

Dresdner Beiträge zur Bildung und Erziehung  
*Band 3*

Lilo Dorschky  
Christian Kurzke  
Johanna Schneider (Hrsg.)

# LernZeichen

Lernen und Schriftspracherwerb als Herausforderung  
für Kindertagesstätte, Schule und Jugendhilfe

# Dresdner Beiträge zu Bildung und Erziehung

herausgegeben von  
Prof. Dr. Holger Brandes  
Prof. Ivonne Zill-Sahm

*Band 3*

Lilo Dorschky  
Christian Kurzke  
Johanna Schneider (Hrsg.)

# LernZeichen

Lernen und Schriftspracherwerb als  
Herausforderung für Kindertagesstätte,  
Schule und Jugendhilfe

Budrich UniPress Ltd.  
Opladen • Berlin • Toronto 2012

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen  
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2012 Budrich UniPress, Opladen, Berlin & Toronto  
[www.budrich-unipress.de](http://www.budrich-unipress.de)

ISBN 978-3-940755-75-9  
**eBook 978-3-86388-186-3**

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede  
Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne  
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für  
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung  
und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – [www.disenjo.de](http://www.disenjo.de)  
Satz: Gunther Gebhard, text plus form, Dresden

# Inhalt

<i>Lilo Dorschky, Johanna Schneider &amp; Christian Kurzke</i> Einleitung . . . . .	7
<b>I Lernen und Schriftspracherwerb: Empirische und theoretische Zugänge</b>	
<i>Holger Brandes</i> Lesekompetenz und soziale Herkunft: Ein Blick auf den Forschungsstand . . . . .	17
<i>Jörg Ramseger</i> Gibt es eigentlich „Vorläuferfähigkeiten“? Wie moderne Kindergärten grundschulpädagogische Gewissheiten infrage stellen . . . . .	33
<i>Mechthild Dehn</i> Kognitive Lernprozesse in sozialen und biografischen Lernkontexten: Schriftspracherwerb und Schule . . . . .	47
<i>Stephan Hein</i> Hidden Cognitions: Anmerkungen zum Verhältnis von Schule und populärer Kultur . . . . .	69
<i>Roland Schleiffer</i> Lernvermeidung: nicht lernen zu lernen . . . . .	87
<i>Harald Wagner</i> Biografische Lernorte: Ergebnisse qualitativer Lebensweltforschung zum Funktionalen Analphabetismus . . . . .	113

## II ‚Neue‘ Lernorte und -kontexte für die Schriftsprachförderung: konzeptionelle Überlegungen

*Lilo Dorschky*

Lesen und Schreiben (fördern) in neuen Lernorten? Die Lernortdiskussion und ihr Beitrag für die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit . . . . .	139
--	-----

*Christina Noack, Galina Stöltzing & Aline Wendscheck*

Family Literacy – Lernort Familie . . . . .	163
---	-----

*Lilo Dorschky & Stephan Hein*

„Geballte Kompensation“? – Lesen und Schreiben im Berufsvorbereitungsjahr . . . . .	179
--	-----

*Johanna Schneider*

Erwachsenenalphabetisierung an der Schnittstelle von pädagogischer und sozialarbeiterischer Kommunikation . . . . .	207
--	-----

## III Zur Gestaltung und Vernetzung ‚neuer‘ Lernorte und -kontexte: Praxiserfahrungen

*Silke Schumann*

Lesend lernen: Lernort Stadtbibliothek . . . . .	229
--	-----

*Marion Kynast*

Zum Schreiben anregen: Biografiearbeit in einer Jugendwerkstatt . . . . .	235
--	-----

*Annette Hohn & Jens Hoffsommer*

Übergänge gemeinsam verantworten: Die Programme <i>ponte</i> und <i>TANDEM</i> zur Vernetzung von Kindergarten und Grundschule . . . . .	247
--	-----

Autorinnen und Autoren . . . . .	261
----------------------------------	-----

# Einleitung

*Lilo Dorschky, Johanna Schneider & Christian Kurzke*

Damit der Schüler gut lernt, muss er gern lernen, damit er gern lernt, muss das, was der Schüler lernt, ihm verständlich und interessant sein, müssen seine Geisteskräfte in der günstigsten Verfassung sein.

Leo Tolstoi

Thema dieses Bandes ist Lernen und insbesondere der Erwerb von Schriftsprache. Denn Lesen und Schreiben sind bedeutende Voraussetzungen für die Verständigung und für Handlungsmöglichkeiten im Alltag und im Erwerbsleben. Hinreichend lesen und schreiben zu können, ist jedoch nicht selbstverständlich, sondern setzt komplexe Lernprozesse voraus. Eine nicht unerhebliche Zahl Kinder und Jugendliche wird bei diesen Lernprozessen irgendwann abgehängt. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wann die Grundlagen für den Schriftspracherwerb gelegt und auf welche Weise diese Kompetenzen erworben werden. Außerdem, was Lernen möglicherweise behindert und welche Bedingungen es benötigt, um erfolgreich zu verlaufen. Damit sind hier verschiedene Bezüge angesprochen:

(1) Lesen und Schreiben sind in modernen Gesellschaften zentrale Kulturtechniken. Alle diejenigen, die trotz absolvierter Schulpflicht nicht über ein Mindestmaß an entsprechenden Fertigkeiten verfügen, werden als funktionale Analphabeten bezeichnet. Bis zur Mitte der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts galt es als weitgehend unwahrscheinlich, dass es in Deutschland noch funktionale Analphabeten geben könnte. Man war überzeugt, dass mit der Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht das Problem des Analphabetismus in Deutschland grundsätzlich gelöst sei. Angesichts komplexer gewordener Schriftsprachanforderungen wird allerdings davon ausgegangen, dass Analphabetismus weiterhin – oder wieder – ein Problem darstellt. So gelingt es – folgt man entsprechenden Studien – bis zu 14,5% der Bevölkerung nicht in ausreichendem Maße, einfache Texte zu lesen und zu verfassen.<sup>1</sup>

---

1 Vgl. Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wiebke (2011): leo. – Level-One Studie: Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Presseheft. Hamburg. <http://>

(2) Als zentraler Lernort zum Schriftspracherwerb ist (jedenfalls seit der flächendeckenden Einführung der Schulpflicht in Deutschland) die Institution Schule anzusehen – und das ABC steht gleichsam für Schule („ABC-Schützen“). Damit stellt sich zum einen die Frage nach den Gründen, warum es trotz schulischem Unterricht nicht gelingt, Funktionalen Analphabetismus zu vermeiden, und zum anderen, was getan werden kann, damit schulische Schriftsprachvermittlung im Ergebnis erfolgreicher verläuft. *Ein* Aspekt dabei ist es zu versuchen, den Unterrichtsrahmen so zu gestalten, dass SchülerInnen ihre eigenen Lerninteressen und Zugänge zur Schriftsprache entwickeln können (vgl. das Zitat von Tolstoi).

(3) Lesen- und Schreibenlernen steht jedoch in einem weiteren Kontext, der nicht nur durch Schule und schulisches Lernen bestimmt ist. So hängt das Schriftsprachlernen von Kindern beispielsweise auch von der literalen Praxis in Familien ab (Erzählen, Vorlesen etc.) sowie davon, wie hier erste Schreibversuche von Kindern ermutigt oder auch ignoriert werden. Kinder wachsen also unter den Bedingungen ungleicher Lernvoraussetzungen auf. Vor diesem Hintergrund hat das Schriftsprachlernen nicht nur einen unmittelbaren Bezug zur Schule, sondern kann auch mit der Kinder- und Jugendhilfe in Verbindung gebracht werden. Diese Perspektive ist relativ neu, und sie wirft die Frage auf, was Kinder- und Jugendhilfe im Hinblick auf die Förderung von Lesen und Schreiben leisten kann und soll.

Die folgenden Beiträge widmen sich auf der Basis aktueller bildungspolitischer Debatten, eigener Forschungserkenntnisse bzw. von Praxiserfahrungen aus sehr unterschiedlichen Perspektiven den hier angeschnittenen Fragen.

Ursprünglicher Entstehungshintergrund dieser Publikation war die Tagung „LernZeichen. Schriftspracherwerb als Herausforderung für Kita, Schule und Kinder- und Jugendhilfe“ der Evangelischen Akademie Meißen, die im November 2010 stattfand und sich an Fachkräfte aus Schule und Jugendhilfe richtete. Die Idee zu dieser Tagung stammte von Christian Kurzke, Evangelische Akademie Meißen. Umgesetzt wurde sie von der Akademie in Kooperation mit dem Forschungsinstitut der Evangelischen Hochschule Dresden (apfe) sowie mit verschiedenen Forschungsprojekten des Instituts. Mehrere Beiträge des Bandes basieren auf Vorträgen im Rah-

men der Fachtagung; sie wurden für diese Publikation entsprechend ausgearbeitet und erweitert. Andere Beiträge wurden speziell für diesen Band verfasst.

## Zu den Beiträgen

Der Band gliedert sich in drei Teile.

Die Beiträge im *ersten Teil* beschäftigen sich mit grundsätzlichen Fragen des Lernens und insbesondere des Schriftspracherwerbs von Kindern und Jugendlichen in verschiedenen Lernkontexten.

*Holger Brandes* referiert Ergebnisse quantitativ angelegter Studien zum Zusammenhang zwischen sozialen Risikofaktoren von Familien und den Bildungschancen der Kinder. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass ökonomische Benachteiligung nicht direkt – und somit auch keineswegs zwangsläufig – zu Bildungsarmut führt. Damit stelle sich die Frage, durch welche familiären Prozessfaktoren diese Risiken zum Tragen kämen oder auch abgeschwächt würden. Wie Studien zum Schriftspracherwerb von Kindern aus den USA, den Niederlanden und Deutschland zeigen, stellt vor allem die literale und die damit verbundene soziale Praxis in Familien einen solchen Prozessfaktor dar, der die Lesekompetenz von Kindern beeinflusst.

Der Beitrag von *Jörg Ramseger* beschreibt den Schriftspracherwerb von Kindern als einen Entwicklungsprozess, der nicht erst mit der systematischen Unterweisung von Kindern in der Grundschule beginnt. Vielmehr stelle sich der Weg in die Schrift als ein kontinuierlicher Erfahrungsprozess mit der Schriftsprachkultur und als eine sich ständig ausdifferenzierende Lese- und Schreibpraxis dar – beginnend mit dem gemeinsamen Ansehen von Bilderbüchern und den ersten Kritzelversuchen eines Kindes. Diesem Prozesscharakter entsprechend seien in Kindergärten solche informellen Bildungsprozesse anzuregen und zu unterstützen, während es Aufgabe der Grundschule sei, an die bereits vorhandenen Kompetenzen eines jeden Kindes anzuknüpfen und sie als Ausgangspunkt für die schulische Schriftsprachvermittlung zu nehmen.

*Mechthild Dehn* setzt sich mit dem schulischen Schriftspracherwerb aus der Perspektive kognitiver Lernprozesse auseinander. Ähnlich wie Ramseger vertritt auch Dehn die Position, dass es sich bei dem Prozess des Lesen- und Schreibenlernens um eine (Re-)Konstruktion des Lerngegenstandes handle. Anhand von Beispielen aus dem schulischen Anfangsunterricht, aber auch aus der nachholenden Alphabetisierung Erwachsener beschreibt die Auto-

rin, was diese Perspektive bedeutet, um Zugänge zur Schrift (ggf. auch neu) zu eröffnen und Prozesse des Schrifterwerbs zu begleiten sowie mit Lernschwierigkeiten umzugehen. Ein besonderes Augenmerk richtet die Autorin darauf, wie für den Lernenden bedeutsame „Schlüsselsituationen“ identifiziert und als mögliche „Türöffner“ zur Schrift genutzt werden können.

In seinem Beitrag *Hidden Cognitions* beschäftigt sich *Stephan Hein* mit den Verhältnissen von Schule und populärer Kultur. Im Besonderen geht er dabei der Frage nach, auf welchen Ebenen das von PädagogInnen seit Langem aufgeworfene Problem einer produktiven Beziehung zwischen Schule als Instruktionsrahmen und sowohl schulischer als auch nichtschulischer Alltagskultur zu dimensionieren ist. Der Rückgriff auf alltagskulturelle Wissens- und Erfahrungsbestände – so die Argumentation – ist dabei weniger eine Frage pädagogischer Fremdselektion (z.B. als Lernstoff oder als pädagogisches Sonderprogramm), sondern eine Frage der Selbstselektion durch die SchülerInnen, deren Möglichkeiten jedoch durch eine Transparenz der schulischen Lerngegenstände entscheidend mitbestimmt wird.

*Roland Schleiffers* Überlegungen zu lernvermeidendem Verhalten von – speziell lernbehinderten – SchülerInnen basieren auf einem psychoanalytischen Ansatz sowie der Bindungstheorie. Aus dieser Perspektive könne die Funktion von Lernvermeidung darin gesehen werden, die mit einer hohen Bindungsunsicherheit zusammenhängenden Probleme zu lösen. Denn angesichts einer dauernden Aktivierung ihres Bindungssystems bleibe diesen Kindern zu wenig psychische Energie, um ihr Explorationssystem zu mobilisieren. So seien sie im Lernen behindert, vor allem dann, wenn ihnen zusätzlich nur eine geringe intellektuelle Grundausrüstung zur Verfügung stehe. Die Aufgabe von Lehrkräften bestehe in diesem Zusammenhang daher nicht nur in der Wissensvermittlung, sondern auch darin, diesen SchülerInnen bindungskorrigierende Erfahrungen zu ermöglichen.

An die Befunde von Brandes und Schleiffer kann *Harald Wagner* aus der Perspektive der Lebensverlaufsforschung und der biografischen Forschung zur Situation von erwachsenen Menschen, die nicht richtig lesen und schreiben können, anschließen. Auf der Basis biografischer Fallrekonstruktionen zeigt er auf, wie deren Biografien geprägt sind durch das Fehlen sicherer Bezugspersonen. Diese Einsicht sei gleichsam der Schlüssel zum Verstehen des Nichtlernens; ebenso wie Schleiffer verweist Wagner auf die Bedeutung zuverlässiger Beziehungen als Lernvoraussetzung.

Im *zweiten Teil* des Bandes werden konzeptionelle Überlegungen zu neuen Lernorten und -kontexten für die Schriftsprachförderung vorgestellt und diskutiert.

Eingeleitet wird dieser Teil mit einem Beitrag von *Lilo Dorschky*. Ausgangspunkt ist dabei die Beobachtung, dass unter dem Begriff ‚neuer Lernort‘ sehr Unterschiedliches verstanden wird, was wiederum zu Unklarheiten und konzeptionellen Widersprüchen für die Praxis der Alphabetisierung führt. Mit dem Ziel, hier zu einer Klärung beizutragen, stellt Dorschky verschiedene Lernortverständnisse vor und geht der Frage nach, wie in Alphabetisierungsdiskursen die Suche nach neuen Lernorten begründet wird. Dabei kommt die Autorin zu dem Ergebnis, dass Schriftsprachförderung in neuen Lernorten nur dann angemessen ist, wenn sie dem spezifischen informellen oder non-formalen Charakter des jeweiligen Kontextes Rechnung trägt. Am Beispiel der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit werden diese Überlegungen zu einer kontextangemessenen Förderung von Lesen und Schreiben konkretisiert.

Ausgangspunkt des von *Christina Noack, Galina Stölting* und *Aline Wendtschek* vorgestellten Family-Literacy-Ansatzes ist die Bedeutung der kulturellen Praxis in Familien für die Ausbildung kindlicher Literalität (vgl. dazu auch den Beitrag von Brandes). Vor diesem Hintergrund setzen sich die Autorinnen mit verschiedenen, aus dem angelsächsischen Raum stammenden Modellen und Programmen zur Family Literacy auseinander. In dem hier vertretenen Ansatz stellt die Arbeit mit den Eltern, diejenige mit (Vorschul-)Kindern sowie die (generationenübergreifende) mit Familien drei Säulen der Family-Literacy-Arbeit dar. Entsprechende Programme könnten in verschiedenen Kontexten wie Familienzentren oder Einrichtungen von Religionsgemeinschaften durchgeführt werden – und dafür liegen entsprechende Erfahrungen auch bereits vor.

Der Beitrag von *Lilo Dorschky* und *Stephan Hein* bezieht sich auf das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) als eine spezifische Form des beruflichen Übergangssystems und basiert auf Ergebnissen explorativer Fallstudien, die die AutorInnen zum Lehr-/Lernkontext des BVJ durchgeführt haben. Aus ihrer soziologischen Perspektive kommen Dorschky und Hein dabei zu der Einschätzung, dass Alphabetisierungsmaßnahmen im BVJ als ‚neuem Lernort‘ kaum erfolgreich sein können, wenn SchülerInnen das BVJ nicht grundsätzlich als neue Lernchance und Ermöglichungskontext erleben können.

*Johanna Schneider* denkt für einen Ansatz in der nachholenden Alphabetisierung von den Anforderungen her, die sich aus der Situation erwachsener funktionaler Analphabeten insbesondere hinsichtlich der Motivation und Sinnggebung in Lernprozessen ergeben. Zentral sei für den Lernprozess das „Herstellen einer spezifischen Kommunikationsstruktur“, in der Teilnehmende, Lehrende und Lernende sowie Lernende unter sich Teil einer sym-

bolisch vermittelten Lebenswelt werden. Mit der Gesellschaftstheorie von Jürgen Habermas begründet sie darauf aufbauend den Ansatz einer sozialintegrativen Alphabetisierung.

Abschließend werden im *dritten Teil* ausgewählte Praxisprojekte zur Gestaltung und Vernetzung von Lernorten und -kontexten vorgestellt.

*Silke Schumann* bezieht sich in ihrem Beitrag auf den Bereich der nachholenden (Erwachsenen-)Alphabetisierung und beschreibt ein Kooperationsprojekt von Volkshochschule und Stadtbibliothek. Dieses Projekt zielt darauf ab, die Stadtbibliothek systematisch als temporären Lernkontext in die Volkshochschulkurse mit einzubeziehen und auf diese Weise den Kurs TeilnehmerInnen einen Zugang zu verschiedenen Medien zu eröffnen. Damit verbunden ist zugleich die Möglichkeit, dass die TeilnehmerInnen das Lesenlernen in diesem Kontext unmittelbar als nützlich erfahren und in ihren Alltag übertragen können.

*Marion Kynast* stellt in ihrem Beitrag die Arbeit einer Jugendwerkstatt – ein Qualifizierungsprojekt der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit – vor. Dabei schildert sie, mit welchen Anforderungen die Pädagoginnen bei Schriftsprachproblemen von Teilnehmerinnen konfrontiert sind und wie sie in diesem Handlungsfeld damit umgehen können. Außerdem beschreibt Kynast ein Projekt, das mit einigen Teilnehmerinnen, darunter auch jungen Frauen mit erheblichen Schriftsprachdefiziten, durchgeführt wurde. Es stand nicht unter der Überschrift ‚Schriftsprachlernen‘, sondern zielte darauf ab, Erlebtes aufzuschreiben und auf diese Weise mitteilbar zu machen. Im Ergebnis entstand ein selbst gestaltetes Buch.

Während sich die Beiträge von Schumann und Kynast speziell auf Projekte zum Lesen und Schreiben in verschiedenen Lernorten beziehen, setzen sich *Annette Hohn* und *Jens Hoffsommer* mit der Gestaltung von institutionellen Übergängen zwischen unterschiedlichen Lernorten auseinander. Gegenstand ihres Beitrags ist der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule, den die AutorInnen als bildungsbiografisch bedeutsam, jedoch – nicht zuletzt aufgrund der verschiedenen Lernmodi in den beiden Kontexten (vgl. dazu auch den Beitrag von Ramseger) – als tendenziell krisenhaft beschreiben. Es sei daher eine bildungspolitische Aufgabe, den Übergang von der einen in die andere Bildungsinstitution bewusst zu gestalten. Wie dies geschehen kann, wird am Beispiel zweier Projekte zur Vernetzung von Kindergarten und Grundschule gezeigt.

Einige der Beiträge sind in Projekten des Förderschwerpunkts „Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung

---

für Erwachsene“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung entstanden: die Beiträge von Hein und Dorschky im Verbundprojekt PROFESS mit dem Dresdner Teilprojekt „Qualifikationsbedarfe in Handlungsfeldern Sozialer Arbeit, Grundsicherung, Elementarpädagogik, beruflicher Bildung“ (2008–2011) sowie die Beiträge von Wagner, Schneider und Schumann im Kontext des Verbundprojekts EQUALS und hier insbesondere im Rahmen des Dresdner Teilprojekts „Forschung zur Heterogenität der Zielgruppe und zu den Gelingensbedingungen von Alphabetisierungsarbeit in Netzwerken“ (2007–2010). Damit wurde diese Publikation erst durch die Unterstützung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung möglich. Dafür sei an dieser Stelle ausdrücklich gedankt. Weiter gilt unser Dank den KollegInnen in den Verbundprojektteams für den fachlichen Austausch und viele Anregungen sowie Sylvi Sehm-Schurig, die uns bei der Erstellung einzelner Manuskriptteile sehr unterstützt hat.



**I Lernen und Schriftspracherwerb:  
Empirische und theoretische  
Zugänge**



# Lesekompetenz und soziale Herkunft

Ein Blick auf den Forschungsstand

*Holger Brandes*

## 1 Soziale Risikofaktoren und Bildungsarmut

Die Bildungsforschung liefert überzeugende empirische Belege dafür, dass Kinder abhängig von ihrer sozialen Herkunft mit ungleichen Voraussetzungen in das Bildungssystem eintreten und sich diese ungleichen Eingangsvoraussetzungen in hohem Maße auf Bildungskarrieren und spätere Berufschancen auswirken. Dabei erzeugt das deutsche Bildungssystem einen besonders starken Effekt sozialer Selektion im Sinne der „sozialen Vererbung“ von Bildungsabschlüssen und damit einer Ungleichheit der Bildungschancen, die zugleich eine Hauptursache für das in den PISA-Studien deutlich gewordene Zurückbleiben deutscher SchülerInnen hinter internationale Bildungsstandards ist.

Was sich bezogen auf Deutschland als strukturelle Ungleichheit von Bildungschancen ausdrückt, findet sich in unterschiedlicher Schärfe durchaus auch in anderen Industrieländern mit hoch entwickelten Bildungssystemen. Die soziologische Bildungsforschung insbesondere in den USA, aber auch in Deutschland geht diesem Problem schon seit Längerem nach und versucht, die ursächlichen Faktoren und Zusammenhänge für diese offenbar nur schwer zu vermindernde soziale Selektion im Bildungswesen zu identifizieren.

Die meisten dieser Studien argumentieren auf der Basis statistischer Zusammenhänge zwischen verschiedenen sozialen Risikofaktoren und den von Kindern und Jugendlichen realisierten Schullaufbahnen oder Bildungsabschlüssen. Auch wenn die Operationalisierung dieser Risikofaktoren in den verschiedenen Studien unterschiedlich erfolgt, was die Vergleichbarkeit von Ergebnissen einschränkt, kann vor dem Hintergrund des gegenwärtigen Forschungsstandes insgesamt doch davon ausgegangen werden, dass drei Faktoren auszumachen sind, die sich zumindest statistisch auf die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen auswirken.

Diese Risikofaktoren sind:

- niedriger sozioökonomischer Status bzw. prekäre Einkommenssituationen (Armut) von Familien
- ein Migrationshintergrund von Familien bzw. Zugehörigkeit zu ethnischen Minderheiten
- niedriges Bildungsniveau bzw. niedriger formaler Bildungsabschluss der Eltern der Kinder

Bezogen auf *niedrigen sozioökonomischen Status und prekäre Einkommenslage (Armut) von Familien* wird für die USA belegt, dass dieser Risikofaktor in einem deutlichen statistischen Zusammenhang zu niedrigen Bildungsparametern bei den Kindern dieser Familien steht. Besonders gilt dies bei andauernder und nicht nur vorübergehender prekärer Lebenslage (Korenman/Miller/Sjaastad 1995). Duncan und Brooks-Gunn (2000) berechnen, dass für Kinder aus armen Familien das Risiko, Klassenstufen zu wiederholen oder die Schule frühzeitig zu beenden, etwa zweimal so hoch ist wie für Kinder aus nichtarmen Familien und dass das Risiko von Lernbehinderungen für sie um 1,4 erhöht ist.

Auch wenn andere Familienmerkmale in ihrem Einfluss berücksichtigt werden, wirken sich familiäre Armut, niedriger sozialer Status und ein sozial prekäres Wohnumfeld deutlich im Sinne niedriger Testwerte von Kindern sowohl bezüglich kognitiver Fähigkeiten und Schulleistungen als auch sozialemotionaler Kompetenzen aus. Je näher die Familien an der Armutsgrenze sind, desto deutlicher scheint dabei der Effekt des Familieneinkommens durchzuschlagen (McLoyd 1998: 190 ff.).

Starke Hinweise bestehen auch darauf, dass diese Zusammenhänge schon in den ersten Lebensjahren der Kinder wirksam sind. Duncan, Brooks-Gunn und Klebanow (1994) können belegen, dass sich niedriges Familieneinkommen und Armutsstatus als relevante Vorhersageindikatoren schon für die IQ-Werte fünfjähriger Kinder erweisen. Bei Testergebnissen mit dem WPPSI-Intelligenztest im Vorschulalter schneiden Kinder, die in den ersten fünf Lebensjahren in als arm eingestuft Familien aufwachsen, signifikant schlechter ab als nichtarme Kinder.

Vor diesem Hintergrund hält Jutta Allmendinger (1999) es zumindest bezogen auf die USA für schlüssig nachgewiesen, *dass sich finanzielle Armut in defizitäre Bildung der Kinder übersetzt* und dass sich hierbei der Altersbereich zwischen dem 4. und 6. Lebensjahr der Kinder als besonders sensibel erweist.

Für Deutschland können Lauterbach, Lange und Wüest-Rudin (1999) das Wirken ähnlicher Zusammenhänge nachweisen, wenn sie belegen, dass arme Kinder deutlich seltener den Übergang zu höheren Schulen schaffen.

Bei einer Armutsdefinition von 50 % des Mittelwerts (Median) aller Haushaltsäquivalentseinkommen besuchen nur 16 % dieser Kinder das Gymnasium, während es bezogen auf den Gesamtdurchschnitt der Zehn- bis Zwölfjährigen 29 % sind. Aus Familien, die in „prekäreren Wohlstand“ leben (zwischen 50 und 65 % des Medians aller Haushaltsäquivalenzeinkommen), sind es sogar nur 14 %.

Darüber hinaus zeigen die PISA-Studien, dass deutsche SchülerInnen vor allem im unteren Leistungsbereich vergleichsweise niedrige Ergebnisse erzielen. Fast 10 % liegen unterhalb der niedrigsten Lesestufe, weitere 13 % erreichen von fünf Kompetenzstufen lediglich die erste – das bedeutet: Fast ein Viertel der 15-jährigen Schüler in Deutschland „kann nur mit Mühe lesen oder versteht Texte nur auf einem elementaren Niveau“ (Nickel 2007: 32). Der Großteil dieser Jugendlichen entstammt der Sozialschicht, die durch Familien ungelerner Arbeiter bestimmt wird. Dabei müssen die 10 % unter dem niedrigsten Niveau, deren Lesefertigkeiten einer praktischen Bewältigung in lebensnahen Situationen nicht standhalten, „als Gruppe funktionaler Analphabeten gelten“ (Nickel 2007: 33).

Bei diesen quantitativen Relationen ist es nicht erstaunlich, dass auch in der deutschen Armutsforschung der Zusammenhang zwischen ökonomischer Armut und fehlenden bzw. niedrigen Bildungsabschlüssen immer stärker in den Blickpunkt gerät und besonders in den letzten Jahren im Begriff der „Bildungsarmut“ fokussiert wird (vgl. Palentien 2005/Edelstein 2006). Büchner und Wahl formulieren die damit verbundene Grundannahme wie folgt:

„Zu den Folgen des Aufwachsens unter Armutsbedingungen gehört auch die Bedrohung durch Bildungsarmut im Sinne von sich verfestigenden Kompetenzlücken bereits im Kindes- und Jugendalter, die mit dem Risiko einer nachhaltigen sozialen Benachteiligung verbunden sind, weil im Lebensalltag wichtige Grundvoraussetzungen für eine verständige kulturelle Teilhabe- und Anschlussfähigkeit fehlen“ (Büchner/Wahl 2005: 357).

Eine ähnliche Sachlage finden wir bezüglich des Zusammenhangs zwischen dem Risikofaktor *Migrationshintergrund* und dem Besuch weiterführender Schulen. In Deutschland stellt der Bildungsbericht 2006 fest, dass unabhängig vom jeweiligen Sozialstatus SchülerInnen ausländischer Herkunft „seltener auf dem Gymnasium und häufiger in den niedriger qualifizierenden Schularten“ sind bzw. dass sie „doppelt so häufig wie deutsche die allgemeinbildende Schule [verlassen], ohne zumindest den Hauptschulabschluss

zu erreichen“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 11). Bezogen auf jüngere Kinder zeigt eine Studie von Dubowy et al. (2008), dass Kinder mit Migrationshintergrund bereits beim Eintritt in den Kindergarten in einem weiten Kompetenzspektrum niedrigere Werte erreichen als gleichaltrige deutsche Kinder. Baumert und Schümer (2001) belegen zudem, dass sowohl Kinder und Jugendliche aus kürzlich zugewanderten Migrantengruppen als auch Kinder und Jugendliche aus der zweiten und dritten Generation von Migrantenfamilien in der Regel im bundesdeutschen Bildungssystem benachteiligt sind.

Bezogen auf den Zusammenhang der Bildungsabschlüsse von Kindern und Eltern sowie dem *Risikofaktor eines geringen Bildungsniveaus der Eltern* stellt der Bildungsbericht 2008 für Deutschland fest, dass ein signifikanter statistischer Zusammenhang besteht.

„Besonders deutlich zeigt sich, dass Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern einem hohen Risiko ausgesetzt sind, keinen beruflichen Abschluss zu erwerben. So hat im Jahr 2005 rund ein Fünftel der 30- bis 40-Jährigen, deren Eltern nicht über einen Abschluss des Sekundarbereichs II verfügen, diesen Abschluss selbst nicht erreicht (...). Dagegen erwarben fast alle (96 %) Kinder von Eltern mit Abschluss des Sekundarbereichs II auch mindestens diesen Abschluss. Während über die Hälfte der Kinder von Eltern mit Abschluss im Tertiärbereich selbst ebenfalls über diesen Abschluss verfügt, war dies nur für rund ein Viertel der Kinder von Eltern ohne Abschluss des Sekundärbereichs II der Fall“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 41).

Für jeden dieser drei Faktoren lässt sich ein statistischer Effekt auf die Bildungsperspektiven der Kinder, festgemacht an Schulabschlüssen, z.T. aber auch an getesteten Kompetenzniveaus, nachweisen. Dabei steht außer Frage, dass diese Faktoren nur begrenzt isoliert wirken, sondern miteinander in *Wechselwirkung* stehen und sich in ihrer Wirkung verstärken. So besteht ein Zusammenhang zwischen prekärer familiärer Einkommenssituation und niedrigen Bildungsabschlüssen der Eltern, während auf der anderen Seite gesicherte Einkommenssituationen mit höheren Bildungsabschlüssen korrelieren (Lauterbach/Lange/Wüest-Rudin 1999: 365). Ähnlich zeigt sich ein Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Bildungsniveau sowie Einkommenssituation der Eltern, der für die USA seit Längerem bekannt ist (vgl. McLoyd 1998) und auch für Deutschland in den Bildungsberichten von 2006 und 2008 deutlich dokumentiert wird.

Wir haben es ausgehend von diesen Forschungsbefunden also mit mindestens drei miteinander korrespondierenden Risikofaktoren – niedriger sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund und niedrige Bildungsabschlüsse der Eltern – zu tun, die sich nachweislich in den Laufbahntscheidungen im Bildungssystem niederschlagen und sich auch schon bezogen auf die kognitiven und sozialen Kompetenzen noch sehr junger Kinder auszuwirken scheinen.

So überzeugend diese Ergebnisse auf den ersten Blick in ihrer generellen Aussage auch sind, so zeigt sich bei differenzierterer Betrachtung doch, dass es die bildungssoziologische Forschung zum Zusammenhang von sozioökonomischem Hintergrund und dem Bildungspotenzial von Kindern mit einem sehr komplexen und keineswegs schon hinreichend ausgeleuchteten Bedingungskontext zu tun hat und dass die einschlägigen Studien z.T. auch noch erhebliche Mängel und Unbestimmtheiten aufweisen (Duncan & Brooks-Gunn 2000).

So kommen beispielsweise Anger, Plünnecke, Seyda und Werner (2006) in einem Gutachten für das Institut der deutschen Wirtschaft (Köln) auf Grundlage einer Analyse des PISA-Datensatzes von 2003 zu dem Ergebnis, dass Armut, wenn man sie an Arbeitslosigkeit und Alleinerziehungsstatus festmacht (was durch statistische Zusammenhänge durchaus begründbar ist), keinen wesentlichen Einfluss auf die Testergebnisse der Jugendlichen hatte, während dagegen ein fehlender Sekundarschulabschluss von Vater oder Mutter, die Anzahl der im Haushalt vorhandenen Bücher oder die Tatsache, ob in der Familie die Testsprache (Deutsch) gesprochen wird, großen Einfluss hat:

„Ein niedriger Bildungsstand der Eltern, ein Migrationshintergrund, der damit verbunden ist, dass zu Hause nicht die Testsprache gesprochen wird, und die Bildungsferne der Eltern stehen in Deutschland in einem starken negativen Zusammenhang zu der Lernleistung der Schüler und können damit einen erheblichen Beitrag zur Entstehung von Bildungsarmut leisten. Kein signifikanter Einfluss scheint jedoch von dem Einkommen der Eltern auszugehen, das in dieser Untersuchung anhand von Arbeitslosigkeit und dem Fehlen des zweiten Erziehungsberechtigten operationalisiert wurde. Der Bildungsstand der Eltern und deren Einstellung zur Bildung scheinen sich somit eher auf den Bildungsstand der Kinder auszuwirken als das zur Verfügung stehende Einkommen. Um die Bildungsarmut zu reduzieren, wäre es somit sinnvoll, Maßnahmen zu ergreifen, mit denen die schlechteren Startchancen von Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern ausgeglichen werden können“ (Anger et al. 2006: 72).

Nun mag man diesem Institut eine interessengeleitete Forschung im Sinne der Industrie und deshalb eine Bagatellisierung sozioökonomischer Ungleichheiten unterstellen. Schwerlich geht dies aber gegenüber der Studie von Arbeiterwohlfahrt (AWO) und dem Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS), die familiäre Armut mit kindspezifischen *Lebenslagen* (Wohlergehen, Benachteiligung oder multiple Deprivation in Bezug auf Grundversorgung, Gesundheit, kulturelle und soziale Lage) in Verbindung zu setzen versucht. Zwar zeigt sich auch hier, dass „Kinder aus armen Familien signifikant höhere Defizite aufweisen und somit bereits sehr früh in ihren Zukunftschancen eingeschränkt sind“ (Skoluda/Holz 2003: 113). Gleichzeitig deckt diese Studie aber auf,

„dass familiäre Armut nicht automatisch zu multiplen Deprivationserscheinungen bei den betroffenen Kindern führt und umgekehrt Nicht-Armut nicht zwangsläufig der Garant für ein Aufwachsen des Kindes im Wohlergehen ist. Die Bandbreite kindlichen Lebens ist viel größer. Schließlich schaffen es rund 24 % der armen Eltern, Benachteiligungen von ihren Kindern fern zu halten, und umgekehrt erfahren rund 14 % der Kinder in nicht-armen Familien multiple Deprivation“ (ebd.).

Abgesehen davon, dass diese unterschiedlichen Einschätzungen die Fallstricke empirischer Bildungsforschung, nämlich die Abhängigkeit der Ergebnisse von den berücksichtigten Faktoren und ihrer jeweiligen Operationalisierung sichtbar machen, sprechen diese Befunde deutlich dafür, statistische Zusammenhänge zwischen sozialer Lage und Bildungsleistungen *nicht unhinterfragt als einen kausalen Eins-zu-Eins-Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Familienhintergrund und Bildungsbenachteiligung von Kindern und im Sinne der einfachen Formel von „Armut gleich Bildungsarmut“ zu interpretieren.*

Vielmehr spricht viel für die Annahme, dass wir es mit einem komplexeren Zusammenhang von strukturellen Risikofaktoren mit *Lebenslagen* zu tun haben, die sich wiederum nicht generell, sondern eher spezifisch und vermittelt auf Entwicklungsmöglichkeiten und Leistungspotenziale von Kindern auswirken. Denn unzweifelhaft wirkt sich geringes Einkommen ebenso wenig unmittelbar auf Intelligenzquotienten aus, wie Bildungsabschlüsse „vererbt“ werden oder Migration und ethnische Zugehörigkeit sich direkt in Kompetenzpotenzialen niederschlagen.

Die hierin liegende Herausforderung wird in den letzten Jahren von der Bildungsforschung insofern angenommen, als zunehmend Untersuchungen publiziert werden, die den *Vermittlungswegen* zwischen sozialstrukturel-

len Risikofaktoren und den kognitiven Potentialen und Schulleistungen von Kindern nachgehen. Auch Büchner und Wahl (2005) thematisieren die Notwendigkeit eines geschärften Blicks auf die Mechanismen der Vermittlung und Übersetzung sozialstruktureller Risikofaktoren auf Bildungspotenziale und -perspektiven, wenn sie betonen:

„Um allerdings Bildungsarmut gezielt bekämpfen zu können, brauchen wir mehr als die Feststellung, dass bestimmte Armutsindikatoren vorliegen, auch wenn eine entsprechende Sozialberichterstattung zu Lebenslagen von Kindern unverzichtbar ist ... Insbesondere brauchen wir möglichst detaillierte und präzise Einblicke in die Mechanismen der Bildungsarmut“ und über „milieuspezifische Muster der Transmission und Transformation von Bildung und Kultur in der familiären Mehrgenerationenfolge“ (Büchner/Wahl 2005: 357f.). Aus dieser Perspektive wird die Familie zur „Schlüsselvariable für den Bildungserwerb, den Bildungsbiographieverlauf und den Bildungserfolg eines Kindes“ (Büchner/Wahl 2005: 360).

Diese Autoren gehen dem über den Weg qualitativer Einfallanalysen nach, die deutlich machen sollen, wie lebenslagenspezifisch habitualisierte Strategien des Wissenserwerbs über Generationen in einer Familie weitergegeben werden und welche Brüche sich hierbei zeigen. Dies ist sicher eine forschungsstrategisch legitime Perspektive. Ich will hier aber den eher quantitativ-statistischen Ansatz weiter verfolgen und mich dabei auf neuere Studien stützen, die die genannten Transmissionsmechanismen konzentriert hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen soziostrukturellen Familienmerkmalen, familiärer Leseumwelt und -förderung und Lese- und Schreibkompetenzen von Kindern in den Blick nehmen. Aus dieser Forschung sollen im Folgenden relevante Ergebnisse dargestellt und es soll zugleich versucht werden, einige vielleicht schon als gesichert gedachte Überzeugungen in Frage zu stellen.

## **2 Ein komplexes Modell zum Zusammenhang von soziostrukturellen Familienmerkmalen, familiärem Lernumfeld (Lernmilieu) und Literacy**

Wenn hier der Begriff der „Literacy“ benutzt wird, wird damit dem Forschungsstand entsprechend an die angloamerikanische Diskussion angeknüpft. Der Begriff Literacy steht dort in erster Linie für Lese- und Schriftfähigkeit, wird z.T. aber auch auf andere Kompetenzen im Sinne einer

Metapher übertragen (mathematic-literacy). Hier wird er im engeren Sinne als Lese- und Schriftfähigkeit verstanden, ohne seine generelle Bedeutung damit zu negieren, insofern „der Reading- und Writing Literacy (...) eine Schlüsselrolle für alle weiteren Formen von Literacy zu(kommt) (...). So hat der Erwerb der Schrift vielfältige Folgen für kognitive wie sprachliche und metasprachliche Prozesse“ (Nickel 2007: 31).

Obwohl der überwiegende Teil der einschlägigen Forschung zu den Voraussetzungen für Literacy-Skills aus der USA stammt, wird zur Strukturierung des Überblicks an einer erst kürzlich veröffentlichten Studie des Berliner MPI für Bildungsforschung (McElvany/Becker/Lüdtke 2009) angesetzt, die der Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten nachgeht und dabei ein komplexes Zusammenhangsmodell zugrunde legt. Dabei wurden 772 Grundschüler am Ende des 3. und Ende des 6. Schuljahres in ihrer Lesekompetenz im Zusammenhang mit familiären Strukturmerkmalen und familiären Prozessmerkmalen erfasst.

Die MPI-Studie unterscheidet drei Gruppen von Einflussfaktoren: Es wird davon ausgegangen, dass die Lesekompetenz der Kinder beeinflusst wird von *individuellen Einflussfaktoren*, also Verhaltensmerkmalen der Kinder, als da sind: intrinsische Lesemotivation (um seiner selbst willen zu lesen), das Leseverhalten im Sinne von Häufigkeit des Lesens sowie der Wortschatz (der natürlich nicht unabhängig ist vom Leseverhalten).

Im Fokus der Untersuchung steht der Einfluss der Familie auf den Erwerb der Lesekompetenz, wobei als *familiäre Strukturbedingungen* in die Untersuchung einbezogen werden: die sozioökonomische Lage der Familie (Einkommen und Besitz), das Bildungsniveau der Eltern (Schulabschluss mit Fachhochschulreife als Kriterium) sowie der Migrationsstatus (festgemacht an der Familiensprache). Darüber hinaus werden sogenannte *familiäre Prozessfaktoren* erfasst: kulturelle Ressourcen (Buchbesitz der Eltern und des Kindes als Indikator), kulturelle Praxis (Gespräche oder Aktivitäten bezogen auf Lesen und Bücher) und die elterliche Einstellung zum Lesen (die von den Kindern wahrgenommene Wertschätzung des Lesens durch die Eltern).

Zwischen den über Fragebögen erfassten bzw. getesteten Variablen zeigen sich im Ergebnis der MPI-Studie folgende statistische Zusammenhänge (Korrelationen):

Die kulturellen Ressourcen (festgemacht am Buchbesitz) korrelieren mit allen drei Strukturkategorien, zeigten sich also abhängig sowohl vom sozioökonomischen Status der Familie, vom Bildungsniveau, als auch vom Migrationsstatus (McElvany/Becker/Lüdtke 2009: 126). Dagegen zeigt sich die

kulturelle Praxis in der Familie nur vom elterlichen Bildungsniveau deutlich beeinflusst. Neben dem sozioökonomischen Status beeinflusst dieser Faktor auch die Wertschätzung des Lesens aufseiten der Eltern:

„Der sozioökonomische Status der Familien war prädiktiv für die vorhandenen Bücher und tendenziell auch für die lesebezogenen Einstellungen der Eltern, wie die Kinder sie erleben. Ebenso zeigte sich, dass Eltern mit hohem sozioökonomischem Status weniger eigene Inkompetenz im Hinblick auf die Förderung ihrer Kinder berichteten. Der Schulabschluss der Eltern als Indikator für die elterliche Bildung sagte statistisch signifikant den Bücherbesitz, die lesespezifischen Gespräche und Aktivitäten sowie die von den Kindern wahrgenommene Wertschätzung des Lesens durch die Eltern vorher. Deutsch als Familiensprache war prädiktiv für eine höhere Bücherzahl und seltener berichtete Inkompetenz bezüglich elterlicher Förderung des Lesens der Kinder. Gleichzeitig zeigt sich jedoch ein leicht negativer Zusammenhang mit lesebezogenen Gesprächen und Aktivitäten“ (McElvany/Becker/Lüdtke 2009: 126 f.).

Bezogen auf Zusammenhänge zwischen familiären Prozessmerkmalen (Lesegewohnheiten) und den Individualmerkmalen der Kinder zeigt sich, dass Bücher als kulturelle Ressource den Wortschatz und die Lesekompetenz der Kinder signifikant beeinflussen und (etwas geringer) auch mit dem Leseverhalten der Kinder in Zusammenhang stehen. Die lesebezogenen Gespräche und Aktivitäten als Teil der familiären kulturellen Praxis erweisen sich als guter Vorhersagefaktor sowohl für die Lesemotivation als auch für das Leseverhalten der Kinder. Kein Zusammenhang lässt sich dagegen zwischen der Einstellung der Eltern zum Lesen und individuellen Schülermerkmalen belegen.

Zusammenfassend kann man mit Blick auf die Ergebnisse dieser aktuellen deutschen Studie sagen, dass die familiären Strukturmerkmale (sozioökonomische Lage, Bildungsniveau der Eltern und Migration/Familiensprache) fast ausschließlich *indirekt*, nämlich über das familiäre Lesemilieu (die Prozessmerkmale Bücherbesitz, Leseverhalten der Eltern und kulturelle wie lesebezogene Aktivitäten) auf die für die Lesekompetenz des Kindes wichtigen Variablen wirken. Dabei besitzt der Faktor Bildungsniveau der Eltern den deutlich größten Einfluss und Vorhersagewert (wenngleich auch immer nur im mittleren Korrelationsbereich).

Darüber hinaus besteht ein leichter direkter statistischer Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und Lesekompetenz der Kinder, der im Sinne eines intergenerationellen Statuserhalts, der sich über das elterliche

Entscheidungsverhalten (z.B. auf welche Schule ein Kind geschickt wird) vermittelt, interpretiert wird (McElvany/Becker/Lüdtke 2009: 130).

### **3 Beiträge aus dem internationalen bildungssoziologischen Forschungskontext**

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit das vom MPI zugrunde gelegte Modell und die Ergebnisse dieser Studie eine verlässliche Basis abgeben für die Beschreibung der Zusammenhänge zwischen sozialen Statusvariablen, kulturellen und lesebezogenen familiären Aktivitäten (familiäres Lesemilieu) und den letztendlichen Leseleistungen der Kinder.

Überprüft wird dies durch den Vergleich mit den Ergebnissen verschiedener ähnlich ausgerichteter Forschungsstudien, die in den letzten Jahren insbesondere in den USA publiziert wurden.

Christian, Morrison und Bryant haben schon 1998 in einem Überblick über Studien aus den 1980er und 1990er Jahren gezeigt, dass spezifisches Elternverhalten gegenüber Kindern im Vorschulalter wie gemeinsames Lesen oder Vorlesen, der Besuch von Bibliotheken und andere bildungsorientierte Aktivitäten sowie die Überwachung der häuslichen Schularbeiten der Kinder einen starken Einfluss auf die kognitive Entwicklung der Kinder hat. In ihrer eigenen Untersuchung von 538 fünfjährigen Kindern (etwa 50 % aus weißen und 50 % aus afroamerikanischen Familien) belegen die Autoren einen deutlichen statistischen Zusammenhang zwischen dem, was sie als „family literacy“ bezeichnen, und vier von fünf erfassten Kompetenzbereichen der Kinder (Lesekompetenz, sprachliche Kompetenz, generelle Informiertheit und Worterkennungsfähigkeit – lediglich mathematische Kompetenz wird nicht beeinflusst).

Bemerkenswert ist, dass es hierbei eine Gruppe von Müttern mit geringem Bildungsgrad gibt, die hohe Werte bzgl. der familiären Literacy-Umgebung erreichen. Die Kinder dieser Mütter übertreffen in ihren Testleistungen solche, deren Mütter zwar einen höheren Bildungsgrad aufweisen, aber weniger engagiert sind in Literacy-fördernden Aktivitäten mit ihren Kindern. Hieraus ziehen die Autoren den Schluss:

„The strong association between family literacy environment and early academic abilities suggests that relatively simple behaviors such as monitoring television viewing or taking a child to the library can substantially influence growth

in academic skills, regardless of parents' educational or financial circumstances" (Christian/Morrison/Bryant 1998: 516).

Diese Befunde bestätigen insofern die Ergebnisse der MPI-Studie, als auch hier der direkte Einfluss des sozioökonomischen Faktors eher gering ausfällt, während besonders gemeinsame kulturelle und Leseaktivitäten innerhalb der Familien stark ins Gewicht fallen. Bemerkenswert ist dabei besonders die Gruppe von Müttern, die trotz niedrigem Bildungsgrad eine hoch kompetenzfördernde Umgebung für ihre Kinder herzustellen vermag.

Aus jüngerer Zeit ist zudem eine Studie von Bracken & Fischel (2008) aussagekräftig, die bezogen auf Familien mit niedrigem Familieneinkommen und hohem Migrantanteil den Zusammenhang von Leseverhalten in der Familie und frühen Literacy-Kompetenzen der Kinder untersucht. In dieser Studie, an der 233 Kinder im Alter von vier Jahren teilnahmen, erweist sich ebenfalls die *Eltern-Kind-Leseinteraktion* (festgemacht an Frequenz und Dauer gemeinsamen Lesens, am Besuch von Büchereien, Buchbesitz in der Familie und am Alter des Kindes, in dem mit gemeinsamem Lesen begonnen wurde) als stärkster Indikator für die Leistung der Kinder in frühen Literacy-Skills (gemessen über verschiedene Instrumente zum Vokabular, zur Buchstaben- und Wortidentifikation, zum Leseinteresse des Kindes und zum Spaß am Lesen). Auch hier bestätigt sich also die Bedeutung der Variable der kulturellen familiären Praxis für Leseverhalten, Lesemotivation und Lesekompetenz der Kinder. Bezogen auf sozioökonomischen Status bzw. Migrationshintergrund erlaubt die Untersuchung von Bracken und Fischel keine Vergleiche, da alle untersuchten Kinder aus dem Head-Start-Programm und somit aus sozial schwachen Familien (vor allem mit hispanischen bzw. afroamerikanischen Wurzeln) stammen. Trotzdem ergibt sich auch hierauf bezogen insofern ein höchst relevantes Ergebnis, als sich nämlich in dieser unter Aspekten der sozialen Herkunft relativ homogenen Stichprobe eine erhebliche Variation im Leseverhalten der Familien zeigt, die statistisch lediglich mit dem Bildungsniveau der Eltern in Zusammenhang steht:

„... is there tremendous variation in the reading behavior of families of low socioeconomic status, but also important literacy activities are taking place in these homes“ (Bracken/Fischel 2008: 62).

Eine von Farver, Xu, Eppe und Lonigan (2006) publizierte Studie basiert auf einer ähnlichen soziostrukturell homogenen Stichprobe wie bei Bracken