteilt die räumliche und soziale Umwelt von Kindern und Jugendlichen in vier Zonen:

Die häusliche, familiale Umwelt wird als das (i) „sozialökologische Zentrum“ bezeichnet. Die erweiterte Familie, FreundInnen und die Nachbarschaft umgeben als (ii) „sozialökologischer

Nahraum“ das Zu Hause. Ein immer wichtiger werdender Teil des sozialökologischen Zentrums und Nahraumes sind die (Massen-)Medien. In Bezug auf Family Literacy interessiert hier unter anderem, wie in diesen der Umgang mit Schrift dargestellt wird und auf welche Weise Bilder von Lesen und Schreiben in der Medienrealität konstruiert werden. Das betrifft sowohl Angebote, die sich an Kinder und Jugendliche richten, wie Kindersendungen im TV, Webseiten, Comics, Computerspiele, Kinder- und Jugendbücher und -zeitschriften, als auch informierende und unterhaltende Medien für Erwachsene.

Kindergarten, Schule, Arbeitsplatz, Einkaufszentren etc. bilden die so genannten (iii) „sozialökologischen Ausschnitte“. Diese werden als funktionsspezifische Bereiche zu bestimmten Zwecken aufgesucht. Für das Erlernen des Lesens und Schreibens sind Kindergarten und Schule die zentralen sozialökologischen Ausschnitte. Literale Praktiken im häuslichen Umfeld der Kinder und Jugendlichen sowie auch im sozialökologischen Nahraum können Zielsetzungen dieser Bildungsinstitutionen wesentlich unterstützen oder auch behindern. Auch Bibliotheken zählen zu den sozialökologischen Ausschnitten. Die Randbereiche des Alltagslebens werden als (iv) „sozialökologische Peripherie“ bezeichnet; es handelt sich hier um Zonen, zu denen man gelegentlich Kontakte hat. In Wien könnte das – bezogen auf Leseförderung – z. B. die Teilnahme von Kindern an Angeboten wie *Literatur im Park* oder Veranstaltungen der *BücherBühne* des Buchklubs sein.

Für Family Literacy ermöglicht diese Differenzierung von sozialräumlichen Erfahrungswelten, Verbindungen des häuslichen Kontextes (als sozialökologisches Zentrum) mit den weiteren Umwelten zu berücksichtigen und zwischen der tektonischen (räumlichen) und der interaktiven (sozialen) Struktur zu unterscheiden sowie nach Strukturen der Steuerung zu fragen, die literale Praxis in diesen Zonen beeinflussen. Letzteres ist z. B. bei Projekten eine wichtige Frage, die sozial benachteiligte Familien ansprechen möchten.

3. Family Literacy, PIRLS und PISA

3.1 Der sozioökonomische und der Bildungskontext von Familien als Rahmen ihrer literalen Praktiken

Wenn Kinder die Schule beginnen, haben sie bereits über einige Jahre hinweg Erfahrungen mit Schrift, mit Lesen und Schreiben und damit, wie ihre Bezugspersonen zu diesen Kulturtechniken stehen, gesammelt; „der Eintritt in die Schule [ist] keine Stunde Null der literalen Entwicklung“ (Nickel 2007, S. 66). Die Einflüsse des familialen Kontextes auf die Leseentwicklung der Kinder zeigen z. B. Studien wie PIRLS. Der sozioökonomische und der Bildungshintergrund einer Familie und der Stellenwert, den die Kulturtechnik Lesen im Familienalltag hat, korrelieren deutlich (z. B. Wallner-Paschon/Schneider 2009a, S. 142f.; 2009b, S. 153ff): Je höher der Bildungsgrad der Eltern und ihre berufliche Position sind, umso positiver ist ihre Einstellung zum Lesen, umso mehr Freude am Lesen haben sie und umso häufiger lesen sie auch. Diese Zusammenhänge gelten auch für den Buchbesitz sowie die Zahl der Kinderbücher einer Familie, die in PIRLS als „Leseinfrastruktur“ bezeichnet werden. Umgekehrt bedeutet das, dass mit geringerer Bildung und niedrigerem sozioökonomischem Status der Eltern die Kinder diese seltener als positive Lesevorbilder erleben und sie mit einer vergleichsweise eingeschränkten Leseinfrastruktur aufwachsen.

Die LeseEinstellung der Kinder, ihre Lesehäufigkeit und ihre Lesekompetenz wird durch ein positives „Leseselbstkonzept“ positiv beeinflusst. Das Leseselbstkonzept beschreibt, wie die Kinder ihre eigenen Fähigkeiten in Bezug auf das Lesen einschätzen.¹⁴ Diese Einschätzung wird durch Strategien der Förderung von Sprache, wie Vorlesen, Geschichten erzählen, über Gelesenes und andere Dinge sprechen (siehe auch weiter unten), positiv beeinflusst. Die Häufigkeit dieser Aktivitäten hängt mit den Leseressourcen im Elternhaus, der LeseEinstellung der Eltern und ihren Lesegewohnheiten zusammen.

Diese sich wechselseitig verstärkenden Zusammenhänge zeigen, wie komplex literale Sozialisation zu denken ist – dabei sind hier z. B. Faktoren des literalen Klimas in den Schulen oder der Qualität der gelesenen Texte noch gar nicht berücksichtigt. Dem familialen Leseklima kommt eine besonders große Bedeutung zu, da dieses ja nicht mit dem Eintritt der Kinder in die Schule beginnt, sondern von Anfang an Teil der Lebenswelt der Kinder ist. Family-Literacy-Maßnahmen können nicht den sozioökonomischen oder bildungspez-

¹⁴ In PIRLS wird das Leseselbstkonzept über die Zustimmung der Kinder zu folgenden vier Aussagen erhoben: „Lesen ist für mich sehr leicht.“; „Ich lese nicht so gut wie andere aus meiner Klasse.“; „Wenn ich für mich alleine lese, verstehe ich fast alles von dem, was ich lese.“ und „Ich lese langsamer als andere Schüler aus meiner Klasse.“ (vgl. Wallner-Paschon/Schneider 2009b, S. 149).

fischen Status der Eltern und ihr kulturelles Kapital ändern – zumindest nicht unmittelbar.¹⁵ Anzustreben sind Maßnahmen, die den Eltern ermöglichen, Lesen und Schreiben und mit Schrift verbundene Aktivitäten authentisch in ihren Familienalltag zu integrieren. Die Vorschläge, um ein positives Leseklima im Kontext ihrer Lebensrealität zu schaffen, müssen für sie annehmbar und umsetzbar sein.

Die bildungs- und demokratiepolitische Relevanz von Programmen zur Förderung von Family Literacy lässt sich nicht zuletzt aus Analysen der Daten von PIRLS und PISA zu Zusammenhängen zwischen sozioökonomischem Kontext, Schullaufbahn und Leseleistung ableiten. Das österreichische Schulsystem ist nicht in der Lage, diese Zusammenhänge, die soziostrukturell bedingte Ungleichheit fortschreiben, in einem demokratiepolitisch erwünschten Ausmaß aufzubrechen (für PISA z. B. Breit/Schreiner 2009; für PIRLS Bacher 2009). Ein Bildungssystem, das das Ziel verfolgt, Chancengerechtigkeit zu ermöglichen, indem es bildungs- und schichtbezogenen Benachteiligungen soweit als möglich entgegenwirkt, muss diesen Zusammenhängen besondere Aufmerksamkeit schenken. Family-Literacy-Maßnahmen bereiten zum einen Kinder auf das Erlernen des Lesens und Schreibens vor und tragen dazu bei, dass Kinder positive Erfahrungen der literalen Sozialisation machen. Zum anderen ergänzen diese Programme die Arbeit von Kindergärten und Schulen und gewährleisten, dass Lesen und Schreiben nicht auf diese Bildungsinstitutionen beschränkt bleiben. Das zählte z. B. auch zu den Ansatzpunkten der in Kapitel 1.2 erwähnten Studie von Denny Taylor zu Beginn der 1980er-Jahre: Lesen und Schreiben und deren Vermittlung und Förderung breiter als auf die Schule hin orientiert zu denken und an der lebensweltlichen Einbindung anzusetzen, um Kinder für das Erlernen dieser wichtigen Kulturtechniken gezielt vorbereiten und unterstützen zu können.

Der Befund von Carpentieri et al. (2011a) aus ihrer Analyse von Studien über Family-Literacy-Programme in Europa, dass diese familienbezogenen Maßnahmen insgesamt stärkere Effekte haben als andere pädagogische Programme, unterstreicht die Sinnhaftigkeit, hier auf breiter Ebene zu investieren. Die Ergebnisse dieser Studie werden in Kapitel 4 zusammengefasst.

¹⁵ Die Analysen von Maßnahmen, die sich sowohl auf die Verbesserung des familialen Leseklimas als auch auf die literalen Fähigkeiten und Praktiken der Eltern beziehen, zeigen, dass es hier positive mittel- bis längerfristige Effekte gibt (vgl. Carpentieri et al. 2011a).

3.2 Frühe Sprachförderung in der Familie

PIRLS 2006 hat in der Befragung der Eltern von 9- bis 10-Jährigen unter anderem ermittelt, wie häufig Eltern unterschiedliche Formen der frühen Heranführung an Sprache einerseits und an das Erlernen von Lesen andererseits anwenden.

Frühe sprachliche Förderung der Kinder – in PIRLS als „sprachliche Frühförderung“¹⁶ bezeichnet – wurde über folgende Items ermittelt: Bücher lesen, Geschichten erzählen, über Gelesenes und andere Dinge sprechen, Lieder singen sowie Besuche von Bibliotheken.¹⁷ Diese Maßnahmen haben einen direkten positiven Einfluss auf das Leseselbstkonzept der Kinder. Dieses beeinflusst wiederum ihre Einstellung zum Lesen und auch ihre Lesekompetenz positiv (vgl. Wallner-Paschon/Schneider 2009b, S. 154ff.). Dass diese und vergleichbare Maßnahmen Elemente von vielen Family-Literacy-Programmen sind, bestätigt die Bedeutung des Ansatzes, diese Aktivitäten gezielt an Eltern zu kommunizieren.

Die Eltern wurden auch gefragt, wie oft ihre Kinder im Vorschulalter mit Alphabet-Spielzeugen und Wortspielen gespielt haben, wie häufig sie mit ihnen Buchstaben und Wörter geschrieben und ihnen Schilder und Beschriftungen vorgelesen haben (vgl. Wallner-Paschon/Schneider 2009a, S. 128f.). Diese Aktivitäten werden in PIRLS als „frühe Leseförderung“ bezeichnet. Es geht dabei darum, die Kinder an das Erlernen des Lesens und Schreibens heranzuführen. Bemerkenswerterweise können Wallner-Paschon und Schneider (2009b, S. 154ff.) in dem von ihnen vorgestellten Mehrebenenmodell keinen Effekt dieser Maßnahmen auf das Leseselbstkonzept oder weitere berücksichtigte Variablen feststellen. Vermutlich steht bei diesen Strategien eher der Leistungsgedanke der Eltern im Vorder- bzw. Hintergrund als das Ziel, den Kindern Interesse und Neugier an Schrift zu vermitteln (vgl. ebd., S. 144f.; vgl. dazu auch Groeben/Schroeder 2004).¹⁸

Mit Vorlesen, dem Gespräch über Gelesenes, dem Erzählen von Geschichten und durch den Besuch von Bibliotheken usw. gelingt es offensichtlich eher, Schrift bzw. Texte sowie Lesen und Schreiben für Kinder positiv zu besetzen. Dass diese Aktivitäten in den meisten Fällen

¹⁶ Der hier verwendete Begriff der „sprachlichen Frühförderung“, der im Kontext der Erforschung der literalen Sozialisation sowie der literalen Förderung gebräuchlich ist, bezieht sich auf Maßnahmen, um Kinder möglichst frühzeitig an einen differenzierten Umgang mit Sprache heranzuführen. Es geht dabei nicht um das Begriffsverständnis von „Frühförderung“ als therapeutische Maßnahmen für Kinder mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen.

¹⁷ Bei der Lektüre der Ergebnisse von PIRLS 2006 ist die Verwendung der Bezeichnungen „sprachliche Frühförderung“ und „frühe Leseförderung“ zu beachten. Diese weicht zum Teil von den in der Literalitätsforschung und -förderung üblicherweise verwendeten Begrifflichkeiten ab.

¹⁸ Vgl. dazu auch Hurrelmann/Hammer/Nieß (1993) zu den Lesebiografien von „unerwarteten NichtleserInnen“ im Alter von rund 10 Jahren.

vermutlich auch den Eltern Freude machen und sie z. B. in der Bibliothek auch selbst Bücher anschauen und ausleihen, dürfte eine wichtige Rolle dabei spielen, wie die Kinder Formen der frühen Sprachförderung im Vergleich zu Maßnahmen der frühen Leseförderung erleben und welche Bedeutungen sie dem Umgang mit Schrift in diesem Zusammenhang kurz- und längerfristig zuschreiben.

Dass sich der sozioökonomische bzw. schichtspezifische Hintergrund von Familien auf die Gestaltung von Vorlesesituationen durch die Mütter auswirkt, untersuchte Petra Wieler (1997) in den 1990er-Jahren (vgl. dazu auch Mol et al. 2008; Bus/van IJzendoorn 1995). Mütter aus schichtspezifisch niedrigeren Kontexten fordern von ihren Kindern häufiger, dass diese beim Vorlesen ruhig sitzen und zuhören, nicht unterbrechen oder Fragen stellen als Mütter aus status- und schichthöheren Familien. Sie gaben ihren Kindern auch weniger Hilfestellungen beim Weiterspinnen der Geschichten. Diese Befunde bestätigen unter anderem die Strategie von Family-Literacy-Projekten, Eltern aus statusniedrigeren Kontexten sehr konkrete Hilfestellungen und Modelle zur Verfügung zu stellen (etwa in Form von Kurzfilmen), wie sie Vorlesesituationen gestalten und wie sie ihre Kinder dabei unterstützen können, sich mit dem Vorgelesenen auseinanderzusetzen.

Eine wichtige Rolle für das Erlernen von Lesen und Schreiben spielt bei Aktivitäten der frühen sprachlichen Förderung, wie weit die in der Familie im Alltag gesprochene Sprache von der geschriebenen Sprache „entfernt“ ist. Wenn Kinder in Familien aufwachsen, in denen Dialekte gesprochen werden, die von der geschriebenen Standardsprache abweichen, stehen sie vor zusätzlichen Anforderungen, was den Umgang mit geschriebener Sprache betrifft, weil sich diese in Lexis, Syntax und Grammatik von der im Alltag gesprochenen Sprache unterscheidet. Kinderreime und Singen sind hier wichtige Wege der spielerischen Heranführung von Kindern an die geschriebene Standardsprache, die – beziehend auf die Unterscheidung von Koch und Österreicher (1985) – eher eine „Sprache der Distanz“ ist, während besonders die in Face-to-Face-Situationen gesprochene Sprache eher eine „Sprache der Nähe“ ist.

Für Family-Literacy-Programme, die sich auf Kleinkinder und Kinder im Vorschul- und auch Grundschulalter beziehen, leitet sich daraus ab, dass diese unterschiedlichen Formen von Sprache in ihrer gesprochenen und geschriebenen Form – und was diese für das Erlernen des Lesens und Schreibens implizieren – zu berücksichtigen sind. Für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ist diese Problematik häufig noch weitaus komplexer als für Kinder mit Deutsch als Erst- bzw. Muttersprache: In ihrer Familie wird vielleicht die Erstsprache in einer Dialektform gesprochen; sie sind dann in muttersprachlichen Texten mit Formen der Standardsprache konfrontiert – und dies setzt sich in Bezug auf Deutsch als Zweitsprache fort, wobei sie mit ihren FreundInnen vermutlich ebenfalls häufig Dialektformen sprechen.

4. Effekte von Family-Literacy-Programmen

Die Wirkung von Family-Literacy-Programmen wurde in verschiedenen Studien untersucht (vgl. z. B. den Forschungsüberblick bei Rodríguez-Brown 2011 oder Carpentieri et al. 2011a). Carpentieri et al. (2011a) fassen die Ergebnisse von sechs Metastudien über empirische Forschungsprojekte zu Family-Literacy-Programmen, die in Europa durchgeführt wurden, zusammen. Bei diesen quantitativ ausgerichteten Studien wird für die Messung von Wirkungen eine Effektgröße von 1.0 verwendet (ebd., S. 29ff. unter Bezugnahme auf Coe 2002). Diese Effektgröße entspricht einer Standardabweichung und beschreibt eine sehr starke Wirkung: Eine Standardabweichung entspricht der Leistungssteigerung eines Kindes von zwei bis drei Jahren bzw. einem Lernzuwachs von 50 % (ebd., unter Bezugnahme auf Hattie 2009).

Zur Verdeutlichung dieses Effekts anhand von PIRLS 2006 (vgl. Suchan et al. 2007, S. 13): Eine Standardabweichung (= Effektgröße 1) entspricht dem Wert von 100 Punkten. Die vier Kompetenzstufen teilen sich nach den Punktwerten folgendermaßen auf:

- unter Level 1: weniger als 400 Punkte
- Level 1: 400 bis 474 Punkte
- Level 2: 475 bis 549 Punkte
- Level 3: 550 bis 624 Punkte
- Level 4: 625 Punkte und mehr

Eine Effektgröße von 1 entspricht in PIRLS damit einem Unterschied von über einer Kompetenzstufe (exakt 1,25 Kompetenzstufen).

Laut einer Analyse von Hattie (2009) liegt die durchschnittliche Effektgröße von pädagogischen Maßnahmen bei 0.4. Die Effektgröße der meisten pädagogischen Maßnahmen liegt allerdings darunter. Am häufigsten wird der Wert 0.3 erzielt, gefolgt von 0.2. Der Großteil von pädagogischen Interventionen hat damit einen relativ geringen (d. h. quantitativ messbaren) Einfluss: „For example, the effect size of giving homework to primary school pupils is 0.15 (Hattie, 2009), while reducing class sizes from 23 to 15 yields an effect of 0.30 (Hattie, 1999).“ (Carpentieri et al. 2011a, S. 9)

Aus diesen Befunden lässt sich ableiten, dass pädagogische Maßnahmen, die eine Effektgröße größer als 0.4 erzielen, überdurchschnittlich erfolgreich sind, während Programme mit geringeren Effekten überdacht werden sollten (ebd., S. 30). Zu berücksichtigen ist bei dieser Art von Analysen, dass hier als „Effekte“ zum einen lediglich berücksichtigt werden kann, was statistisch messbar ist. Zum anderen ist die Zahl von seriösen Langzeitstudien, um Langzeiteffekte zu untersuchen, begrenzt. Drittens stellt sich bei der Beurteilung von Maßnahmen aufgrund der von diesen erzielten Effekten immer auch die Frage, wie viele Ressourcen für die Durchführung dieser Angebote erforderlich sind: „[...] outputs should be judged in terms of their required inputs: programmes that produce relatively small effect sizes

but which require minimal resources may be judged to be more effective than more expensive interventions which produce large impacts. Furthermore, interventions must be assessed in relation to their relative return on investment, both in the short- and long-term [...]” (Carpentieri et al. 2011a, S. 30, unter Bezugnahme auf Hattie 2009).

In Bezug auf Family-Literacy-Programme ist in diesem Zusammenhang auf eine 2010 durchgeführte Studie hinzuweisen, die den „Social Return on Investment“ (SROI) von BOOKSTART in England ermittelte. Das Ergebnis war, dass sich die englische Gesellschaft durch BOOKSTART in den nächsten 37 Jahren geschätzte GBP 614 Millionen erspart – und das bei einer Investition von GBP 9 Millionen. Das bedeutet, dass für jeden investierten GBP geschätzte GBP 25,- gespart werden (vgl. Just Economics, 2010).

Tabelle 1: Effektgrößen von Family-Literacy-Programmen (Quelle: Carpentieri et al. 2011a, S. 10)

Studie	Effektgröße	Geschätzter Anteil der Kontrollgruppe, der unter dem Durchschnittswert der Experimentalgruppe liegt	Geschätzter Rang einer Person in einer 25-köpfigen Kontrollgruppe, die den Durchschnittswert der Experimentalgruppe erreicht
Sénéchal/Young (2008): The effect of family literacy interventions on children’s acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review.	0.68	75 %	6th
Mol et al. (2008): Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis.	0.59	73 %	7th
Erion (2006): Parent tutoring: A meta-analysis.	0.55	72 %	8th
Nye et al. (2006): Approaches to parent involvement for improving the academic performance of elementary school age children.	0.42	66 %	9th
Manz et al. (2010): A descriptive review and meta-analysis of family-based emergent literacy interventions: To what extent is the research applicable to low-income, ethnic-minority or linguistically diverse young children?	0.33	63 %	10th
Van Steensel et al. (2010): How effective are family literacy programmes? Results of a meta-analysis.	0.25	60 %	11th

Van Steensel et al. (2010) konnten in Zufallsstudien keine positiven Effekte feststellen. Im Gegensatz dazu fanden Nye et al. (2006) Effektgrößen von 0.42, obwohl sie in ihrer Übersicht ausschließlich Zufallsstudien berücksichtigten.

Wie Tabelle 1 zeigt, liegen die in den Metaanalysen festgestellten Effektgrößen von Family-Literacy-Programmen zwischen 0.25 und 0.68. Berücksichtigt wurden jeweils „quantitatively measured improvements in child literacy performance“ (Carpentieri et al. 2011a, S. 32). Fünf der sechs Analysen kommen zu einer Effektgröße über 0.3, vier größer als 0.4, drei sogar größer als 0.5. Ausgehend von Hattie (2009), dass die Wirkung von pädagogischen Maßnahmen, deren Effektgröße über 0.4 liegt, überdurchschnittlich hoch ist, lässt sich aus dieser Übersicht ableiten, dass Family-Literacy-Programme im Vergleich zu anderen pädagogischen Projekten einen relativ großen Einfluss haben.

Sénéchal and Young (2008)¹⁹ differenzierten in ihrer Metaanalyse zwischen drei Formen von Interventionen durch die Eltern: a) Eltern lesen Kindern vor, b) Eltern hören Kindern beim Vorlesen zu und c) Eltern erhalten ein Training, um ihren Kindern spezifische Fertigkeiten des Lesens zu vermitteln. Mit 0.68 sind die insgesamt ermittelten Effekte sehr hoch. Anders als bei Mol et al. (2008) unterschieden sich sozial benachteiligte Kinder nicht von den anderen, d. h. sie schnitten nicht schwächer als nicht-benachteiligte Kinder ab.

Zur Wirksamkeit der unterschiedlichen Fördermaßnahmen: Am stärksten war mit 1.15 der Effekt bei Programmen, in denen Eltern ihren Kindern spezifische Fertigkeiten lehrten („Literacy-Skills-Trainings“). Eltern werden geschult, um Kinder, die bereits zur Schule gehen, z. B. beim Lesen von neuen Wörtern zu helfen, Lesefehler zu korrigieren, die Korrespondenz von Laut und Buchstaben oder An- und Auslaute zu üben oder auch strukturierte Leselernprogramme bzw. Elemente davon umzusetzen (vgl. Sénéchal 2006). Besonders bemerkenswert ist, dass bereits zweistündige Schulungen sehr gute Effekte erzielen können (vgl. auch Sénéchal 2006, S. 12f.).

Programme, bei denen Kinder vorlasen und die Eltern zuhörten, erzielten eine durchschnittliche Effektgröße von 0.51. Mit lediglich 0.18 vergleichsweise gering war der Effekt, wenn Eltern den Kindern vorlasen. Vorlese-Projekte, wie LESEPARTNERiNNEN, sollten sich aufgrund dieses Befundes darauf konzentrieren, dass weniger die Erwachsenen, sondern vor allem die Kinder (die bereits lesen gelernt haben) vorlesen.

Das Ziel der Metaanalyse von **Mol et al. (2008)** war die Untersuchung der Wirksamkeit von Programmen, in denen Eltern gemeinsam mit den Kindern Bücher lesen (*dialogic parent-child book reading*). Es wurde geprüft, inwieweit dialogisches Umgehen mit Büchern einen anderen Effekt hat als weniger interaktive Formen und ob sozial benachteiligte Kinder von diesen Formen von Family Literacy stärker profitieren als nicht-benachteiligte Kinder. Die durchschnittliche Effektgröße von 0.59 ist bemerkenswert. Die Wirkungen für Kinder aus sozial benachteiligten Familien waren allerdings deutlich geringer als dieser Wert. Unterschiedliche Effekte zeigten sich auch nach dem Alter der Kinder: Zwei- bis Dreijährige profitierten wesentlich stärker von dialogischen Formen des Umgangs mit Büchern als Vier- bis

¹⁹ Vgl. dazu und im Folgenden Carpentieri et al. (2011a, S. 33f.).

Fünffährige. **Erion (2006)** untersuchte in seiner Metaanalyse die Wirksamkeit von Programmen, die Eltern darin unterstützen sollten, die Schulleistungen ihrer Kinder zu fördern. In Bezug auf das Leseverständnis stellte er eine durchschnittliche Effektgröße von 0.57 fest.

Nye et al. (2006) analysierten die Ergebnisse von randomisiert kontrollierten Studien²⁰, die die Wirkungen von Programmen auf die Schulleistungen von Kindern untersuchten, in denen Eltern ihre Kinder unterstützten. Lesen stand im Vordergrund der meisten berücksichtigten Studien; auch Mathematik und Naturwissenschaft wurden einbezogen. Die durchschnittliche Effektgröße liegt für diese drei Bereiche bei 0.43, für Lesen bei 0.42.

Manz et al. (2010) konzentrierten sich in ihrer Metaanalyse über den Einfluss von Family-Literacy-Programmen auf Familien mit geringem Einkommen, auf ethnische Minderheiten und/oder Familien mit Migrationshintergrund. Die Effektgröße der Maßnahmen lag im Durchschnitt bei 0.33. Bei Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien fiel dieser Effekt allerdings geringer aus.

Van Steensel et al. (2010) untersuchten Family-Literacy-Projekte auf die Fragestellung hin, inwieweit sich die Maßnahmen auf das Leseverständnis und die Lesefertigkeit auswirkten. Es wurde eine Effektgröße von 0.25 ermittelt. Dieser Effekt konnte allerdings in randomisierten Studien nicht festgestellt werden.

Zusammenfassend unterstreichen die Ergebnisse dieser Metaanalyse wissenschaftlicher Evaluationen von Family-Literacy-Projekten die große Wirksamkeit von Investitionen in die frühkindliche Förderung und in die Familienarbeit. Aus einer demokratiepolitischen Perspektive, die die Relevanz von literalen Kompetenzen für den individuellen Lebenserfolg von BürgerInnen sowie den Erfolg gesellschaftlicher wie wirtschaftlicher Systeme ernst nimmt, ist es angesichts der nachgewiesenen Effektivität von Family-Literacy-Programmen erstaunlich, dass es nach wie vor in vielen (auch europäischen) Ländern keine systematische Förderung von Family Literacy gibt. Zu diesen Ländern zählt auch Österreich. Ebenso fehlt weitgehend eine institutionelle Verankerung von Family-Literacy-Angeboten (vgl. Carpentieri et al. 2011a, S. 62ff.), womit eine der zentralen Voraussetzungen für eine langfristige Kontinuität und Nachhaltigkeit fehlt.

Welche inhaltlichen Zielsetzungen eine systematische Konzeption der Förderung von Family Literacy, die sich auf die gesamte Gesellschaft bezieht, berücksichtigen sollte, zeigt die im folgenden Abschnitt vorgestellte Differenzierung von unterschiedlichen Programmen.

²⁰ Zuordnung der StudienteilnehmerInnen zur Untersuchungs- und Kontrollgruppe nach Zufallsprinzip.

5. Formen von Family-Literacy-Projekten

Programme zur Förderung von Family Literacy verfolgen unterschiedliche Zielsetzungen. Carpentieri et al. (2011a; vgl. auch Kapitel 1.4) unterscheiden folgende Angebote:

- a) Family-Literacy-Projekte, die sich an Eltern allgemein richten, um diese dabei zu unterstützen, ihre Kinder an das Erlernen von Lesen und Schreiben heranzuführen und sie dabei zu fördern (*home literacy practices* – literale Praktiken im häuslichen Kontext);
- b) Projekte, die sich auf die Förderung von Kindern (und Eltern) in sozial benachteiligten Familien konzentrieren, wobei die Förderung literaler Fähigkeiten und Praktiken der Kinder ein wichtiger Teil dieser Programme ist. Häufig werden auch Bereiche wie z. B. die sozio-emotionale Entwicklung der Kinder berücksichtigt. Die Ermächtigung der Eltern, im Besonderen der Mütter, und/oder Förderung ihrer schriftlichen Fähigkeiten sind häufig Elemente dieser Angebote, die zum Teil als *community literacy*-Konzepte angelegt sind;
- c) Maßnahmen, die auf eine Sensibilisierung für Lesen allgemein und die Schaffung eines positiven Leseklimas in der Gesellschaft abzielen.

Im Folgenden werden diese unterschiedlichen Kategorien kurz beschrieben. Die Gruppierung der Auswahl von internationalen und nationalen Family-Literacy-Angeboten in Kapitel 6 und 7 bezieht sich auf diese Unterteilung.

5.1 Projekte, die sich an Eltern allgemein richten

Diese Initiativen konzentrieren sich darauf, die Eltern dabei zu unterstützen, ihre Kinder an das Erlernen des Lesens und Schreibens heranzuführen und die Entwicklung der literalen Fähigkeiten und Praktiken der Kinder zu fördern.

Beispiele für diese Angebote sind Vorlesen, gemeinsames Lesen (z. B. LESEPARTNERiN-NEN), Buchgeschenkprogramme, die mit an die Eltern gerichteten Informationen zur literalen Förderung ihrer Kinder verbunden sind (z. B. BOOKSTART), oder spezifische Trainingsmaßnahmen für Eltern dahingehend, wie sie ihre Kinder bei ausgewählten Teilbereichen des Lesens und Schreibens gezielt unterstützen können.

5.2 Programme, die sich an sozial benachteiligte Familien richten

Das MOTHER-CHILD EDUCATION PROGRAMME (MOCEP) ist das bekannteste Beispiel für diese Form von Family-Literacy-Projekten. Auch HIPPY (HOME INSTRUCTION FOR PARENTS OF PRESCHOOL YOUNGSTERS) zählt zu dieser Gruppe. MOCEP stammt aus der Türkei und wurde 1982 als Teil des Langzeitprojekts *Turkish Early Enrichment Programme* eingeführt (vgl. Carpentieri et al. 2011a, S. 188ff.). Zielgruppe von MOCEP sind sozial benachteiligte Familien mit Kindern im Alter von fünf bis sechs Jahren, die keinen Zu-

gang zu vorschulischen Angeboten haben und aufgrund der Umgebung ihres Aufwachsens in Bezug auf ihren Lernerfolg als gefährdet eingestuft werden. Die Schulbildung des Großteils der Mütter, die an diesem Projekt teilnehmen, beschränkt sich auf die Pflichtschule.

MOCEP fokussiert sowohl auf die Entwicklung der literalen Fähigkeiten der Kinder als auch auf die Erziehungskompetenz der Mütter. Die drei inhaltlichen Bereiche beziehen sich auf die Unterstützung der Mütter in Bezug auf allgemeine Fragen der Erziehung und Entwicklung von Kindern, auf Familienplanung sowie auf den Bereich der kognitiven Bildung. Der theoretische Hintergrund von MOCEP besteht darin, dass ein langfristiger positiver Schulerfolg – und damit der soziale Erfolg – von Kindern eher gewährleistet ist, wenn nicht nur die Fähigkeiten der Kinder gefördert werden, sondern insgesamt die Umgebung der Kinder verbessert wird. Dies bezieht sich vor allem auf die Entwicklung von Erziehungsfähigkeiten und -strategien der Eltern, die wiederum die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder und ihre Lernaspirationen beeinflussen (vgl. Kağıtçıbaşı et al. 2001).

Sind die Zielgruppen von Programmen dieser Art bildungsbenachteiligte Familien, werden häufig Elemente der Basisbildung für Erwachsene integriert. Für Familien mit Migrationshintergrund finden sich in diesen Konzepten spezifische Förderangebote zum Erlernen der neuen Sprache, die sich sowohl an die Eltern als auch an die Kinder richten.

5.3 Projekte, die auf gesamtgesellschaftlicher Ebene für Lesen sensibilisieren wollen

Das Ziel dieser Initiativen liegt in der Schaffung und Förderung einer Kultur des Lesens und Lernens, die eine Grundlage für die moderne Wissensgesellschaft ist (vgl. Carpentieri et al. 2011, S. 16); das Schreiben findet in diesen Konzepten im Allgemeinen wenig bzw. keine Erwähnung. Projekte dieser Gruppen versuchen Lesen auf breiter Ebene als etwas Positives und Erstrebenswertes zu kommunizieren. Beispiele dafür sind die tschechische Initiative EVERY CZECH READS TO KIDS oder ALL OF POLAND READS TO KIDS in Polen.²¹

Ein wesentliches Element dieser Projekte ist die gezielte Öffentlichkeitsarbeit, um eine Berichterstattung in den reichweitenstarken Medien der jeweiligen Region zu erreichen. Auf diese Weise werden nicht nur Tipps und Handlungsanleitungen für Eltern verbreitet. Die mediale Präsenz dieser Maßnahmen soll die Öffentlichkeit für die Bedeutung des Lesens sensibilisieren und auf den großen Einfluss aufmerksam machen, den der Umgang mit Lese- und Schreibmedien, mit Lesen und Schreiben im Familienalltag für das Lesen der Kinder hat.

²¹ Carpentieri et al. (2011a) ordnen auch die BOOKSTART-Projekte, in denen möglichst alle Kinder eines Landes bzw. einer Region (und ihre Eltern) Buchgeschenke erhalten, zu dieser Kategorie; im vorliegenden Bericht werden Buchgeschenkprogramme allerdings der Kategorie (A) zugeordnet, weil sich viele Begleitangebote zu den Buchgeschenken direkt an die Eltern richten.

6. Internationale Family-Literacy-Projekte

Die im Folgenden vorgestellte Auswahl von Family-Literacy-Programmen konzentriert sich auf Aktivitäten in europäischen Ländern. Für jede in Kapitel 5 vorgestellte Kategorie wurden Beispiele ausgewählt, die als besonders richtungsweisend gelten. Das Vorliegen wissenschaftlich ermittelter Evaluationsergebnisse spielte für die Auswahl der Projekte ebenfalls eine Rolle.

Family-Literacy-Angebote umfassen in Bezug auf ihre Umsetzung im Wesentlichen folgende drei Komponenten: Lernzeiten mit Information der Eltern, Lernzeiten mit Kindern und gemeinsame Lernzeiten. Diese Komponenten werden in vielen Projekten in unterschiedlicher Form kombiniert. Angebote wie BOOKSTART versuchen durch Buchgeschenke und Informationen über die Bedeutung von Family Literacy und darüber, welche Aktivitäten die Eltern mit ihren Kindern machen können, diese Elemente sozusagen in die Hand der Eltern zu legen und sie zu motivieren, Sprach- und Leseförderung in den Alltag zu integrieren. Projekte wie MOCEP oder HIPPY wiederum sind stark strukturiert und setzen diese verschiedenen Komponenten sehr gezielt ein. Die Beispiele geben einen Einblick in die Vielfalt der Umsetzung von konkreten Family-Literacy-Projekten.

6.1 Projekte, die sich an Eltern allgemein richten

Wie können Eltern ihre Kinder an das Erlernen des Lesens und Schreibens heranzuführen? Welche Möglichkeiten haben sie, um die Entwicklung der literalen Fähigkeiten und Praktiken ihrer Kinder zu fördern? Diese Fragen stehen im Mittelpunkt dieser am Kontext des familialen Alltags orientierten Family-Literacy-Projekte.

Vorlesen und/oder gemeinsames Lesen (z. B. LESEPARTNERINNEN) sind Beispiele für diese Angebote. Spezifische Informationsmaterialien für die Eltern sind häufig ein Teil dieser Programme. Je nach Ausrichtung der Projekte und den zur Verfügung stehenden Ressourcen werden in unterschiedlichem Umfang Informationen auf den Projekt-Webseiten zur Verfügung gestellt.

Das zumindest in Europa bekannteste Projekt dieser Kategorie ist BOOKSTART, das 1992 von Booktrust in Birmingham gegründet wurde. Mittlerweile wurde dieses Projekt in einer Reihe von europäischen Ländern aufgegriffen, zum Teil variiert und weiterentwickelt. Beispiele dafür sind *BUCHSTART* in Hamburg, *BOOKSTART* in Südtirol oder das auf acht Jahre angelegte Programm *LESESTART – DREI MEILENSTEINE FÜR DAS LESEN* der Stiftung Lesen.

BOOKSTART (Großbritannien)²²

Webseite: www.bookstart.org.uk

BOOKSTART ist ein Family-Literacy-Programm, das mit Buchgeschenken und Informationen über die Bedeutung des (Vor-)Lesens Eltern für dieses Thema sensibilisieren und sie motivieren möchte, ihre Kinder hier zu unterstützen. Ziel ist, dass Babys und Kleinkinder auf diese Weise in einem lesefreundlichen Umfeld aufwachsen und Interesse und Freude am Lesen entwickeln. Die Pakete werden von MitarbeiterInnen öffentlicher Institutionen im lokalen Raum – wie Bibliotheken oder Gesundheitseinrichtungen – verteilt.

Zielgruppe: Familien mit Babys (bis zu zwölf Monate alt) und Kleinkindern (drei bis vier Jahre alt)

Trägerinstitution: BOOKSTART ist eine Initiative von Booktrust, einer unabhängigen Wohltätigkeitseinrichtung in Großbritannien. Ziel von Booktrust ist es, Menschen unabhängig von ihrem Alter an Bücher heranzuführen. BOOKSTART knüpft am Gedanken der Corporate Social Responsibility an und baut auf lokalen Kooperationen auf.

Auf nationaler Ebene wird BOOKSTART von Booktrust koordiniert. Öffentliche Bibliotheken und Einrichtungen aus dem Gesundheits- und Sozialarbeitsbereich sowie der Kleinkindbetreuung organisieren das Programm auf lokaler Ebene. Die Basisfinanzierung (20 %) stammt aus öffentlichen Mitteln. 80 % kommen von Kinderbuchverlagen und der Buchbranche.

Entstehung: BOOKSTART wurde 1992 von Booktrust mit einem Pilotprojekt in Birmingham, an dem 300 Babys beteiligt waren, gegründet. Wissenschaftliche Begleitforschung konnte deutliche Erfolge, auch auf längerfristiger Ebene, belegen. Auf Basis dieser Ergebnisse und der positiven Resonanz bei den Beteiligten wurde das Projekt schrittweise ausgebaut. Die Beteiligung der Supermarktkette Sainsbury's, die BOOKSTART 1999/2000 als „Millenium-Projekt“ auswählte, mit dem Sainsbury's Kinder für das 21. Jahrhundert unterstützen wollte, ermöglichte die Ausweitung auf das gesamte Land. Durch diesen finanzkräftigen Partner und durch die Kooperation mit Bibliotheken nahmen im Jahr 2000 92 % der Kommunen teil.

²² Carpentieri et al. (2011) ordnen das BOOKSTART-Programm den Angeboten zu, die auf gesamtgesellschaftlicher Ebene ein positives Klima für Leseförderung schaffen wollen. Aufgrund der Vielfalt der Informationen und Angebote, die BOOKSTART für Eltern macht, wird dieses Programm in diesem Bericht Family-Literacy-Projekten zugeordnet, die sich an Eltern allgemein richten. Die breite Öffentlichkeitsarbeit von BOOKSTART, die auch mit dem nachhaltigen Erfolg des Programms zusammenhängt, trug und trägt dazu bei, dass Bookstart in Großbritannien mittlerweile ein selbstverständlicher Teil des Leseförderungsangebotes ist. Mit den Einsparungsvorhaben der Regierung im Herbst/Winter 2010/11 verbundene Pläne, die Förderung von BOOKSTART zu streichen, wurden aufgrund heftiger Diskussionen in den führenden Medien wieder ad acta gelegt.

Durchführung: BOOKSTART konzentriert sich auf zwei wichtige Phasen der literalen Sozialisation: auf Babys (bis zu zwölf Monate) und auf die Drei- bis Vierjährigen. Das *Bookstart Baby Pack* besteht aus einer Stofftasche und zwei Kartonbilderbüchern. Der *Bookstart Treasure Chest* für die Kleinkinder ist eine Kartonschachtel mit Geheimfach. Der Karton enthält zwei Bilderbücher sowie ein Malbuch und Farbstifte. In beiden Paketen findet sich eine Informationsbroschüre für Eltern mit Hinweisen und Tipps zum Vorlesen und zum gemeinsamen Lesen und für weitere Aktivitäten rund um Lesen und Bücher.

Die Informationsbroschüren für die Eltern werden mittlerweile in insgesamt 27 Sprachen angeboten. Zweisprachige Kinderbücher gibt es in insgesamt 29 Sprachen (Albanisch, Arabisch, Bengali, zwei Formen des Chinesischen, Deutsch, Farsi, Griechisch, Kroatisch, Kurdisch, Spanisch, Türkisch etc.). Für Kinder bzw. Eltern aus Wales ist die Webseite auf Walisisch übersetzt. Für Kinder mit besonderen Bedürfnissen gibt es eigene Pakete: *Bookshine Packs* für Kinder mit Hörbeeinträchtigungen, *Booktouch Packs* für Kinder mit Sehbeeinträchtigungen.

Das *Bookstart Baby Pack* wird üblicherweise im Rahmen von medizinischen Untersuchungen oder Beratungen an die Eltern verteilt, der *Bookstart Treasure Chest* im Kindergarten oder Hort. Auch öffentliche Bibliotheken verteilen die Pakete bzw. sind die zentralen Anlaufstellen der Eltern, wenn diese Fragen haben oder ein Paket bestellen möchten.

Auf der Webseite von BOOKSTART (www.bookstart.org.uk) gibt es zahlreiche weiterführende Hinweise und Informationen für Eltern, was sie mit ihren Kindern und mit Schrift und Büchern machen können. In der Rubrik „Have some fun“ finden Kinder eine Reihe von Online-Spielen rund um Buch und Lesen und die Möglichkeit, Arbeitsblätter herunterzuladen – unter anderem von Julia Donaldson, die gemeinsam mit dem Illustrator Axel Schäffer das Buch *Grüffelo* geschaffen hat.

BOOKSTART organisiert auch zahlreiche Veranstaltungen, wie Lesungen und Leseanimationen in öffentlichen Bibliotheken oder Kinderbetreuungseinrichtungen, von denen viele z. B. wöchentlich zur gleichen Zeit stattfinden, um von den Eltern in deren Alltag eingeplant werden zu können. Für den Zeitraum von 27. Oktober bis 10. November 2011 wurden insgesamt 791 Veranstaltungen, die sich an Babys, Kleinkinder und Vorschulkinder richten, auf der Webseite aufgelistet. Informationen über diese Veranstaltungen können, auch differenziert nach Alter des Kindes und Art des Angebots, nach Postleitzahl oder über eine Landkarte gesucht werden. Letzteres ist besonders für Personen hilfreich, die Schwierigkeiten mit dem Lesen (von englischen Texten) haben.

Als Mitglied im *Bookstart Bear Club* können Kinder unter anderem eigene Wunschlisten anlegen, Buchbesprechungen hochladen, *Bookstart Bear Club*-Spiele spielen, Zertifikate für ihr Lesen und andere Aktivitäten bekommen usw. Die Mitgliedschaft ist kostenlos.

Die Webseite bietet auch die Möglichkeit, nach verschiedenen Kriterien Buchempfehlungen für Kinder zu recherchieren. Auch hier werden die Multimodalität und Interaktivität des World

Wide Web genutzt, was nicht nur für Kinder, sondern auch für Eltern und andere Personen, die z. B. Tipps für Buchgeschenke suchen, attraktiv sein dürfte. Buchlisten gibt es zu Themen wie „Lustige Bücher“, „Dinosaurier“, „Gute Nacht-Geschichten“ usw.

Evaluation: Das Pilot-Projekt von BOOKSTART in Birmingham wurde von Anfang an wissenschaftlich begleitet (vgl. z. B. Wade/Moore 1996, 1998, 2000; Moore/Wade 1993). Es zeigte sich, dass 71 % der Eltern sechs Monate, nachdem sie das Buchpaket bekommen hatten, häufiger Bücher für ihre Kinder kauften und 28 % mehr Zeit damit verbrachten, gemeinsam mit ihren Kindern Bücher anzuschauen. In Interviews zwei Jahre nach der Teilnahme am Programm haben „BOOKSTART-Kinder“ häufiger Bücher angesehen als Kinder, die nicht am Programm teilgenommen hatten. „BOOKSTART-Eltern“ wendeten häufiger Strategien an, die Kinder beim Lesenlernen unterstützen (vgl. Carpentieri et al. 2011a, S. 56). In einer anderen Studie konnten Moore & Wade (2003) zeigen, dass ehemalige „BOOKSTART-Babys“ im Alter von fünf Jahren in Lesetests signifikant besser abschnitten als Kinder, die als Babys nicht an BOOKSTART teilgenommen hatten. Weitere Forschungen kamen zu dem Ergebnis, dass bei den ersten landesweit durchgeführten kognitiven Test im Alter von sieben Jahren „BOOKSTART-Kinder“ in allen getesteten Bereichen signifikant besser abschnitten als Kinder, die keine BOOKSTART-Erfahrung hatten (vgl. Carpentieri et al. 2011a, S. 56).

Eine Berechnung des Social Return on Investment (SROI) von BOOKSTART ist zu dem Ergebnis gekommen, dass dieses Programm der Gesellschaft für jeden investierten Pfund 25 Pfund spart (vgl. Just Economics, 2010).

BOOKTIME (Großbritannien)

Webseite: www.booktime.org.uk

Das Projekt *Booktime* ist im Zusammenhang mit BOOKSTART entstanden. Dieses Buchgeschenk-Programm richtet sich an Vier- bis Fünfjährige. Ziel des Projekts ist, dass Familien gemeinsam Bücher lesen und Spaß dabei haben. Auf diese Weise soll die Freude der Kinder am Buchlesen gefördert werden. Die Buchpakete werden von den Vorschulen verteilt. Jedes Kind in diesem Alter hat ein Recht auf diese Gratspakete.

Zielgruppe: Kinder im Vorschulalter (Vier- bis Fünfjährige)

Trägerinstitution: BOOKTIME ist eine Kooperation des auf Lern- und Bildungsmedien spezialisierten Verlagshauses Pearson mit Booktrust, einer unabhängigen Organisation mit dem Ziel, die Freude am Buchlesen zu fördern, die auch BOOKSTART entwickelt hat. Das Programm wird von Booktrust organisiert, die Buchgeschenke werden von Pearson finanziert. Die Durchführung wird durch öffentliche Mittel unterstützt.

Entstehung: BOOKTIME wurde 2006 in Warwickshire and Southwark gestartet. Die Vier- bis Fünfjährigen erhielten in diesen Verwaltungsbezirken damals je ein Buch. 2007 wurden in

England, Schottland und Nordirland deutlich umfangreichere Buchpakete verteilt. 2011/12 wird das Programm in England durchgeführt.

Durchführung: Die Kinder erhalten die BOOKTIME-Buchpakete in den Vorschulen, die die Zahl der jeweils benötigten Pakete bei Booktrust bzw. Pearson bestellen. Das Paket besteht 2011/12 aus einer Tasche, einem belletristischen Buch und einem Sachbuch sowie einer Informationsbroschüre zu BOOKTIME und Hinweisen für die Eltern, was sie gemeinsam mit ihren Kindern mit den Büchern aus dem Paket machen können. Für Kinder mit Hör-, Seh- oder anderen Beeinträchtigungen werden eigene Bücher angeboten, z. B. Bilderbücher oder Bücher mit unterschiedlichen Materialien für haptisches Erleben.

Auf der Webseite von BOOKTIME finden sich – ähnlich wie auf www.bookstart.org.uk – Hinweise und Aufgaben für Familien, was diese mit den Büchern machen können, Online-Spiele und -Aktivitäten für die Kinder und animierte Tipps für das gemeinsame Lesen. Buchlisten zu unterschiedlichen Themen sind ebenfalls animiert aufbereitet. In der Rubrik *Booky's Choice* können Kinder selbst Besprechungen über eine Auswahl von Büchern verfassen.

Auch für Schulen und Bibliotheken werden auf der Webseite Hinweise und Tipps angeboten, inklusive der Beschreibung von kleinen Praxisbeispielen zur Arbeit mit den Büchern im aktuellen Paket.

BOOKED UP (Großbritannien)

Webseite: www.bookedup.org.uk

Das Projekt BOOKED UP ist die Fortsetzung von BOOKSTART und BOOKTIME und richtet sich an Elf- bis Zwölfjährige. Das Ziel von BOOKED UP ist, die SchülerInnen zum Lesen zur Unterhaltung und zum Ausschuchen von Büchern zu ermutigen. Die SchülerInnen wählen aus einer vorgegebenen Liste ein Buch, das sie behalten dürfen. Die Bücher werden an die Schulen der Kinder geschickt.

Zielgruppe: Elf- bis Zwölfjährige (SchülerInnen der ersten Klasse Sekundarstufe – Year 7)

Trägerinstitution: BOOKED UP wird von Booktrust, einer unabhängigen Organisation mit dem Ziel, die Freude am Buchlesen zu fördern, organisiert und abgewickelt. Es wird von Kinderbuchverlagen unterstützt und erhält auch Mittel vom Bildungsministerium.

Entstehung: BOOKED UP wurde 2007 als Ergänzung von BOOKSTART und BOOKTIME implementiert. In den ersten vier Jahren des Bestehens des Programmes haben über 2,5 Millionen Kinder ein Buch geschenkt bekommen. Das Programm wird in England durchgeführt.

Durchführung: Die Bücher werden an den Sekundarschulen verteilt. Im September erhält jede Schule Poster, um für die Freude am Lesen zu werben, sowie ein Set der jeweils zwölf Bücher, aus denen die SchülerInnen auswählen können. Für Kinder mit spezifischen Bedürfnissen werden zusätzliche Bücher angeboten, die geringere Anforderungen an die Lese-

fähigkeit stellen bzw. für Kinder mit Hör- oder Sehbeeinträchtigungen geeignet sind. Die SchülerInnen füllen ein Formular aus, das von den BOOKED UP-KoordinatorInnen eingesammelt und weitergeleitet wird. Die Bücher werden kurz vor Weihnachten an die Schulen geliefert. BOOKED UP arbeitet auch mit Schulen in Krankenhäusern und mit Bildungszentren zusammen, damit möglichst alle Elf- bis Zwölfjährigen erreicht werden und die Möglichkeit haben, *ihr* Buch auszuwählen.

Die Webseite von BOOKED UP, www.bookedup.org.uk, richtet sich von ihrer Gestaltung her vor allem an die SchülerInnen: Sie ist bunt, interaktiv und bietet Buchbesprechungen, Online-Spiele und andere Aktivitäten an (z. B. auch ein Message Board oder Foren).

Für Eltern und ErzieherInnen werden auf der Webseite Informationen über die jeweils zur Auswahl stehenden Bücher sowie allgemeine Tipps bereitgestellt, wie sie ihre Kinder im Lesen fördern können. Für das eigene Lernen findet sich ein Link zu BBC Skillswise, einer Webseite mit niederschweligen Materialien für Englisch und Mathematik sowie ein Link zu *Quick Reads* (siehe unten).

Evaluation: In einer 2011 durchgeführten Evaluation von BOOKED UP berichteten zwei Drittel der rund 1.500 befragten Eltern, dass BOOKED UP dazu beigetragen habe, dass sie mit ihren Kindern häufiger über Bücher gesprochen haben. Ein Drittel wurde angeregt, Bücher für ihre Kinder zu kaufen (vgl. ERS Research and Consultancy 2011).

Quick Reads sind kurze, mit € 2,70 sehr günstige Bücher, die Erwachsene, die schon lange nicht mehr Bücher gelesen haben, wieder zum Lesen motivieren sollen. Diese Strategie von Verlagen, ihre Auflagen zu halten bzw. zu steigern, ist auch für Family-Literacy-Ziele von Relevanz. Eltern, die selbst gerne Bücher lesen, sind wichtige Rollenmodelle für die Lesesozialisation ihrer Kinder und können diese häufig auch besser beim Lesen unterstützen.

Am letzten *World Book Day* (3. März 2011) wurden zehn neue Titel vorgestellt. Auf der Webseite von *Quick Reads* werden z. B. Aktionen wie *Family Reading Breakfasts* vorgestellt (die unter anderem am *World Book Day* stattfinden): Eltern und Kinder lesen gemeinsam in Schulen, Bibliotheken oder Kinderbetreuungseinrichtungen Bücher. Ein Toolkit, das man über die Webseite bestellen kann, enthält Tipps, Arbeitsblätter usw., um diese Veranstaltungen zu gestalten. Die auf dieser Webseite angebotenen Materialien, die sich unter anderem auch an Familien richten, sind allerdings kostenpflichtig.

Quick Reads wird unter anderem unterstützt vom National Institute of Adult Continuing Education (NIACE), vom Department of Business, Innovation and Skills, von BBC Skillswise (Angebot der BBC für niederschwellige Bildung), von Union Learn (eine Art Bildungsabteilung der Gewerkschaft) und Einrichtungen der Leseförderung.

LESESTART – DREI MEILENSTEINE FÜR DAS LESEN (Deutschland)

Webseite: www.lesestart.de

Das Programm LESESTART – DREI MEILENSTEINE FÜR DAS LESEN wurde im Dezember 2010 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und der Stiftung Lesen ins Leben gerufen. Mit Buchgeschenken für Kinder und Informationen, die sich an Eltern richten, sollen Eltern zum Vorlesen und Kinder zum Lesen motiviert werden. Das Programm zielt darauf ab, die Bildungschancen von Kindern nachhaltig zu fördern.

Zielgruppe: Das Projekt, das in Regionen und Stadtteilen durchgeführt wird, in denen überproportional viele bildungsbenachteiligte Familien wohnen, startet mit Familien mit einjährigen Kindern. LESESTART begleitet die Hälfte aller Kinder von drei Geburtsjahrgängen und ihre Eltern bis zum Eintritt in die Schule.

Trägerinstitution: LESESTART ist ein Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Stiftung Lesen.

Entstehung: Das Projekt begann im November 2011 mit der Verteilung der ersten LESESTART-Sets an die Einjährigen. Das Programm wurde von der Stiftung Lesen auf Basis der Erfahrungen von in Deutschland durchgeführten Pilotprojekten entwickelt. Modell für diese Projekte war BOOKSTART aus Großbritannien. Das Programm LESESTART – MIT BÜCHERN WACHSEN wurde von der Stiftung Lesen erstmals zwischen 2006 und 2008 im Freistaat Sachsen durchgeführt. Die Kampagne LESESTART – DIE LESE-INITIATIVE FÜR DEUTSCHLAND wurde von 2008 bis 2010 (ebenfalls unter Federführung der Stiftung Lesen) bundesweit umgesetzt.

Umsetzung: LESESTART – DREI MEILENSTEINE FÜR DAS LESEN ist ein Buchgeschenkprogramm, das die Kerngedanken von BOOKSTART (Großbritannien) aufgreift. Das im November 2011 mit der Verteilung der ersten LESESTART-Sets an Eltern begonnene Programm ist auf eine Projektdauer von acht Jahren angelegt. Das erste Set bekommen von November 2011 bis November 2013 die Eltern einjähriger Kinder von ihren KinderärztInnen im Rahmen einer Vorsorgeuntersuchung. Von November 2013 bis 2015 erhalten die dreijährigen Kinder ein zweites Set in Bibliotheken. Das dritte Set bekommen alle SchulanfängerInnen zum Schulstart 2016, 2017 und 2018 in ihrer Grundschule.

Das LESESTART-Set 1 enthält ein Bilderbuch, ein LESESTART-Mini-Buch, einen Ratgeber für die Eltern mit Informationen zur Sprach- und Leseerziehung, ein Tagebuch für die spielerische Dokumentation der Sprech-Fortschritte der Kinder, ein Poster, einen Flyer mit Informationen zu allgemeinen Bibliotheksangeboten, eine Buchtipps-Broschüre sowie eine DVD mit Informationen über Lesestart. Das LESESTART-Set 2 für Dreijährige und ihre Eltern umfasst ein Kinderbuch, einen Ratgeber für Eltern, ein Malheft, eine Buchtipps-Broschüre, einen Flyer mit Informationen zu Bibliotheksangeboten sowie einen Elternbrief. Das LESESTART-Set 3 für die SchulanfängerInnen und ihre Eltern besteht aus einem Erstlesebuch, einem Ratgeber für die Eltern, einem Stundenplan, einer Schultüten-Postkarte mit der Einladung,

Bibliotheken zu besuchen, einer Buchtip-Broschüre und einem Elternbrief. Die Kernaussagen der Eltern-Ratgeber werden jeweils in das Türkische, Russische und Polnische übersetzt.

Auf der Webseite von LESESTART finden sich in der Rubrik „Vorlesen leicht gemacht“ unter anderem eine Vorlese-Checklist für Eltern, Lesetipps, differenziert nach Babys, Kleinkinder, Kindergartenkinder, Vorschulkinder und Grundschulkindern sowie einige Hinweise zu Reimen und Sprachspielen. Auf einer interaktiven Karte können teilnehmende KinderärztInnen, Bibliotheken und weitere Institutionen, die bei LESESTART mitmachen, gesucht werden. Für diese KooperationspartnerInnen gibt es auf der Webseite Informationen zum Programm selbst, zu Veranstaltungen im Rahmen von LESESTART usw.

Evaluation: Durch die wissenschaftliche Begleitforschung wird während der gesamten Dauer des Programms überprüft, ob „LESESTART-Kinder“ Vorteile beim Erlernen des Lesens haben, ob die Eltern mehr vorlesen und ob sie ihre Kinder beim Lesenlernen unterstützen. Die Begleitforschung wird im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung durch die Berliner InterVal GmbH Kooperation mit dem Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität Köln und der AG Kinder- und Jugendpsychiatrische Epidemiologie und Evaluation am Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf durchgeführt.

SCHENK MIR EINE GESCHICHTE – FAMILY LITERACY (Schweiz)

Webseite: http://www.sikjm.ch/d/?/d/lesefoerderung/projekte/family_literacy.html

Das Projekt SCHENK MIR EINE GESCHICHTE – FAMILY LITERACY unterstützt die Eltern in ihren Erziehungs- und Bildungsaufgaben. Die Ressourcen und Kompetenzen der Eltern sollen speziell im Hinblick auf die sprachliche und literale Entwicklung ihrer Kinder gestärkt werden. Ein über den Family-Literacy-Gedanken hinausgehendes Ziel des Projekts ist die Sensibilisierung der Öffentlichkeit für eine positive Wahrnehmung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit.

Zielgruppe: SCHENK MIR EINE GESCHICHTE – FAMILY LITERACY richtet sich speziell an Familien mit Kindern im Alter von ca. zwei bis fünf Jahren, die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen (unter anderem mit den Sprachen Albanisch, Portugiesisch, Serbisch, Spanisch, Tamil, Russisch und Türkisch).

Trägerinstitution: Die Trägerschaft für SCHENK MIR EINE GESCHICHTE – FAMILY LITERACY liegt beim Schweizerischen Institut für Kinder- und Jugendmedien SIKJM. Dieses koordiniert das Projekt in den Kantonen Zürich und Solothurn. In anderen Kantonen erfolgt die Koordination vor allem durch Bibliotheken und Integrationseinrichtungen.

Entstehung: SCHENK MIR EINE GESCHICHTE – FAMILY LITERACY startete im September 2006 und wurde unterstützt von der damaligen Eidgenössischen Ausländerkommission (EKA), den Fachstellen für Integration der Kantone Basel-Stadt und Zürich sowie der Stadt Zürich. 2007 weitete sich das Projekt auf die Stadt Winterthur und den Kanton Solothurn aus.

Seit 2009 wird das Projekt mit Unterstützung des SIKJM in weiteren Kantonen durch interkulturelle Bibliotheken und anderen Institutionen umgesetzt.

Seit der abgeschlossenen Pilotphase kann das Projektkonzept von interessierten Institutionen (Bibliotheken, Migrationsvereinen, Quartierzentren, Schulen etc.) selbstständig umgesetzt werden. Das SIKJM bietet zur Unterstützung Basis- und Weiterbildungskurse sowie Praxisbegleitungen an und stellt Materialien zur Projektorganisation zur Verfügung. Im Herbst 2011 wird das Projekt in neun Kantonen angeboten.

Umsetzung: Im Rahmen von SCHENK MIR EINE GESCHICHTE – FAMILY LITERACY werden Leseanimationen in der Herkunftssprache der Familien und in Deutsch organisiert. Die Leseanimationen, die jeweils 90 Minuten dauern, finden in Quartierzentren, in Kindergärten oder Bibliotheken statt. Pro Sprache wird mindestens eine Reihe von zwölf Leseanimationen angeboten (wöchentlich oder zweimal pro Monat). Die Teilnahme ist kostenlos, eine Anmeldung ist nicht erforderlich. Neue Familien können jederzeit einsteigen. Während eines Animationszyklus werden in der Regel zwischen sechs und zwölf Familien erreicht. In den Leseanimationen werden die Kinder in ihren sprachlichen und schriftlichen Kompetenzen in der Erstsprache gefördert. Es werden Geschichten in ihrer Erstsprache erzählt, Lieder gesungen, gemeinsam Bilderbücher angeschaut, es wird gespielt und gemalt.

Rund um die Leseanimationen wird mit den Eltern über Möglichkeiten der Sprach- und Leseförderung in der Familie, über Umgang mit Mehrsprachigkeit und über andere Erziehungs- und Integrationsthemen diskutiert. Die Eltern werden für ihre Rolle als ExpertInnen für die Sprach- und Leseentwicklung ihrer Kinder sensibilisiert und in dieser Funktion bestätigt, um ihre Ressourcen zur Unterstützung ihrer Kinder einzusetzen. Die Wertschätzung des soziokulturellen und linguistischen Hintergrunds der Eltern ist dafür eine wichtige Voraussetzung. Die Eltern lernen zudem Lern- und Unterstützungsangebote in ihrer Umgebung, wie Eltern-treffs, Spielgruppen, Bibliotheksanimationen, Deutschkurse mit Kinderbetreuung etc., kennen. Ein Ziel des Programms ist, dass die Kinder deutschsprachige Vorschuleinrichtungen besuchen, wie z. B. Spielgruppen.

Die deutschsprachigen Leseanimationen, die im Rahmen von SCHENK MIR EINE GESCHICHTE – FAMILY LITERACY durchgeführt werden, sind einerseits ein Nachfolgeangebot für die Familien, die Animationen in ihrer Erstsprache besucht haben. Andererseits können hier auch Familien teilnehmen, in deren Herkunftssprache keine Animationen angeboten werden können. Die Sprachen der TeilnehmerInnen werden auf spielerische Weise miteinbezogen, Kindermedien stehen in verschiedenen Sprachen zur Verfügung. Die deutschsprachigen Animationen finden ebenfalls ein- bis zweimal monatlich in Quartierzentren oder Bibliotheken statt.

Als Ergänzung der Leseanimationen werden Familien zu Hause besucht, um sie auf das Angebot aufmerksam zu machen oder um Eltern bei der sprachlichen und literalen Förderung ihrer Kinder gezielt zu unterstützen.

Informationsfolder, die sich an die Eltern richten, stehen auf der Webseite der SIKJM in den Sprachen Deutsch, Albanisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Portugiesisch, Spanisch, Tamil und Türkisch zum Download zur Verfügung. Die Eltern erhalten in dieser zehneitigen Broschüre einfache Tipps, wie sie ihre Kinder fördern können, sowie Hinweise zum Projekt.

Die im Projekt engagierten interkulturellen VermittlerInnen arbeiten als LeseanimatordInnen weitgehend selbstständig. Ein vom SIKJM konzipierter dreitägiger Basiskurs, individuelle Praxisbegleitungen und kontinuierliche Weiterbildungskurse vermitteln ihnen das nötige Rüstzeug, damit sie die Leseanimationen im Sinne der Projektidee umsetzen können. Für die Leseanimationen stellt das SIKJM den VermittlerInnen Bilderbücher in Deutsch und der jeweiligen Erstsprachen, Spiele sowie Schreib- und Malutensilien zur Verfügung.

Auszeichnungen: SCHENK MIR EINE GESCHICHTE – FAMILY LITERACY erhielt im August 2010 den Orange Award der UNICEF Schweiz als Auszeichnung für die Förderung des interkulturellen Dialogs im Rahmen der Partnerschaft Orange for UNICEF. Im Oktober 2008 wurde dem Projekt der Alpha-Preis des Komitees für die Bekämpfung des Illettrismus der schweizerischen UNESCO-Kommission verliehen.

BUCHSTART HAMBURG (Deutschland)

Website: www.buchstart-hamburg.de

Seit 2007 verteilt BUCHSTART HAMBURG Buchgeschenke an Familien mit Babys im Alter von zehn bis zwölf Monaten. Das Projekt wird finanziert durch die Stadt Hamburg, den Verlag Gruner + Jahr und eine Reihe weiterer Firmen und Stiftungen. Die Pakete werden über KinderärztInnen verteilt. Sie enthalten zwei Bilderbücher, einen Elternratgeber in Deutsch, Türkisch, Englisch und Dari, einen Bibliotheksgutschein und weitere Informationen für Eltern. BUCHSTART HAMBURG ist auf eine Mindestdauer von sechs Jahren angelegt. Das Projekt wurde in Zusammenarbeit mit einem Beirat entwickelt, dem zahlreiche WissenschaftlerInnen und PädagogInnen angehören.

BUCHSTART HAMBURG organisiert darüber hinaus in Kooperation mit Elternschulen und anderen Trägern *Gedichte für Wichte*. In diesen offenen Eltern-Kind-Gruppen steht die frühe sprachliche Förderung der Kinder im Mittelpunkt.

BOOKSTART (Italien / Südtirol)

Webseite: www.provinz.bz.it/bookstart

BOOKSTART ist ein gemeinsames Projekt des Amtes für Bibliotheken und Lesen und des Amtes für Jugendarbeit. Sechs Monate alte Babys bzw. deren Eltern erhalten ein Buchpaket, das zwei Pappbilderbücher für die ersten Lebensmonate sowie einen Leseleitfaden für Eltern und Begleitmaterial enthält. Ein weiteres Buchpaket erhalten die Eltern, wenn das Baby 18 Monate alt ist. Von der Webseite kann neben verschiedenen Informationen und Tipps das

Handbuch *Babys lieben Bücher*, das über die Bedeutung des Vorlesens, über die Vielfalt von Büchern für Babys usw. informiert, in Deutsch und Italienisch gratis heruntergeladen werden.

6.2 Projekte, die sich an sozial benachteiligte Familien richten

Diese Family-Literacy-Projekte sind auf die Lebensbedingungen und Bedürfnisse von sozial benachteiligten Familien ausgerichtet. Die Förderung von literalen Aktivitäten im Kontext der Familie ist dabei ein zentraler Ansatzpunkt. Häufig gehen derartige Programme allerdings deutlich über diesen Fokus hinaus und bauen auf die Vermittlung von Grundlagen, wie Eltern ihre Kinder im Lernen fördern können. Die Ermächtigung der Eltern selbst, häufig vor allem der Mütter, spielt dabei eine wichtige Rolle.

Das bekannteste Beispiel für diese Form von Family-Literacy-Programmen ist das bereits seit 1982 durchgeführte türkische MOTHER-CHILD EDUCATION PROGRAMME (MOCEP). Zielgruppe dieses Programms sind sozial benachteiligte Familien mit Kindern im Alter zwischen fünf und sechs Jahren, die keinen Zugang zu vorschulischen Angeboten haben und aufgrund der Umgebung ihres Aufwachsens in Bezug auf ihren Lernerfolg als gefährdet eingestuft werden können. *MOCEP* fokussiert sowohl auf die Entwicklung der literalen Fähigkeiten und Praktiken der Kinder als auch auf die Erziehungskompetenz der Mütter.

Weitere Beispiele sind HIPPY (HOME INSTRUCTION FOR PARENTS OF PRESCHOOL YOUNGSTERS), das Berliner ELTERN-KIND-LESE-PROGRAMM, SPOKES SUPPORTING PARENTS ON KIDS' EDUCATION IN SCHOOLS (Großbritannien), FAMILY LITERACY FOR NEW GROUPS (Großbritannien), FAMILY LITERACY DEMONSTRATION PROGRAMME (Großbritannien), READ AND WRITE TOGETHER (Slowenien) oder ACTIONS ÉDUCATIVES FAMILIALES (Frankreich).

Sind die Zielgruppen von Programmen dieser Art bildungsbenachteiligte Familien, werden häufig Elemente der Basisbildung für Erwachsene integriert (z. B. ENGLISH TO SUPPORT PARENTS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN in Irland). Für Familien mit Migrationshintergrund wiederum finden sich in diesen Konzepten spezifische Förderangebote für das Erlernen der neuen Sprache, die sich sowohl an die Eltern als auch an die Kinder richten.

MOTHER-CHILD EDUCATION PROGRAMME MOCEP (Türkei)

Webseite: www.acev.org

Das MOTHER-CHILD EDUCATION PROGRAMME (MOCEP) ist das bekannteste Beispiel für Family-Literacy-Projekte, die sich gezielt an sozial benachteiligte Familien richten. Das Anfang der 1980er-Jahre in der Türkei begonnene Programm wird mittlerweile in verschiedenen Ländern für türkische MigrantInnen durchgeführt (u. a. Deutschland, Schweiz, Belgien, Frankreich). *MOCEP* wurde in das Arabische übersetzt und z. B. auch in Bahrain

und Saudi Arabien implementiert. Das zentrale Ziel von MOCEP ist, Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren auf die Schule vorzubereiten, indem Vorläuferfertigkeiten für das Erlernen des Lesens und Schreibens sowie des Rechnens vermittelt und geübt werden. Das Programm setzt bei den Müttern an.

Der theoretische Hintergrund des Konzepts orientiert sich daran, dass ein langfristiger positiver Schulerfolg von Kindern – und damit auch ihr sozialer Erfolg – eher gewährleistet ist, wenn nicht nur die Fähigkeiten der Kinder gefördert werden, sondern insgesamt die Umgebung der Kinder verbessert wird. Dies bezieht sich vor allem auf die Unterstützung der Erziehungsfähigkeiten und -strategien der Eltern, die wiederum die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder und ihre Lernaspirationen beeinflussen (vgl. Kağıtçıbaşı et al. 2001). In Bezug auf Literalität wird von einer holistischen, am Alltag orientierten Perspektive ausgegangen. Lesen und Schreiben werden als soziale und kulturelle Praxis verstanden.

Zielgruppe: MOCEP richtet sich an sozial benachteiligte Familien mit Kindern im Alter zwischen fünf und sechs Jahren, die keinen Zugang zu vorschulischen Angeboten haben und die aufgrund der Umgebung ihres Aufwachsens in Bezug auf ihren Lernerfolg als gefährdet eingestuft werden können. Der Schulbildung der Mütter, die an diesem Projekt teilnehmen, geht selten über den Pflichtschulabschluss hinaus.²³

Trägerinstitution: AÇEV (Anne Çocuk Eğitim Vakfı / Mother Child Education Foundation) ist eine NGO, die 1993 gegründet wurde und Programme für frühkindliche Bildung, Bildungsprojekte für Familien und Basisbildungsangebote für Erwachsene entwickelt und durchführt. Das FATHER SUPPORT PROGRAMME richtet sich an Väter. Die zentralen Ziele der Organisation sind die Ermächtigung der Lernenden und die Verbesserung ihrer Lebensqualität. Auch landesweite Sensibilisierungskampagnen für Bildung und Lernen werden von AÇEV getragen. Kooperationspartner sind auf nationaler Ebene das türkische Bildungsministerium, die lokalen Einrichtungen der Social Services and Child Protection Agency, ein Radio- und zwei Fernsehsender sowie – auf internationaler Ebene – die Europäische Kommission (u.a. Grundtvig) und die World Forum Foundation.

Entstehung: MOCEP startete bereits 1982 als Teil des auf vier Jahre angelegten, von der Boğaziçi University Istanbul durchgeführten Projekts *Turkish Early Enrichment Programme*. 1992 wurde MOCEP überarbeitet, 1993 die Trägerinstitution AÇEV gegründet. Seit 2010 ist MOCEP als *Nationales Elternbildungsprogramm* Teil des Angebots von MoNE (Non-Formal Education General Directorate). AÇEV ist weiterhin zuständig für die Umsetzung von MOCEP sowie für die Begleitforschung. Jährlich werden rund 25.000 Mütter mit ihren Kindern für eine Teilnahme am Programm angesprochen. Bis Ende November 2010 wurden in 78 Provinzen insgesamt rund 6.660 Kurse durchgeführt und 292.100 Mütter und Kinder er-

²³ Die Schulpflicht wurde in der Türkei 1997 in einer Schulreform von fünf auf acht Jahre verlängert.

reicht. 80 % der Familien, die an MOCEP teilnehmen, schließen das Programm ab (Carpentieri et al. 2011b, S. 115).

Umsetzung: MOCEP ist ein auf das häusliche Umfeld der Familien ausgerichtetes Programm. Die Mütter nehmen über einen Zeitraum von 25 Wochen an wöchentlichen Treffen in lokalen Erwachsenenbildungseinrichtungen teil, die jeweils drei Stunden dauern (Kursdauer insgesamt 72 Stunden). Eine Gruppe umfasst zwischen 20 bis 25 Mütter. Bei diesen Treffen erhalten die Frauen in den ersten zwei Stunden Informationen über die für die folgende Woche geplanten Themen und Aufgaben, die sie mit ihren Kindern machen sollen. Ein wichtiges Thema ist, wie sich die Mütter damit auseinandersetzen können, was ihre Kinder in der Schule machen und lernen, um die Schulfähigkeit und den Schulerfolg der Kinder zu unterstützen. Im letzten Teil der Treffen spielen die teilnehmenden Mütter in Rollenspielen die Übungen durch, die sie mit ihren Kindern zu Hause machen sollen.

Während des Kurses besuchen die TrainerInnen jede Familie zwei- bis dreimal, um den Müttern gezielte Unterstützung zu geben. Von jeder Gruppe übernehmen jeweils bis zu fünf Frauen die Rolle von „Helferinnen“, die Moderationsfunktionen und dergleichen innehaben.

Die Aufgaben, die die Mütter mit den Kindern zu Hause machen, nehmen täglich rund eine halbe Stunde in Anspruch. Es handelt sich dabei um eine Vielzahl von gemeinsamen Aktivitäten, bei denen es um Lernen im weiteren Sinn geht und die Interaktion zwischen Eltern und Kindern gefördert wird (z. B. unterschiedliche Relationen und Klassifikationen kennenlernen, Übungen zur phonologischen Bewusstheit, Geschichten erzählen, Vorlesen usw.). Für diesen Teil von MOCEP wurden Elemente von HIPPI adaptiert.

Die TrainerInnen von MOCEP sind ausgebildete ErwachsenenbildnerInnen, die eine zweiwöchige Ausbildung bei AÇEV absolviert haben. Die Lehrgrundlage für die TrainerInnen ist ein Handbuch, in dem neben Hintergrundinformationen die Aktivitäten für jedes Gruppentreffen beschrieben werden. Auch Kopiervorlagen und kurze Fallbeispiele finden sich in diesem Buch. Die Mütter erhalten jede Woche Arbeitsmaterialien für die Aufgaben, die zu Hause gemacht werden. Während des Programms verwenden sie insgesamt acht Kinderbücher.

Die Familien werden durch persönliche Kontakte von anderen Müttern, durch Aushänge in Schulen, durch LehrerInnen sowie MitarbeiterInnen von Erwachsenenbildungseinrichtungen angesprochen, wenn sie dort bereits Kurse besuchen oder Beratung in Anspruch nehmen. Mittlerweile haben die meisten Bildungszentren bereits Wartelisten von Familien, die bei MOCEP teilnehmen möchten.

Evaluation: MOCEP wurde von Anfang an durch wissenschaftliche Begleitforschung evaluiert. In der 2011 publizierte Metaanalyse von europäischen Family-Literacy-Projekten wird MOCEP als „low cost alternative to centre based early education programmes“ (Carpentieri et al. 2011b, S. 121) beschrieben. Langzeitstudien konnten nachhaltige kognitive und weitere Entwicklungsfortschritte sowie Verbesserungen der literalen Fähigkeiten und einen besseren

Schulerfolg von Kindern im Vergleich zu Kindern, die nicht an MOCEP teilgenommen hatten, zeigen (Bekman 2003; Kağıtçıbaşı et al. 2001, 2005). Das Interesse der Mütter an schulbezogenen Fragen ist gestiegen, und „MOCEP-Mütter“ nehmen im Anschluss an das Family-Literacy-Projekt selbst häufiger Bildungsangebote in Anspruch. Durch die kontinuierliche Begleitforschung kann das Programm laufend an soziale Veränderungsprozesse angepasst werden. Kağıtçıbaşı et al. (2005) stellten fest, dass Kinder, die an MOCEP teilgenommen hatten, höhere Erwerbsarbeitsraten hatten.

Eine wichtige Schlussfolgerung von verschiedenen Studien in Bezug auf den Erfolg von MOCEP ist, dass Family-Literacy-Programme besonders wirkungsvoll sind, wenn sich die Trainingsmaßnahmen für Eltern nicht ausschließlich auf Unterstützungsmaßnahmen für das Lernen ihrer Kinder beschränken, sondern auch Fähigkeiten für die sozial-emotionale Unterstützung der Kinder vermittelt werden (vgl. Carpentieri et al. 2011a, S. 11, unter Bezugnahme auf Desforges/Abouchaar 2003; Kağıtçıbaşı et al. 1992, 2001, 2005; Heckman et al. 2009). Carpentieri et al. (2011a, S. 11) schreiben bezüglich der Implementation von Family-Literacy-Programmen in der EU: "It is our own assessment, based on analysis of the evidence, that such programmes should be widely available in Member States, and targeted at disadvantaged households."

HIPPY (Israel)

Webseite: <http://www.hippy.org.il>

HIPPY (HOME INSTRUCTION FOR PARENTS OF PRESCHOOL YOUNGSTERS) wurde vom NCJW Institute for Innovation in Education der Hebrew University of Jerusalem entwickelt. Das Programm versteht sich als weltweites Netzwerk von PädagogInnen, ForscherInnen sowie Institutionen und Personen, die sich für die Förderung des Lesens und Schreibens von Kindern und von Family Literacy einsetzen. HIPPY wird zurzeit unter anderem in Australien, Deutschland²⁴, Italien, Kanada, Neuseeland, Südafrika und in den USA durchgeführt. In Österreich wird HIPPY seit 2007 umgesetzt. Die zentrale Informations- und Kommunikationsplattform zum Erfahrungsaustausch und für die Weiterentwicklung von HIPPY ist die internationale Webseite. Das an der Hebrew University angesiedelte Programm organisiert Seminare und Workshops für MitarbeiterInnen in Projekten, entwickelt laufend neue Materialien, unterstützt die Übersetzung des Programms und seiner Materialien in weitere Sprachen usw.

Zielgruppe: Eltern von drei-, vier- und fünfjährigen Kindern

²⁴ In Deutschland wurde HIPPY z. B. auch als OPSTAPJE, aufbauend auf die holländische Adaption von HIPPY, umgesetzt (vgl. Sann/Thrum 2005).

Umsetzung: Das Ziel von HIPPY ist, dass sich die Eltern täglich zu Hause 15 Minuten mit ihren Kindern mit Aktivitäten rund um das Lesen beschäftigen, wie z. B. Bücher vorlesen und gemeinsam lesen oder Lernspiele spielen. Vorschulkinder sollen mit Hilfe ihrer Eltern auf das Lernen in der Schule vorbereitet werden, um gute schulische Erfolge zu erzielen. Die Eltern werden durch einfach anzuwendende Materialien, durch Hausbesuche sowie durch Gruppentreffen unterstützt. Sie erhalten für ihre Kinder 60 aufeinander aufbauende Materialpakete, von denen sie jede Woche eines mit ihren Kindern durchmachen. Bei diesen Übungen, die sich meistens um ausgewählte Bücher drehen, geht es z. B. darum, Geschichten zu erzählen, Größenverhältnisse, Formen und Figuren kennenzulernen oder kleine Denkaufgaben zu machen. Arbeitsblätter können aus dem Internet heruntergeladen werden. Die TrainerInnen erhalten Handbücher und Arbeitsanleitungen für ihre Tätigkeiten und Aufgaben.

Die HIPPY-TrainerInnen sind selbst Eltern aus dem lokalen Umfeld, in dem das Projekt durchgeführt wird. Sie machen Hausbesuche, geben den Eltern, die an HIPPY teilnehmen, Tipps und Hilfestellungen. Die lokale Einbindung ermöglicht, dass auch Familien, die durch Bildungsangebote oft nur schwer erreicht werden können, eingebunden werden. Durch ihr Engagement entwickeln sich die TrainerInnen selbst weiter, was wiederum für die teilnehmenden Eltern einen motivierenden Effekt dahingehend haben kann, dass auch sie selbst durch Bildungsaktivitäten ihren Alltag und ihr Leben verändern können.

Evaluation: Die Effekte von HIPPY wurden in zahlreichen Studien untersucht (vgl. dazu Westheimer 2003). „HIPPY-Kinder“ erzielen bessere Leseleistungen und sind in der Schule erfolgreicher. Die Standardisierung des Programms machte in Evaluationsstudien allerdings deutlich, was wohl für alle Family-Literacy-Programme zutrifft: Die Effekte hängen wesentlich von den TrainerInnen bzw. der konkreten Implementierung des Programms ab.

FAMILY LITERACY (FLY) (Hamburg)

Webseite: <http://li.hamburg.de/family-literacy>

FAMILY LITERACY (FLY) ist ein integrativer Ansatz zur aktiven Elternmitarbeit im Rahmen der Sprachbildung. Das Projekt fördert die Schreib- und Lesekompetenzen von Familien mit Migrationshintergrund. Es will dabei im Besonderen die Fähigkeiten der Eltern stärken, den Schriftspracherwerb ihrer Kinder zu Hause zu begleiten. Auf diese Weise unterstützen Eltern und LehrerInnen die Kinder gemeinsam beim Erlernen des Lesens und Schreibens.

An dem Projekt nehmen inzwischen mehr als 44 Schulen in Hamburg teil, jedes Schuljahr sollen neue Standorte dazukommen.

Zielgruppe: Kinder der Vorschulklassen und deren Eltern.

Umsetzung: Das erste deutsche Pilotprojekt zu Family Literacy wurde von 2004 bis 2009 in Hamburg durchgeführt. Das Projekt war Teil des Modellversuchsprogramms *Förderung von*

Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.

FLY findet in der Schule statt und umfasst in der Regel einen wöchentlich zweistündigen Termin. Es haben sich auch neue Arbeitsformen entwickelt, wie z. B. Family-Literacy-Gruppen am Nachmittag oder Abend. Diese Ergänzung ist vor allem für berufstätige Eltern wichtig. Die Arbeit mit den Eltern basiert auf den „Eckpfeilern“ der aktiven Mitarbeit der Eltern im Unterricht, der Elternarbeit parallel zum Unterricht sowie gemeinsamen außerschulischen Aktivitäten.

In Sitzungen mit Kindern im Vorschulunterricht erhalten diese Sprachförderung, sie bekommen erste Zugänge zur Welt der Schrift vermittelt und werden insgesamt in ihrer Kreativität gefördert. In Treffen mit den Eltern erhalten diese Informationen darüber, wie sie ihr Kind zu Hause beim Lesen- und Schreibenlernen unterstützen können. Sie machen miteinander Erfahrungen, die ihre Kommunikationsfähigkeiten und ihr Selbstbewusstsein, auch im Umgang mit ihren Kindern, stärken. Themen sind z. B. Zuhören und Sprechen, Buchstaben erkennen, benennen und schreiben, das Gestalten von Inhalten und Buchstaben sowie Schreiben und Kreativität. Die Eltern nehmen auch am Unterricht in der Vorschule teil. In außerschulischen Aktivitäten mit den LehrerInnen lernen und üben Eltern und Kinder gemeinsam verschiedene Aktivitäten. Die Arbeit wird in Klasse 1 fortgesetzt und schafft dadurch einen fließenden Übergang vom letzten Vorschuljahr in die Schulzeit.

Seit dem Schuljahr 2009/10 wird FLY weiterentwickelt. Angebote für „additive Sprachfördergruppen“ richten sich an VorschülerInnen mit besonderem Sprachförderbedarf. Zusätzlich werden Family-Literacy-Maßnahmen für die Kita und den jahrgangsübergreifenden Unterricht entwickelt. Die Hamburger FÖRMIG-Teilprojekte *Systematische Sprachförderung* und FLY sollen inhaltlich allmählich zu einem Gesamtkonzept zusammenwachsen.

Auszeichnungen: 2010 wurde FLY mit dem King-Sejong-Alphabetisierungspreis von der UNESCO ausgezeichnet.

ENGLISH TO SUPPORT PARENTS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN (Irland)

Webseite: www.clarefamilylearning.org

Ziel des Projekts ENGLISH TO SUPPORT PARENTS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN ist es, die literalen Fähigkeiten sowohl der Eltern als auch ihrer Kinder zu fördern. Es geht davon aus, dass die Förderung der Fähigkeiten der Eltern, ihre Kinder beim Lernen zu unterstützen, einen wichtigen Beitrag dazu leistet, dass die Kinder regelmäßig in die Schule gehen und in der Schule erfolgreich sind.

Das Projekt arbeitet mit Formen des informellen Lernens. Angestrebt werden vor allem, dass die Eltern Lernen lernen, ihre Kommunikationsfähigkeiten verbessern, Problemlösekompetenzen und den Umgang mit digitalen Medien sowie (inter-)kulturelles Bewusstsein entwickeln. Lesen und Schreiben werden in die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen

Themen integriert, um auch die literalen Fähigkeiten der Eltern zu erweitern und ein allgemeines Interesse an Lernen zu fördern. Gemeinsame Aktivitäten der Eltern und der Kinder, vor allem aber der Wissenszuwachs der Eltern sowie diese als Lernende zu erleben, sollen die Lernaspirationen der Kinder fördern.

Zielgruppe: Eltern von Volksschulkindern mit Basisbildungsbedarf; Eltern, die aufgrund ihres Migrationshintergrunds geringe Englischkenntnisse haben.

Trägerinstitution: ENGLISH TO SUPPORT PARENTS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN ist ein Projekt des Clare Family Learning Project (CFLP), einer Einrichtung zur Entwicklung von Family-Literacy- und Numeracy-Programmen, die durch das irische Department of Education and Science und aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds finanziert wird.

Entstehung: Das Clare Family Learning Project (CFLP) wurde 1996 gegründet. Seit dem Jahr 2000 entwickelt das CFLP Literacy-Lernangebote, die auf den häuslichen Kontext der Familien als Lernumgebung abgestimmt sind. TutorInnen, die die Familien unterstützen, absolvieren eine dreitägige Ausbildung. Bis Anfang 2010 haben 457 Personen diese Schulung gemacht.

Die Angebote des CFLP für Family Literacy sind vielfältig. Lese- und Schreibaufgaben sind in Aktivitäten wie gemeinsame Gartenarbeit für Eltern und Kinder, Puppen basteln, Kochen mit wenig Geld, Nähen für die Familie usw. eingebettet. „Taster Courses“ sind kurze Angebote zu Themen wie Sicherheit im Internet, gesundes Kochen für die Familie, Autoreparatur oder gesunde Familie. Diese Kurse sollen die Zielgruppen neugierig machen auf die Teilnahme an weiteren Lernangeboten, in denen formellere Formen des Lernens angewendet werden.

Umsetzung: Das Projekt ENGLISH TO SUPPORT PARENTS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN wird seit 2007 an einer Volksschule mit 190 SchülerInnen (vier bis 13 Jahre alt), von denen 60 Kinder Roma sind, durchgeführt. Viele Eltern der Kinder dieser Schule sind nicht mit dem irischen Schulsystem vertraut und können mit Informationen der Schule wenig anfangen. Die Eltern vieler Zielgruppenfamilien verfügen über keinen Pflichtschulabschluss. Das Projekt möchte ihnen positive Lernerfahrung ermöglichen, damit sie auch andere Lernangebote in Betracht ziehen. Um gezielt Väter anzusprechen, werden z. B. an Samstagen Angebote gemacht wie „Dads and Lads Computers“ oder „Fun Science Experiments“.

Die Eltern werden von den LehrerInnen, die für den Kontakt zwischen Schule, Eltern und Gemeinde zuständig sind, angesprochen. Zusätzlich informieren Poster und Flyer über das Projekt. Durch Mund-zu-Mund-Propaganda nehmen mittlerweile auch Eltern am Programm teil, deren Kinder nicht die Projektschule besuchen. Die LehrerInnen, die mit den Eltern arbeiten, kennen diese infolge des engen persönlichen Kontakts relativ gut, und wissen, was die Familien benötigen und mit welchen Themen sie motiviert werden können, um sich einzubringen.

Die zentralen Lernelemente von ENGLISH TO SUPPORT PARENTS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN sind „Englisch für Neuankömmlinge in Irland“ und so genannte Storybags. Die Themen der Kurseinheiten sind z. B. „Fun Maths“, Spiele zum Bauen und Basteln („Dad and Children Evening Classes“) sowie zweisprachige und irische Storybags. Spielen, Reimen und Singen sind weitere Elemente des Projekts. Es werden außerdem Kurse zu Gesundheit in der Familie, zu Fragen des sparsamen Haushaltens und zur aktiven politischen Beteiligung angeboten sowie „Family Stories in a Box“: In einer Schachtel werden Familiengeschichten, Objekte, Fotografien usw. als individuelles Mini-Museum zusammengestellt.²⁵

Das Programm wird während des Schuljahres durchgeführt. Jede Woche finden eineinhalb- bis zweistündige Kurse statt: über eine Dauer von zehn bis zwölf Wochen im Zeitraum von September bis Weihnachten der Englischkurs, gefolgt von insgesamt 40 Kursstunden im Zeitraum von Jänner bis Juni. Der Storybag-Teil dauert üblicherweise sechs bis acht Wochen und umfasst insgesamt maximal zwölf Stunden. Die Kurse finden in der Schule statt. Mit den Eltern arbeiten LehrerInnen, die sich in den Bereichen Lernen in der Familie und Erwachsenenbildung weitergebildet haben. Es finden keine Tests oder anderweitige Leistungsüberprüfungen statt – was für viele Eltern eine Vorbedingung dafür ist, überhaupt am Projekt teilzunehmen.

Der erste Teil des Kurses dauert bis Ende Oktober. Anschließend suchen sich die TeilnehmerInnen aus, welche Einheiten sie besuchen möchten. Diese Flexibilität verhindert, dass Familien von vornherein nicht am Programm teilnehmen, weil sie sich nicht über eine längere Zeit verpflichten möchten. Häufig wäre aufgrund der Lebens- und Erwerbssituation der TeilnehmerInnen eine kontinuierliche wöchentliche Kursteilnahme kaum möglich. An den Kursen nehmen jeweils zehn bis zwölf Erwachsene teil. Zusätzliche Angebote werden von den Eltern mit ihren Kindern besucht. Eine Reihe von Angeboten richtet sich dezidiert an Väter und ihre Kinder. Angebote zu Gartenbau („Growing Together in the Garden“) richten sich im Besonderen an Roma-Familien.

Das Programm arbeitet mit Formen des spielerischen Lernens, Lernen durch Erfahrung, gemeinsames Arbeiten und Peer-Learning. Es werden vor allem authentische Materialien verwendet (z. B. Schulmitteilungen, Briefe, Anleitungen und weitere Alltagstexte). Die Anbindung der Inhalte und didaktischen Methoden an den Alltag der Lernenden soll ihnen Wertschätzung für ihre Lebensentwürfe und -kontexte vermitteln, wodurch gegenseitiges Vertrauen aufgebaut wird.

Die Eltern werden gezielt ermutigt, mit ihren Kindern zu lesen und ihnen vorzulesen, über Bücher zu sprechen, gemeinsam mit den Kindern Bibliotheken zu besuchen, die Erstsprache zu sprechen und mit der Schule zusammenzuarbeiten. Sie lernen, Bücher für ihre Kinder

²⁵ Informationen zu den Inhalten werden auf der Webseite von CFLP aufgelistet: www.clarefamilylearning.org/courses/family_learning_and_english_for_speakers_of_other_languages_esol

auszuwählen, zwischen unterschiedlichen Genres zu unterscheiden, Storylines und Erzähltechniken zu erkennen usw. Sie diskutieren darüber, welche Bücher Kindern gefallen, wie sie gemeinsam mit Kindern Bücher verwenden können und was Kinder beim Vorlesen oder beim gemeinsamen Bücherlesen alles lernen können.

Die TeilnehmerInnen verbessern ihre eigenen Lernfähigkeiten, ihre kommunikativen und literalen Kompetenzen, und sie erwerben Wissen, wie sie ihre Kinder beim Lernen unterstützen können. Das Projekt leistet auf diese Weise einen wichtigen Beitrag zur Ermächtigung der Eltern und Kinder. Auch die Wahrnehmung der Wohnumgebungen der teilnehmenden Familien verändert sich im Zuge des Projekts als Raum des Lernens: Lernen und Literalität finden ihren Platz im Alltag und im Umfeld der Familien.

Evaluation: ENGLISH TO SUPPORT PARENTS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN wurde bisher nicht wissenschaftlich evaluiert. Die Rückmeldungen von Eltern, Kindern und LehrerInnen sind durchwegs sehr positiv. Der Großteil der Eltern, die am Programm teilgenommen haben, nehmen in der Folge an weiteren Erwachsenenbildungsangeboten teil. Ein an diesem Projekt orientiertes Programm wurde mittlerweile in Tosberg, Norwegen, in veränderter Form als *Digitally told* gestartet.

Family-Literacy-Programme in Malta

In Malta organisiert und finanziert die Foundation for Educational Services (FES) des Ministry of Education, Youth and Employment eine Reihe von Angeboten für die Förderung von Family Literacy mit dem Schwerpunkt sozial benachteiligte Familien.

HILTI (MY ABILITY) (Malta)

Die Zielgruppe des 2001 eingeführten HILTI-Programms (MY ABILITY) sind Familien mit Kindern im Alter zwischen sechs und sieben sowie sieben und acht Jahren. Durch Aktivitäten in der Familie sollen die Kinder in ihrem schulischen Lernen unterstützt werden. Das Programm wird über HILTI-Clubs, die sich zwei Mal pro Woche über einen Zeitraum von drei Monaten an einer Schule treffen, umgesetzt. Die TrainerInnen absolvieren eine 112 Stunden umfassende, von FES angebotene Schulung. Jeder Club umfasst zwischen acht und zwölf Familien. Die Schulen, an denen das Programm jeweils durchgeführt wird, legen fest, welche Kinder zusätzliche Unterstützung in ihrem Lesen und Schreiben brauchen. Die Eltern dieser Kinder sind verpflichtet, an den Aktivitäten von HILTI teilzunehmen.

Es werden vor allem interaktive Formen des Lernens, wie Spiele, Gruppenaktivitäten usw., durchgeführt sowie gemeinsame Eltern-Kind-Lernsessions. Diese Aktivitäten sollen die Eltern auch zu Hause mit ihren Kindern umsetzen. Die Kinder erhalten zweisprachige Lesepakete, die Eltern einen Leitfaden, wie sie diese Lesematerialien mit ihren Kindern verwenden können.

NWAR (LATE BLOSSOMS) PROGRAMME (Malta)

Dieses Programm startete 2002 als eine Variante von HILTI. Es richtet sich an Eltern von Kindern mit großen Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben bzw. beim Lernen insgesamt. Die Teilnahme der Eltern an diesem Programm ist verpflichtend, um eine Kontinuität des häuslichen und schulischen Lernens zu erreichen. Pro TutorIn nehmen maximal zwei Familien an diesem Programm, das mindestens vier Monate lang dauert, teil. Jedes Kind hat ein individuelles Lernprogramm, um eine möglichst intensive Unterstützung zu gewährleisten. Basis dieses Lernprogramms ist ein multisensorischer, auf phonologische Bewusstheit aufbauender Zugang. Die Eltern werden als „LehrerInnen“ geschult. Sie wiederholen Inhalte, die in der Schule durchgenommen wurden, mit ihren Kindern zu Hause, um so deren literalen Fähigkeiten zu fördern.

Die ebenfalls von FES organisierten *Family Writing Clubs (FWC)* sollen den Eltern helfen, ihre Kinder beim Schreiben zu unterstützen und auch die eigenen literalen Fähigkeiten weiter auszubauen.

ID F'ID (HAND IN HAND) PARENT EMPOWERMENT PROGRAMME (Malta)

Dieses Programm begann 2003. Es richtet sich an Eltern mit dem Ziel, sie für lebensbegleitendes Lernen zu gewinnen und dabei zu unterstützen. Eltern sollen dabei auch ermutigt werden, sich für das Lernen ihrer Kinder zu engagieren und für den schulischen Alltag zu interessieren. Über die Ermächtigung der Eltern sollen die Kinder in ihrem Lernen und in der Entwicklung ihrer literalen Fähigkeiten unterstützt werden. Die Angebote werden zum Teil bei den Eltern zu Hause umgesetzt. Das Projekt besteht aus Elterntreffen, aus Kursen für Eltern und einem „Community Literacy Outreach Project“. Die Kurse umfassen üblicherweise vier bis fünf Treffen, die je zwei Stunden dauern. Während der Kurse wird Kinderbetreuung angeboten. Die Angebote richten sich vor allem an Mütter. Eine Reihe von Kursen richtet sich an sozial benachteiligte Familien.

Die FES-Angebote *Parent Leaders' (P.L.) Courses* und *Parent Leaders' Forum* setzen das ID F'ID-Programm fort. Das Ziel dieser Angebote ist es, interessierte Eltern als MultiplikatorInnen für andere Eltern auszubilden, um deren Kontakt mit den Schulen und der Gemeinde zu stärken.

6.3 Projekte, die auf gesamtgesellschaftlicher Ebene für Lesen sensibilisieren wollen

Das Ziel dieser Initiativen ist die Bildung und Förderung einer Kultur des Lesens und Lernens als eine der Grundlagen für eine moderne Wissensgesellschaft (vgl. Carpentieri et al. 2011a, S. 16). Lesen wird auf breiter Ebene als etwas Positives und Erstrebenswertes kommuni-

ziert. Beispiele dafür sind die polnische Initiative ALL OF POLAND READS TO KIDS, die von der Tschechischen Republik aufgegriffen wurde, sowie verschiedene Angebote des National Reading Plan in Portugal (<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>).

Ein wesentliches Element dieser Projekte ist klassische breitenwirksame Öffentlichkeitsarbeit: Es werden Aktionen und Veranstaltungen organisiert, an denen auch bekannte Persönlichkeiten beteiligt sind, über die in reichweitenstarken Medien der jeweiligen Region berichtet wird. Neben der Vermittlung von Tipps und Handlungsanleitungen für Eltern soll die mediale Präsenz dieser Maßnahmen die Öffentlichkeit für Fragen des Lesens und seiner Bedeutung in unserer Gesellschaft sensibilisieren und auf den großen Einfluss aufmerksam machen, den der Umgang mit Lesen und Schreiben im Familienalltag für das Lesen der Kinder hat.

ALL OF POLAND READS TO KIDS (Polen)

Webseite: www.allofpolandreadstokids.org

Ziel der 2001 gestarteten Kampagne ist, auf breiter Basis über die Bedeutung des Lesens für Kinder zu informieren. Der zentrale Ansatzpunkt ist, dass Eltern sowie KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen Kindern täglich vorlesen sollen. Durch die Einbindung von reichweitenstarken Medien sollen nicht nur Eltern erreicht werden, sondern möglichst die gesamte Bevölkerung.

Zielgruppe: Eltern, KindergartenpädagogInnen, LehrerInnen – und die Gesamtbevölkerung

Träger: Die landesweite Kampagne wird von der ABCXXI – All of Poland Reads to Kids Foundation durchgeführt. Diese Stiftung wurde 1998 als ABCXXI – Emotional Health Program gegründet und 2006 umbenannt. Das Ziel dieser Stiftung ist, das emotionale Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen in Polen durch Sensibilisierungs-, Bildungs- und Werbungsmaßnahmen sowie durch Lobbying zu fördern und zu unterstützen.

Rund 6.400 ehrenamtliche MitarbeiterInnen führen die Kampagne in über 2.600 Kommunen durch. Rund 2.350 Schulen und 2.380 Kindergärten waren 2010 für das Leseprogramm der Stiftung registriert. Zurzeit arbeiten neun Personen Voll- bzw. Teilzeit für die Stiftung. Finanziert wird die Stiftung durch öffentliche Mittel, Sponsoring und Spenden. Die landesweite Kampagne anlässlich des zehnten Jahrestags von ALL OF POLAND READS TO KIDS wurde z. B. von der größten Bank Polens, *PKO Bank Polski*, finanziert.

Entstehung: ALL OF POLAND READS TO KIDS wurde im Juni 2001 ins Leben gerufen. 2002 organisierte die Stiftung die *Erste nationale Woche des Vorlesens*, an der sich damals mehr als 150 Kommunen beteiligten. 2010 nahmen über 2.500 Kommunen an dieser Aktionswoche teil. 2003 startete die Stiftung die Programme *Reading Schools* und *Reading Kindergartens*. 2010 haben 2.228 Schulen und 2.089 Kindergärten an dieser Initiative teilgenommen; den Kindern wurde dort täglich vorgelesen. Das *All of Europe Reads to Kids*

Programm wurde 2011 erstmals gemeinsam mit der tschechischen Stiftung *Every Czech Reads to Kids* durchgeführt.

Durchführung: ALL OF POLAND READS TO KIDS ist vor allem eine PR-Kampagne für das Vorlesen. Um eine möglichst breite Öffentlichkeit zu erreichen, wurden seit 2001 fünf Spots für das Fernsehen produziert, um Eltern zum Vorlesen zu animieren, 14 Kurzfilme mit Prominenten, die ihren eigenen Kindern vorlesen, elf Spots mit bekannten DarstellerInnen aus Soap-Operas und acht Spots mit TV-ModeratorInnen, die ihren Kindern vorlesen. Zwei Musikvideos mit populären SchauspielerInnen und SängerInnen wurden produziert. Diese Werbeaktivitäten im Fernsehen werden begleitet von Kampagnen im Radio, in Printmedien, Anzeigen in Bussen, Flyer usw.

Die *Nationale Woche des Vorlesens* ergänzt diese Kampagnen: VertreterInnen aller Berufsgruppen lesen in Kindergärten, Schulen und Bibliotheken Kindern aus Büchern vor. Ausstellungen, Wettbewerbe, Theatervorführungen usw. sind Teil dieser Aktionswoche. Die Programme *Reading Kindergartens* und *Reading Schools* streben an, dass in den Kindergärten und Schulen den Kindern täglich 20 Minuten vorgelesen werden. Eine Variante von *Reading Schools* ist, dass ein/e LehrerIn zehn Minuten vorliest und die Kinder zehn Minuten selbst lesen.

2004 initiierte die Stiftung eine Kampagne zur Unterstützung der öffentlichen Bibliotheken. Es konnte erreicht werden, dass 2005 umgerechnet knapp € 7 Millionen aus öffentlichen Mitteln für Bibliotheken zur Verfügung gestellt wurden. Mit der Initiative *Harry Potter for Libraries* konnte die Stiftung 2005 5.750 fünfbändige Ausgaben von *Harry Potter* an Schulen und Bibliotheken vergeben. Sowohl J.K. Rowling als auch der Übersetzer verzichteten auf ihre Tantiemen, der Verlag lieferte die Bücher gratis aus.

Ein weiteres Projekt der Stiftung ist die ALL OF POLAND READS TO KIDS-Buchkollektion, die 23 Kinderbücher umfasst. Kooperationspartner ist das Nachrichtenmagazin *Polityka*. Der erste Band, *Michel aus Lönneberga* und *Lotta aus der Krachmacherstraße* von Astrid Lindgren, wurde in einer Auflage von 250.000 Stück der Zeitschrift gratis beigegeben. Insgesamt erreichte die Kollektion, die 2007/08 vertrieben wurde, eine Auflage von über zwei Millionen.

Seit 2006 organisiert die Stiftung Konferenzen und Workshops unter anderem zur Bedeutung des Vorlesens für Kinder, die sich an Eltern, LehrerInnen, JournalistInnen, PsychologInnen, PolizistInnen, Priester, PolitikerInnen usw. richten. Sie stellt Informationsbroschüren, Poster, Lesezeichen usw. her. Der Film und das Buch *Educating by Reading* informieren Eltern über die Bedeutung des Lesens für Kinder und wie sie diese dabei unterstützen können. Für das 10-Jahresjubiläum von ALL OF POLAND READS TO KIDS wurde gemeinsam mit der Zeitschrift *Polityka* ein 10-bändiger Leitfaden für Eltern über Kindererziehung verbreitet.

Ein besonderes Anliegen der Stiftung ist es, Familien in sozial benachteiligten Regionen zu unterstützen. 2009 wurden über 330 Schulen, Bibliotheken und andere Bildungs- und Kulturinstitutionen kostenlos mit Materialien beliefert. Im 2010 durchgeführten Projekt *Generati-*

ons – Creations haben Kinder aus Waisenhäusern gemeinsam mit SeniorInnen kulturelle Veranstaltungen organisiert. Den Kindern laut vorzulesen, war ein Teil dieser Projekte.

Die Webseite der Kampagne informiert über die Stiftung und ihre Aktivitäten. Auf der polnischsprachigen Webseite finden sich viele Informationsangebote für Eltern. Im Vergleich zu den Angeboten von Booktrust zu BOOKSTART dürften Kinder selbst weniger eine Zielgruppe des Internetangebots sein. Informationen, die sich direkt an Eltern oder Kinder richten, finden sich auf der englischen Variante von ALL OF POLAND READS TO KIDS keine – abgesehen von einem Online-Survey zur Frage, wie oft man dem eigenen Kind vorliest.

Die Webseite www.RodzinneCzytanie.pl ist Teil von ALL OF POLAND READS TO KIDS und richtet sich als Informationsangebot an Familien bzw. Eltern. Ein Ziel dieser Webseite ist – neben Buchtipps, Hinweisen zur Auswahl von Büchern und zum Vorlesen selbst –, *Family Reading Clubs* zu gründen, um gemeinsame Aktivitäten, Kooperationen und Austausch zu fördern. Auch hier steht im Vordergrund, dass Eltern den Kindern vorlesen. Ideen zum Vorlesen oder zum gemeinsamen Lesen in der Familie, zu Wettbewerben usw. sollen gesammelt und zugänglich gemacht werden.

Evaluation: In einer 2006 im Auftrag der Stiftung durchgeführten Befragung von rund 1.000 Personen ab 15 Jahren gaben 85 % der Befragten an, dass sie die Kampagne kennen. Dies trifft auf Eltern mit Kindern unter zehn Jahren in überdurchschnittlichem Ausmaß zu. ALL OF POLAND READS TO KIDS ist den Befragten vor allem von Fernseh-Spots bekannt, mit deutlichem Abstand gefolgt von Radio und Zeitungen.

7. Nationale Family-Literacy-Projekte

In diesem Abschnitt werden Projekte zum Thema Family Literacy in Österreich beschrieben. Die Recherchen haben ergeben, dass es immer wieder kleinere und auch größere Initiativen gibt. Allerdings fehlte bislang eine flächendeckende Vernetzung, sodass kein sinnvoller Ideen- und Erfahrungsaustausch stattfinden konnte. Initiativen, die es geschafft haben, über einen kleinen ExpertInnenkreis hinaus Aufmerksamkeit zu erregen, werden im Folgenden vorgestellt.²⁶

7.1 Projekte, die sich an Eltern allgemein richten

Um die literalen Kompetenzen ihrer Kinder fördern zu können, brauchen Eltern gegebenenfalls Hilfestellung: Hilfestellung in Form von Informationen über die Bedeutung des Vorlesens beziehungsweise des gemeinsamen Lesens für und mit Kindern oder Tipps zum Vorlesen generell. Wie gelangen diesbezügliche Informationen breitenwirksam an die Zielgruppe? Mögliche Angebote sind Broschüren zum Mitnehmen und zu Hause Lesen oder Materialien, die im Rahmen von Veranstaltungen, die eigens für die Zielgruppe gedacht sind, vorgestellt werden. In Österreich basieren solche Initiativen auch auf der Arbeit von Bibliotheken und Kindergärten.

BUCHSTART: GEMEINSAM MIT BÜCHERN WACHSEN (österreichweit)

Website: www.buchstart.at

BUCHSTART ist eine Initiative im Rahmen des Projekts *LebensSpuren : Begegnungsraum Bibliothek* und des EU-Projekts *Creative Steps to Social Activation*. Herzstück des Projekts ist eine Leselatte, die Eltern bzw. Kinder in öffentlichen Bibliotheken erhalten und die Informationen und Hinweise gibt, was Eltern mit ihren Kindern rund um das Buch und Lesen machen können.

Zielgruppe: Eltern von Babys und Kleinkindern

Trägerinstitution: BUCHSTART: GEMEINSAM MIT BÜCHERN WACHSEN ist eine Initiative des Österreichischen Bibliothekswerks mit Sitz in Salzburg.

Durchführung: Unter dem Titel „Das große Ich bin Ich“ haben Heinz Janisch und Helga Bansch eine poetische und künstlerisch-anspruchsvolle Leselatte geschaffen. Im Projekt *Buchstart* kommt dieser Leselatte eine besondere Bedeutung zu: Sie ist der Anknüpfungs-

²⁶ Die Informationen stammen von VertreterInnen der Trägerinstitutionen der einzelnen Projekte und wurden um Inhalte aus dem Internet und aus Materialien zu den Projekten ergänzt.

punkt im Zugehen auf die Eltern und Projektförderer und lädt zugleich Eltern und Kinder ein, gemeinsam in die literarischen und illustratorischen Welten von Bilderbüchern einzusteigen. Der Titel „Das große Ich bin Ich“ verweist auf das bekannte Kinderbuch *Das kleine Ich bin Ich* von Mira Lobe und Susi Weigel, das 1972 erschienen ist und vermutlich sehr vielen Eltern noch aus ihrer eigenen Kindheit vertraut ist.

Schauen, nachdenken, mit Sprache spielen, Geschichten weiterdenken, sich mit Figuren vertraut machen, Dinge entdecken, das Spiel mit Zungenbrechern – all dies wird mit dieser Leselatte, die im Kinderzimmer hängen soll, angestoßen. Das Motiv des Wachsens und des sich spielerisch Entwickelns wird mit der Leselatte in vielfältiger Form aufgegriffen und durchgespielt. Zugleich werden der Blick und das Verständnis für die Welt der Sprache, der Buchstaben und der Bücher geweckt. Auch die Welt der Bibliotheken wird einbezogen. Die Rückseite bietet für die Eltern und andere Bezugspersonen eine sehr einfach gehaltene Hinführung, die die Elemente der Vorderseite aufgreift und Möglichkeiten des Herangehens zeigt.

Daraus ergeben sich Anknüpfungspunkte in viele Richtungen: Nach und nach werden vom Österreichischen Bibliothekswerk rund um die Leselatte Projektideen gesammelt und aufbereitet, die zeigen, in welcher Form und mit welchen Möglichkeiten BibliothekarInnen BUCHSTART-Veranstaltungen initiieren und Lese- und Sprachförderaktionen in Bibliotheken durchführen können.

Rund um die Leselatte bieten sich auch spannende Möglichkeiten der intergenerationellen und interkulturellen Begegnung. Die Leselatte wurde bereits in acht Sprachen übersetzt. Diese Leselatten können kostenlos von der Webseite heruntergeladen werden (<http://www.lebensspuren.net/buchstart/interkulturell.html>). Die Informationen auf der BUCHSTART-Webseite richten sich in erster Linie an MitarbeiterInnen von öffentlichen Bibliotheken.

BUCHSTART WIEN und KIRANGOLINI: LESELUST VON ANFANG AN

Website: www.kirango.at/buchstart

BUCHSTART WIEN begann im März 2011. Das Projekt zur frühen Leseförderung umfasst eine Broschüre mit Tipps und Informationen sowie das KIRANGOLINI-Veranstaltungsprogramm in vielen Zweigstellen der Büchereien Wien.

Zielgruppe: BUCHSTART: Familien mit neugeborenen Babys; KIRANGOLINI: Kinder von 0 bis 3 Jahren

Trägerinstitution: Büchereien Wien

Durchführung: Die Liebe zum Lesen und zu Büchern können Kinder bereits vor dem konkreten Erlernen des Lesens entdecken – so auch das Motto von KIRANGOLINI: LESELUST VON ANFANG AN. Leseförderung sollte bereits im Babyalter ansetzen. Die Veranstaltungen-

reihe KIRANGOLINI im Rahmen des Projekts BUCHSTART WIEN widmet sich der frühen Leseförderung von Kindern im Alter von null bis zu drei Jahren. In über 20 Zweigstellen der Büchereien Wien wird ein- bis zweimal im Monat gesungen, getanzt, musiziert und erzählt. Eltern und Betreuungspersonen lernen dadurch Elemente der frühen Leseförderung kennen, sie erhalten entsprechende Anregungen und Ideen für das Vorlesen zu Hause und können Medien ausleihen. Im Sommer 2011 leiteten drei Pädagoginnen monatlich etwa 35 Veranstaltungen.

Die KIRANGOLINI-Veranstaltungen finden zwar in Deutsch statt, es fließen aber immer wieder Reime und Lieder in weiteren Sprachen ein – je nach Sprachkenntnissen der Leiterinnen und der teilnehmenden Kinder. Auch auf der Webseite www.kirango.at/buchstart gibt es zahlreiche Fingerspiele, Lieder und Reime in anderen Sprachen. Eltern finden dort Hinweise zu Büchern für Babys und Kleinkindern, zu CDs und DVDs sowie eine Linkliste zu Reimen, Fingerspielen, Liedern usw.

Die Büchereien Wien führen in ihren Beständen 20.000 Kinderbücher in verschiedenen Sprachen und bieten auf diese Weise Eltern und Kindern die Möglichkeit, auch nicht-deutschsprachige Medien auszuleihen. Eltern und Betreuungspersonen sollen auf diese Weise darin bestärkt werden, mit ihren Kindern in der eigenen Muttersprache zu sprechen, zu singen und zu lesen.

Ein wichtiges Element der Aktion sind Materialien in den Wickelrucksäcken: Jedem Wickelrucksack, den die Stadt Wien an frisch gebackene Eltern verteilt, werden die BUCHSTART-Broschüre mit nützlichen Informationen zur frühen Leseförderung und eine Leselatte mit altersgerechten Lesetipps beigelegt. Broschüren und Leselatten erhält man auch in allen Ämtern der MA 11 (Amt für Jugend und Familie), in manchen Stellen der MA 17 (Integration und Diversität) sowie in sämtlichen Zweigstellen der Büchereien Wien. Auf Wunsch werden die Unterlagen zugeschickt.

LESEOFFENSIVE STEIERMARK (Steiermark)

Website: [www.leseoffensive.st](http://www leseoffensive.st)

Unter dem Motto „Bücher verbinden Menschen“ hat es sich die LESEOFFENSIVE als Projekt des Lesezentrums Steiermark und des Bildungsressorts der Steiermärkischen Landesregierung seit 2008 zum Ziel gesetzt, gemeinsam mit den rund 600 steirischen Bibliotheken durch unterschiedlichste Aktionen Lesen und Schreiben zu fördern, bestehende Einrichtungen und Aktivitäten zu vernetzen und die öffentliche Wahrnehmung der Bibliotheken als Bildungs- und Lebensorte zu stärken.

In den vergangenen drei Jahren fanden folgende Maßnahmen statt:

- die BOOKSTART-Aktion für jeweils 5.000 Zwei- bis Dreijährige mit einem Geschenkpaket bestehend aus einem Spielbilderbuch, einem Ex-libris-Stempel, einer Leselatte

mit altersgemäßen lesepädagogischen Tipps und Hinweisen zum Vorlesen und Erzählen für Eltern;

- die Aktion KINDER ZUM LESEN BEGLEITEN für SchulanfängerInnen mit einem Geschenkpaket, das ein Erstlesebuch, ein Lese-Logbuch, einen Stickerbogen und eine Broschüre zum Thema Lesestart für die Eltern enthielt;
- die ABENTEUER LESEN-Aktion für Zehn- bis Elfjährige. Dieses Paket umfasste einen Rätselkrimi und ein Lese-Logbuch sowie eine Broschüre zum Thema Leseförderung am Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe I für die Eltern.

Zielgruppe: BOOKSTART: Familien mit zwei- bis dreijährigen Kindern; KINDER ZUM LESEN BEGLEITEN: Familien mit SchulanfängerInnen; ABENTEUER LESEN: Familien mit zehn- bis elfjährigen Kindern

Trägerinstitution: Lesezentrum Steiermark und das Bildungsressort der Steiermärkischen Landesregierung

Durchführung: Die öffentlichen Bibliotheken haben sämtliche Materialien im Rahmen von Veranstaltungen an die Kinder und ihre Familien verteilt, oftmals in Kooperation mit örtlichen Einrichtungen wie etwa Eltern-Kind-Gruppen oder den Schulen.

Durch den „Labukini-Treff“ wurde die BOOKSTART-Aktion der LESEOFFENSIVE nachhaltig in das LABUKA-(Kinderbibliotheks-)Programm der Stadtbibliothek Graz aufgenommen. Labukini lockt mehrmals im Monat zwei- bis dreijährige BesucherInnen mit ihren Familien in die Bibliothek, um Abenteuer mit Büchern und Spielen zu erleben.

Neben vielen weiteren Einzelaktionen (siehe www leseoffensive.st) ist der LESEOFFENSIVE STEIERMARK die Bewusstseinsbildung und Elternarbeit/-bildung zur Bedeutung von früher Förderung von Lesen und von Lesemotivation, Vorlesen und Erzählen ein großes Anliegen. Die Projektleitung der LESEOFFENSIVE bietet Workshops und Informationsabende für Eltern, PädagogInnen und BibliothekarInnen an, die auch in das Fortbildungsprogramm der KindergartenpädagogInnen Eingang fanden und im Elternbildungs- und Veranstaltungsprogramm der steirischen Eltern-Kind-Zentren fest verankert sind.

Die Kooperation mit dem Familienreferat des Landes Steiermark führte zur Aufnahme von lesepädagogischen Tipps und Informationen für die Altersstufen null bis zwölf Monate sowie ein bis drei und vier bis sechs Jahre in den Magazinen des *Steirischen Elternbriefes* sowie in der Publikation von Beiträgen im steirischen Familienmagazin *Zwei und mehr*.

ERZÄHL MIR WAS! (Oberösterreich)

Webseite: www.buchzeit.at

Im Rahmen dieses von 2009 bis 2011 laufenden Projekts erhielten die Eltern von Neugeborenen in den oberösterreichischen Kliniken kostenlos ein Bilderbuch und einen Ratgeber mit Informationen, wie sie die Sprachentwicklung ihrer Kinder unterstützen können.

Zielgruppe: Eltern von Neugeborenen

Trägerinstitution: Buch.Zeit – Lesekompetenzzentrum Oberösterreich und Thalia

Durchführung: Das Lesekompetenzzentrum OÖ, die Buchhandelskette Thalia und das Klinikum Wels-Grieskirchen initiierten das Projekt ERZÄHL MIR WAS!, das mit Unterstützung der oberösterreichischen Landesregierung auf das gesamte Bundesland ausgedehnt wurde. Mit einer Buchbox, die von 2009 bis 2011 alle Mütter zur Geburt ihres Kindes erhielten, sollten diese für die Bedeutung der frühen Sprachförderung sensibilisiert werden.

Die Buchbox enthielt das eigens für dieses Projekt gemachte Bilderbuch *Erzähl mir was* und einen Ratgeber zur Unterstützung und Förderung der Sprachentwicklung der Kinder mit vielen Tipps für die tägliche Praxis. Die wesentlichen Inhalte dieses Ratgebers werden in einem Informationsfolder in den Sprachen Bosnisch-Serbisch-Kroatisch, Türkisch und Albanisch zusammengefasst.

Auf der Webseite von Buch.Zeit finden sich Buchvorschläge für die Eltern, wie sie mit ihren Kindern Sprach-, Finger- und Singspiele machen können sowie Tipps für Bücher zum Vorlesen.

PROJEKT BILDERBUCH (Kaumberg, Niederösterreich)

„Für mich, als Kindergartenpädagogin, hatte das Bilderbuch im Kindergarten schon immer einen hohen Stellenwert, da meiner Meinung nach die Schlüsselerfahrung zur Lesefreude bereits im Kleinkindalter beginnt.“ (Helga Hornek, Leiterin des Kindergartens Kaumberg)

Kindergarten und Schule sind wichtige Institutionen, um Eltern darüber zu informieren und ihnen Tipps zu geben, wie sie das Thema Lesen im häuslichen Umfeld in den Alltag einfließen lassen können. Bei diesem Projekt gestalten die Eltern gemeinsam mit ihren Kindern ein Bilderbuch.

Zielgruppe: Kindergartenkinder und ihre Eltern

Trägerinstitution: Landeskindergarten Kaumberg, Niederösterreich

Durchführung: Gemeinsam mit den Eltern sollte ein Bilderbuch gestaltet werden. Den Auftakt hierzu bildete ein Elternabend, wo das Projekt mit Begeisterung vorgestellt wurde. Ziel war es, den Eltern zu vermitteln, dass bei den Kindern bereits vor dem Schuleintritt die Vor-

freude für das Lesen zu wecken und der Spaß daran zu finden sei. Die Beteiligung am Projekt basierte auf Freiwilligkeit.

Titel und Text des Buches wurde im Vorfeld erstellt: „Wozu ist eine Mama da?“ Jede Seite handelt dabei von einer Tiermutter und deren liebevollem Umgang mit ihren Jungen. Die Eltern hatten sich ein Tier und den dazugehörigen Text ausgesucht, sich in einer Liste eingetragen und in einem Zeitraum von drei Wochen gemeinsam mit ihrem Kind zum vorgegebenen Text ein passendes Bild gestaltet. Die erforderlichen Materialien wurden ihnen für diesen Zeitraum vom Kindergarten zur Verfügung gestellt: Sachbücher, Farben, Pinsel, Stempel, Spritzgitter usw.

Etlliche Eltern gestalteten die Buchseiten gemeinsam. Abschließend wurden die einzelnen Seiten zu einem Buch gebunden. Das Bilderbuch-Projekt wurde im Rahmen einer Buch-Präsentation im Kindergarten vorgestellt. Jede Familie erhielt ein Exemplar des gemeinsam gestalteten Werkes.

7.2 Projekte, die sich an sozial benachteiligte Familien richten

Die beiden hier vorgestellten Projekte – BILILA und HIPPY ÖSTERREICH – richten sich an Familien mit Migrationshintergrund.

„DAS MOBILE BUCH“ – BILILA-FAMILIEN-LERNHILFE-PROJEKT TELFS (Telfs, Tirol)

Webseite: www.bilila.at

Das BILILA-FAMILIEN-LERNHILFE-PROJEKT TELFS ist ein aufsuchendes sozial-integratives Bibliotheksprojekt mit dem Ziel, die Kinder der vorwiegend türkischen Projektfamilien in Telfs beim Erreichen ihrer schulischen Erfolge zu unterstützen. BILILA (der Begriff steht für bilinguale Leseanimation) ergänzt das schulische Lesen und Lernen und ermöglicht eine Kompensation geringer Lese- und Deutschkompetenzen der Familien. Die Kinder werden in ihrem familiären Umfeld gefördert, wobei von diesen Maßnahmen auch die Eltern profitieren können. Die Lernhelferin ist als „Deutsch-Oma“ sozusagen ein temporäres Familienmitglied. Die Familien werden deshalb zu Hause besucht, viele Familien der Zielgruppe in der Regel zu Hause und in der Freizeit nicht Deutsch sprechen.

Zielgruppe: SchülerInnen der Schulstufen 1 bis 6 von vorwiegend türkischen Familien in Telfs, die Probleme mit der deutschen Sprache und dem Lesen haben. Durch den Buchverleih und die Aktion BUCHSTART sollen auch die Eltern und die kleineren Geschwister zum Mit- und Vorlesen animiert werden.

Trägerinstitution: Institut für bilinguale Leseanimation

Durchführung: Im laufenden Schuljahr werden derzeit ca. 15 Kinder von elf vorwiegend türkischen Familien ein bis drei Mal pro Woche zu Hause von der Bibliothekarin mit Büchern und Lehrmitteln besucht. Sie erhalten so das gesamte Schuljahr hindurch regelmäßige Lese-

und Lernförderung. Die Bibliothekarin vermittelt Basiswissen zum Lernen und hilft bei der Wiederholung des Unterrichtsstoffes. Es wird gemeinsam, auch zum aktuellen Lernstoff, gelesen. In einer Schreibwerkstatt wird durch die Erstellung eines Portfolios Aufsatzschreiben geübt. Die betreuten Kinder sollen durch eine möglichst frühe Lernassistenz zum selbstständigen Lesen und Lernen motiviert werden, um Schulprobleme zu vermeiden.

Ein wesentliches Element von BILILA ist die Versorgung der Familien mit Kinderbüchern der institutseigenen Kinderbibliothek, die über deutsch-, türkisch- und zweisprachige Bücher verfügt. Durch den Buchverleih und die Führung von Leseheften werden auch die Eltern angeregt, am Lesen der Kinder teilzuhaben.

Die Bibliothekarin bespricht mit den Familien die Noten der Kinder und ihre Schularbeitstermine, Schulneugigkeiten etc., sodass die Eltern das österreichische Schulsystem kennenlernen. Laufende Reflexion und Evaluation sowie eine Abschlussevaluation am Ende jedes Schuljahres soll gewährleisten, dass die Familien, die sich zu Semesterbeginn verbindlich anmelden, erfolgreich am Projekt teilnehmen können.

Seit kurzem nimmt auch der erste Erwachsene, ein Vater, an BILILA teil, um sich auf die A2-Deutschprüfung vorzubereiten.

HIPPY ÖSTERREICH (Wien, Graz)

Website: www.hippy.at und www.beratungsgruppe.at

HIPPY steht für HOME INSTRUCTION FOR PARENTS OF PRESCHOOL YOUNGSTERS (vgl. Kapitel 6.2). Es handelt sich dabei um ein Hausbesuchsprogramm zur Stärkung von Family Literacy für Eltern mit Kindern im Alter von drei bis sieben Jahren. HIPPY betreut in aufsuchender Elternarbeit bildungsbenachteiligte Familien mit dem Ziel der frühen innerfamiliären Förderung ihrer drei- bis siebenjährigen Kinder begleitend zum Kindergarten. Aufgrund seiner aufsuchenden Arbeitsweise mit wöchentlichen Hausbesuchen durch MitarbeiterInnen aus der Zielgruppe ist HIPPY im Speziellen für MigrantInnen geeignet. Die Mütter bzw. Eltern werden dabei unterstützt, ihre Kinder selbst zu fördern. Sie sind HauptakteurInnen des Programms.

In Österreich wird mit HIPPY seit 2007 in Wien und seit 2009 in Graz gearbeitet. Ab 2012 ist ein Ausbau auf weitere Standorte in Österreich geplant.

Zielgruppe: Familien mit Migrationshintergrund mit dreijährigen Kindern. Auch Familien mit vier- und fünfjährigen Kindern können einsteigen.

Trägerinstitution: beratungsgruppe.at, Verein für Informationsvermittlung, Bildung und Beratung

Durchführung: HIPPY ist ein aufsuchendes Programm und wendet sich direkt an die Eltern, in der Praxis zumeist an die Mütter: Jede Familie wird einmal wöchentlich von einer Mitarbeiterin mit dem gleichen soziokulturellen Hintergrund besucht und – wenn notwendig –

muttersprachlich betreut. Die Hausbesucherin macht die Mutter mit didaktisch ausgereiften, deutschsprachigen Spiel- und Lernmaterialien vertraut und unterstützt sie in ihren familiären Bildungsaktivitäten.

Die Aufgabe der Mutter besteht darin, täglich 20 Minuten gemeinsam mit ihrem Kind mit dem Material zu üben. Mutter und Kind lernen nicht nur Deutsch, sondern auch, dass das gemeinsame Lernen Freude macht.

Durch die langfristige, intensive Betreuung und didaktischen Elemente, wie regelmäßige Exkursionen und Gruppentreffen mit Informationen zu pädagogisch und gesellschaftlich relevanten Themen, trägt HIPPY zum besseren Verständnis von Lebensweise, Kultur und Wirtschaft bei und wirkt als Zugangsprojekt zu anderen Angeboten.

HIPPY beginnt, wenn die Kinder drei Jahre alt sind. Ein Einstieg ist auch für Vier- und Fünfjährige möglich. Eine Familie wird bis zum Schulbeginn des Kindes betreut. Die Betreuung und Begleitung durch HIPPY erstreckt sich damit je nach Einstiegsalter des Kindes auf einen Zeitraum von ein bis zu drei Jahre. Durch die wöchentlichen Hausbesuche ist die Intensität der Betreuung sehr hoch. Ergänzend gibt es ein einjähriges HIPPY-Begleitprogramm zum Schuleinstieg für Sechs- bis Siebenjährige.

Während des Programms arbeitet eine Mutter im Idealfall täglich 20 Minuten mit ihrem Kind. Sie liest 23 Geschichtenbücher jeweils mehrfach vor und bearbeitet insgesamt 1.800 Seiten mit Übungen, Aufgaben, Spielen und Anregungen für Aktivitäten. Die Projektmaterialien wurden von HIPPY International in Israel entwickelt.

Evaluation: International werden mit HIPPY 22.000 Familien in zwölf Ländern betreut. Zahlreiche wissenschaftliche Studien belegen die Erfolge dieses Family-Literacy-Programms (vgl. zusammenfassend Westheimer 2003). Unter wissenschaftlicher Leitung werden in internationaler Zusammenarbeit das Programm und die Materialien regelmäßig überarbeitet und erweitert und an den Stand der Forschung sowie die jeweiligen nationalen Bedürfnisse angepasst.

Auszeichnungen: HIPPY ÖSTERREICH wurde 2011 mit dem Österreichischen Integrationspreis ausgezeichnet.

7.3 Projekte, die auf gesamtgesellschaftlicher Ebene/allgemein für Lesen sensibilisieren wollen

Die folgenden zwei Projekte richten sich nicht direkt an Familien. Familien werden aber über die Kinder als „BotschafterInnen“ über die Projektaktivitäten informiert, sodass Vorlesen zu einem Thema werden kann – dies vor allem dann, wenn der „Funke“ zu den Kindern überspringt und sie zu Hause von den Eltern Vorlesen oder gemeinsames Lesen einfordern.

OMY – OLD MEETS YOUNG (Wien)

Seit 1949 verschenken die Wiener Kinderfreunde zu Weihnachten Kinderbücher an Kinder im Alter von 6 bis 14 Jahren, um die Freude am Lesen zu fördern. Vor zehn Jahren entstand in Wien Penzing die Idee, diese Bücher in den Kindertagesheimen vorzulesen, um die Kinder auf das Buch neugierig zu machen. Aus dieser Aktion entwickelte sich vor fünf Jahren das Projekt OMY.

Zielgruppe: Sechs- bis 14-jährige Kinder in Kindertagesheimen

Trägerinstitution: Wiener Kinderfreunde

Durchführung: SeniorInnen – „Omis“ und „Opas“ – aus verschiedenen Berufsgruppen lesen in den Kindergärten und Horten der Wiener Kinderfreunde vor. Diese Vorlesestunden sind für die Kinder Höhepunkte im Tagesablauf. Sie fördern einerseits das Interesse am Buch und am Lesen, andererseits trägt diese Aktion zu mehr Verständnis und Achtung der Generationen bei.

Am OMY-Projekt sind rund 120 VorleserInnen ehrenamtlich beteiligt. Diese betreuen insgesamt 100 Kindergärten und Horte. Die Häufigkeit der Leseeinheiten ist unterschiedlich. Sie reicht von einmal pro Woche bis einmal im Monat und wird mit den PädagogInnen vereinbart. Auch die Auswahl der Bücher treffen die VorleserInnen in Absprache mit den PädagogInnen. Die MitarbeiterInnen haben die Möglichkeit, aus einer für diesen Zweck eingerichteten Leihbibliothek Bücher zu entleihen.

Das Projekt KIRANGOLINI der Büchereien Wien wird teilweise von den VorleserInnen mitunterstützt.

LESETUTORiNNEN IN DEN ENNSER VOLKSSCHULEN (Enns, Oberösterreich)

Um die SchülerInnen der beiden Volksschulen in Enns in ihrem Lesen zu unterstützen, findet seit dem Schuljahr 2006/07 auf Initiative der Stadtgemeinde Enns das Leseprojekt LESETUTORiNNEN statt. SeniorInnen kommen wöchentlich in die Klassen, um mit den Kindern zu lesen.

Zielgruppe: SchülerInnen der 2. und 3. Klassen Volksschule

Trägerinstitution: Volksschule 1 und 2 Enns gemeinsam mit Seniorenverband

Durchführung: In der VS 1 Enns kommen drei bis vier „Leseomas“ und „Leseopas“ – so wollen die SeniorInnen genannt werden – jede Woche an je zwei Vormittagen für die Dauer von zwei Unterrichtseinheiten in die Schule. Die Klassenlehrerinnen der 2. und 3. Schulstufen bereiten verschiedene Lesematerialien in Abstimmung auf Interesse, Lesetempo und Lesekönnen der Kinder vor, besprechen in der Pause kurz mit den SeniorInnen das jeweilige Lernziel der Stunde und die Handhabung der Lesematerialien. Meist findet auch eine kurze Nachbesprechung statt.

Es wird entweder mit leseschwachen Kindern einer Klasse oder mit allen Kindern der Klasse gelesen. Die Kinder profitieren von der gezielten Leseförderung und haben mit den Leseomas und -opas eine zusätzliche Ansprechperson. So fungieren die SeniorInnen auch als Ersatz für fehlende Großeltern. Die Motivation der Kinder durch Lob und Anerkennung steigt, wenn sie jemand anderem als der Lehrerin ihre Lesefortschritte zeigen können. Nicht zuletzt sind die Omas und Opas für die Lehrerinnen eine wertvolle Unterstützung zur inneren Differenzierung. Umgekehrt fühlen sich die SeniorInnen erwünscht und gebraucht. Diese persönliche Zuwendung erleben alle Seiten als überaus positiv.

Anerkennung für die SeniorInnen erfolgt seitens der Gemeinde durch die Einladung zu einem Mittagessen zum Schulschluss, seitens der Schule durch ein kleines Geschenk und die Einladung zu Projektabschlüssen, Festen, Lesenächten usw. sowie durch Berichte in Medien, auf der Pinnwand und Homepage der Schule. Nachbargemeinden zeigen bereits Interesse an diesem Leseprojekt.

„In den alltäglichen Dingen steckt das Wissen der Welt.“

Donata Elschenbroich (in *Unsere Kinder*, das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit 5 / 2011, S. 23)

Neben den hier angeführten Projekten gibt es eine Vielzahl an Klein- und Kleinstprojekten, Initiativen und Konzepten, die das Thema Family Literacy behandeln. Viele Institutionen rund um Kindergarten und Schule haben erkannt, dass das Miteinbeziehen der Kernfamilie eine unerlässliche Hilfe für den Leselernprozess von Kindern ist.

Obiges Zitat der deutschen Kindheitsforscherin und Autorin soll all jenen gewidmet werden, die Alltagsdinge wie das Buch mit all seinen Facetten so kreativ an die LeserInnen bringen und sich tagtäglich dafür einsetzen, dass unsere Kinder damit einen freudvollen Umgang von Anfang an lernen.

8. Literatur

- Baacke, D. (1989): Sozialökologie und Kommunikationsforschung. In: Baacke, D./Kübler, H.-D. (Hg.): Qualitative Medienforschung. Tübingen, S. 78-134.
- Baacke, D./Sander, U./Vollbrecht, R. (1990): Medienwelten Jugendlicher. Lebenswelten sind Medienwelten 1. Opladen: Leske + Budrich.
- Bacher, J. (2009): Soziale Ungleichheit, Schullaufbahn und Testleistungen. In: Suchan, B./Wallner-Paschon, C./Schreiner, C. (Hg.): PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht. Graz: Leykam, S. 79-101.
- Barton, D./Hamilton, M./Ivanič, R. (Hg.) (2000): Situated Literacies. Reading and Writing in Context. London: Routledge.
- Bekman, S. (2003): From Research Project to Nationwide Programme: The Mother-Child Education Programme of Turkey. In: Saraswathi, T.S. (Hg.): Cross-cultural Perspectives in Human Development. London: Sage, S. 287-325
- Böck, M. (1995): Der Computer in der Familie. Eine qualitative Untersuchung über die Einfügung des Computers in den Familien- und Medienalltag. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Böck, M. (2000): Das Lesen in der neuen Medienlandschaft. Zu den Lesegewohnheiten und Leseinteressen der 8- bis 14-Jährigen in Österreich. Innsbruck: Studienverlag.
- Böck, M. (2007a): Gender & Lesen. Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Lösungsansätze. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. [www.bmukk.gv.at/medienpool/15230/genderlesenwebfassung.pdf]
- Böck, M. (2010): Lesen als soziale Praxis, Texte als multimodale Ensembles – neue Perspektiven der Leseforschung und ein Überblick über Kinder und Jugendliche und das Lesen in Österreich. In: Beutner, E./Tanzer, U. (Hg.): lesen.heute.perspektiven. Innsbruck: StudienVerlag, S. 46-65.
- Böck, M./Kress, G. (2010): Soziale Kontexte der digitalen Kommunikation und Probleme der Begrifflichkeiten: „New Literacy Studies“, „Multiliteracies“ und „Multimodality“ als Beispiele. In: Medienimpulse, Themenheft Literacy, 21-12-2010, Ausgabe 4 (10 Seiten). [<http://www.medienimpulse.at/articles/view/271.pdf>]
- Böck, M./Wallner-Paschon, C. (2002): Bedingungen der Lesesozialisation. In: Wallner-Paschon, C./Haider, G. (Hg.): PISA Plus 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte. Innsbruck: StudienVerlag, S. 19-26.
- Bonfadelli, H./Fritz, A. (1993): Lesen im Alltag von Jugendlichen. In: Bonfadelli, H./Fritz, A./Köcher, R.: Lesesozialisation 2. Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 7-213.

-
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Breit, S./Schreiner, C. (2009): Familiäre Faktoren und Schulleistung – über Chancen(un)gleichheit. In: Schreiner, C./Schwantner, U. (Hg.): PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschaftsschwerpunkt. Graz: Leykam, S. 168-178.
- Bus, A.G./van IJzendoorn, M.H. (1995): Mothers reading to their three-year-olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate. In: Reading Research Quarterly, 30. Jg., S. 998-1015.
- Cairney, T. H. (2003): Literacy within Family Life. In: Hall, N./Larson, J./Marsh, J. (Hg.): Handbook of Early Literacy. London: Routledge, S. 85-98.
- Carpentieri, J./Fairfax-Cholmeley, K./Litster, J./Vorhaus, J. (2011a): Family literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development. London: NRDC, Institute of Education.
- Carpentieri, J./Fairfax-Cholmeley, K./Litster, J./Vorhaus, J. (2011b): Family literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development. Annex. London: NRDC, Institute of Education.
- Coe, R. (2002): Evidence on the Role and Impact of Performance Feedback in Schools. Visscher, A.J./Coe R. (Hg.): School Improvement through Performance Feedback. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger, S. 27-39.
- Cope, B./Kalantzis, M. (2009): "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. In: Pedagogies. An International Journal, 4. Jg., H. 3, S. 164-195.
- Cope, B./Kalantzis, M. (Hg.) (2000): Multiliteracies. London: Routledge.
- De Jong, P.F./Leseman, P.P.M. (2001): Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. In: Journal of School Psychology, 35. Jg., H. 5, S. 389-414.
- Desforges, C./Abouchaar, A. (2003): The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review. London: DfES Publications.
- Elfert, M./Rabkin, G. (Hg.) (2007): Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart: Klett.
- Elschenbroich Donata (2011): Die Dinge. Expedition zu den Gegenständen des täglichen Lebens. In: Unsere Kinder. 5/2011, S. 23
- Erion, J. (2006): Parent Tutoring: A Meta-Analysis. In: Education and Treatment of Children. 29. Jg., H. 1, S. 28.
- Fenkart, G./Lembens, A./Erlacher-Zeitlinger, E. (Hg.) (2010): Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften. Innsbruck: StudienVerlag.
- Freire, P. (1972): Pedagogy of the Oppressed. Harmondsworth: Penguin.

- Gee, J. P. (1990): Social Linguistics and Literacies. Cambridge: Cambridge University Press. (3. Aufl. 2007)
- Gee, J. P. (2003): A sociocultural perspective on early literacy development. In: Neuman, S.B./Dickinson, D.K. (Hg.): Handbook of early literacy research 1. New York: Guilford, S. 30-42.
- Gee, J. P. (2010): A Situated Sociocultural Approach to Literacy and Technology. In: Baker, Elizabeth A. (Hg.): The New Literacies: Research and Practice. New York: Guilford Publications, S. 165-193.
- Groeben, N./Schroeder, S. (2004): Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanzen – Ko-Konstruktion. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim: Juventa, S. 306-348.
- Hattie, J. (2009): Visible Learning. A synthesis of 800 meta-analyses relating to achievement. London. Routledge.
- Heath, S. B. (1983): Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heckman, J.J./Moon, S./Pinto, R./Savelyev, P./Yavitz, A. (2009): The rate of return to the High/Scope Perry Preschool Programme. In: IZA Discussion Paper No. 4533.
- Hurrelmann, B. (2004): Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim: Juventa, S. 169-202.
- Hurrelmann, B./Hammer, M./Nieß, F. (1993): Lesesozialisation 1. Leseklima in der Familie. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Just Economics (2010): Bookstart: Investing in the future of all our children. Social Return on Investment 2009/10. Unveröffentlichter Bericht.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1997): Parent education and child development. In: Young, M.E. (Hg.): Early child development: Investing in our children's future. New York: Elsevier, S. 243-272.
- Kagitcibasi, C. et al. (2001): Long-term effects of early intervention: Turkish low-income mothers and children. In: Journal of Applied Developmental Psychology, 22. Jg., H. 4, S. 333-361.
- Kağıtçıbaşı, Ç., (1992): Research on parenting and child development in a cross cultural perspective. In: Rosenzweig, M. (Hg.): International psychological science Washington, DC: APA, S. 137-160.
- Kağıtçıbaşı, Ç./Bekman, S./Göksel, A. (1995): Multipurpose model of nonformal education: The Mother-Child Education Programme. In: Coordinators' Notebook, 17, S. 24-32.
- Kağıtçıbaşı, Ç./Sunar, D./Bekman, S./Cemalcılar, Z. (2005): Continuing effects of early intervention in adult life: Preliminary findings of Turkish early enrichment project second follow up study. Istanbul: Mother Child Education Foundation Publications.
- Klicpera, C./Gasteiger-Klicpera, B. (1995): Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung. Weinheim: Beltz PVU.
-

- Kress, G. (1982/1993): Learning to Write. London: Routledge.
- Kress, G. (1997): Before Writing. London: Routledge.
- Kress, G. (2003): Literacy in the New Media Age. London: Routledge.
- Kress, G. (2010): Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London: Routledge.
- Manz, P. H./Hughes, C./Barnabas, E./Bracaliello, C./Ginsburg-Block, M. (2010): A descriptive review and meta-analysis of family-based emergent literacy interventions: To what extent is the research applicable to low-income, ethnic-minority or linguistically-diverse young children? In: Early Childhood Research Quarterly, 25. Jg., H. 4, S. 409-431.
- Mol, S. E./Bus, A. G./De Jong, M. T./Smeets, D. J. H. (2008): Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. In: Early Education & Development, 19. Jg., S. 7-26.
- Moore, M./Wade, B. (2003): Bookstart: A Qualitative Evaluation. In: Educational Review, 55. Jg., H. 1, S. 3-13.
- Moss, G (2000): Raising Attainment: Boys, Reading and the National Literacy Hour. In: Reading, 34. Jg., H. 3, S. 101-106.
- Moss, G. (2007): Literacy and Gender: Researching texts, contexts and readers. London: Routledge.
- MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2010): KIM-Studie 2010. Kinder + Medien, Computer + Internet. Stuttgart.
[www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pfd08/KIM2010.pdf]
- MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2011): JIM-Studie 2011. Jugend, Information, (Multi-) Media. Stuttgart.
[www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pfd11/JIM-Studie_2011.pdf]
- National Center for Family Literacy (1995): Family Literacy. The Journey to Success. Louisville, KY: National Center for Family Literacy.
- Nickel, S. (2007): Family Literacy in Deutschland: Stand der Entwicklung und Gedanken zur konzeptionellen Weiterentwicklung. In: Elfert, M./Rabkin, G. (Hg.): Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart: Klett, S. 65-84.
- Nye, C./Turner, H./Schwartz, J. (2006): Approaches to parent involvement for improving the academic performance of elementary school age children.
[http://campbellcollaboration.org/doc-pdf/Nye_PI_Review.]
- Pahl, K/Rowell, J. (Hg.) (2006): Travel Notes from the New Literacy Studies. Instances of Practice. Clevedon: Multilingual Matters.
- Paus-Hasebrink, I./Bichler, M. (2008): Mediensozialisationsforschung: theoretische Fundierung und Fallbeispiel sozial benachteiligte Kinder. Innsbruck: StudienVerlag.
- Rodríguez-Brown, F. (2011): Family Literacy. A Current View of Research on Parents and Children Learning Together. In: Kamil, M.L./Pearson, P.D./Birr Moje, E./Afflerbaj, P.P. (Hg.): Handbook of Reading Research IV. New York: Routledge, S. 726-753.
- Sann, A./Thrum, K. (2005): Opstapje – Schritt für Schritt. Ein präventives Spiel- und Lernprogramm für Kleinkinder aus sozial benachteiligten Familien und ihre Eltern. Praxisleitfaden. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Saxer, U. (1993): Lesesozialisation. In: Bonfadelli, H./Fritz, A./Köcher, R.: Lesesozialisation 2. Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 311-374.

- Sénéchal, M. (2006): The Effect of Family Literacy Interventions On Children's Acquisition of Reading. From Kindergarten to Grade 3. A Meta-Analytic Review. Portsmouth, New Hampshire: National Institute for Literacy.
- Sénéchal, M./Young, L. (2008): The Effect of Family Literacy Interventions on Children's Acquisition of Reading From Kindergarten to Grade 3: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 78. Jg., H. 4, S. 880-907.
- Stiftung Lesen (2009): Lesesozialisation von Kindern in der Familie. Untersuchung zur familiären Lese- und Mediensozialisation in Deutschland. Mainz.
- Street, B. (1984): *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (1995): *Social Literacies*. London: Longman.
- Street, B. (Hg.) (1993). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B./Pahl, K./Rowell, J. (2009): Multimodality and New Literacy Studies. In: Jewitt, C. (Hg.): *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge, S. 191-200.
- Taylor, D. (1983): *Family Literacy: Young children learning to read and write*. New York: Heinemann.
- Van Steensel, R./McElvany, N./Kurvers, J./Herppich, S. (2011): How effective are family literacy programs? In: *Results of a meta-analysis*. *Review of Educational Research*. [In Druck]
- Wade, B./Moore, M. (1996): Children's early book behaviour. In: *Educational Review*, 48. Jg., H. 3, S. 283-288.
- Wade, B./Moore, M. (1998): An Early Start with Books: literacy and mathematical evidence from a longitudinal study. In: *Educational Review*, 50. Jg., H. 2, S. 135-145.
- Wade, B./Moore, M. (2003): Bookstart: A Qualitative Evaluation. In: *Educational Review*, 55. Jg., H. 1, S. 3-13.
- Wallner-Paschon, C./Schneider, P. (2009a): Lesesozialisation im Elternhaus. In: Suchan, B./Wallner-Paschon, C./Schreiner, C. (Hg.): *PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht*. Graz: Leykam, S. 128-146.
- Wallner-Paschon, C./Schneider, P. (2009b): Merkmale der Lesemotivation. In: Suchan, B./Wallner-Paschon, C./Schreiner, C. (Hg.): *PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht*. Graz: Leykam, S. 147-157.
- Wells Rowe, D. (2008): Social Contracts for Writing: Negotiating Shared Understandings About Text in the Preschool Years. In: *Reading Research Quarterly*, 43. Jg., H. 1, S. 66-95.
- Westheimer, M. (Hg.) (2003): *Parents Making a Difference: International Research on the Home Instruction for Parents of Pre School Youngsters (HIPPY) Program*. Jerusalem: The Hebrew University Magnes Press.
- Wieler, P. (1997): *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim: Juventa.

www.LesepartnerInnen.at

bm:uk

 **BUCHKLUB**