



Tuesdays for Education

Kurzbericht

Tuesdays for Education – Welchen Beitrag können Familien bei der Leseförderung ihrer Kinder leisten?

08.04.2025

Ulrich Ludewig, Ramona Lorenz & Nele McElvany



Überblick über die zentralen Befunde anhand der IGLU-Stichprobe

- Aktive familiäre Lesepraktiken und elterliche Selbstwirksamkeit hinsichtlich ihrer Leseunterstützung hängen mit der Lesekompetenz ihrer Kinder zusammen.
- Aktives elterliches Unterstützungsverhalten kann den Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und Bildungsniveau der Eltern in Bezug auf Lesekompetenzunterschiede bei den Kindern teilweise ausgleichen.
- Informationskampagnen zur Leseförderung werden auch von Familien an Schulen mit niedrigem Sozialindex genutzt.

Implikationen der Befunde für Bildungspraxis, Bildungsadministration und Bildungspolitik

- Familiäre Lesepraktiken haben das Potenzial, Bildungsdisparitäten zu reduzieren. Gezielte Elternarbeit in diesem Bereich sollte schon in Familien mit jungen Kindern einsetzen und im Grundschulalter fortgesetzt werden.
- Niedrigschwellige Informationskampagnen erreichen auch Familien in besonders herausgeforderten Lagen. Vor dem Hintergrund der potenziellen Reichweite bei vergleichsweise geringem Ressourceneinsatz sollte dieser Ansatz in die Breite getragen werden – und durch vertiefende Angebote für die Familien ergänzt werden.

1. Einleitung und zentrale Fragestellungen

Die familiäre Umgebung spielt eine zentrale Rolle für die frühkindliche Entwicklung – insbesondere auch im Hinblick auf sprachliche und schriftsprachliche Kompetenzen (Stang-Rabrig et al., 2023). Unter dem Begriff *Home Literacy Praktiken* oder familiäre Lesepraktiken (FLP) werden all jene Erfahrungen zusammengefasst, die Kinder im häuslichen Umfeld im Umgang mit Sprache und Schrift machen. Zahlreiche Studien zeigen, dass reichhaltige und anregende familiäre Lesepraktiken mit der späteren Lesekompetenz von Kindern verknüpft sind (Büchner & Brake, 2007). Aktivitäten wie Vorlesen, gemeinsames Erzählen oder das Vorleben von Leseverhalten durch die Eltern fördern nicht nur die sprachliche Entwicklung, sondern legen auch wichtige Grundlagen für den Schulerfolg. Es kann zwischen verschiedenen Komponenten der FLP unterschieden werden (Niklas & Schneider, 2013):

Aktive familiäre Lesepraktiken umfassen direkte, gemeinsame Aktivitäten zwischen Eltern und Kind – bei Kindern in der Vorschule und im frühen Grundschulalter etwa das regelmäßige Anschauen und Besprechen von Bilderbüchern, Vorlesen von Büchern und gemeinsames Erzählen von Geschichten. Bei Kindern im späteren Grundschulalter steht vermehrt das Vorlesen des Kindes, das Sprechen über das Gelesene und Bearbeiten von Leseaufgaben für die Schule im Fokus. Diese familiären Interaktionen sind besonders wichtig, weil sie nicht nur sprachliche Fähigkeiten fördern, sondern auch Interesse und Freude im Umgang mit Schrift wecken können.

Passive familiäre Lesepraktiken beziehen sich hingegen auf das Leseverhalten, das Kinder bei ihren Eltern beziehungsweise in ihrem familiären Umfeld beobachten – etwa, wenn Erwachsene



selbst lesen, Bücher zu Hause präsent sind oder Eltern von ihren eigenen Leseerfahrungen erzählen.

Elterliche Selbstwirksamkeit meint die Überzeugung von Eltern, dass sie in der Lage sind, die Entwicklung ihres Kindes positiv zu beeinflussen. Diese Überzeugung wirkt sich direkt auf das Engagement der Eltern im Bildungsprozess aus: Wer sich selbst als kompetent erlebt, wird eher aktiv und bietet häufiger Anregungen an. Gerade Eltern mit geringer Bildung oder negativer Schulerfahrung zweifeln jedoch häufig an ihrer Fähigkeit, ihr Kind beim Lesenlernen wirksam unterstützen zu können.

Studien zeigen, dass verschiedene Formen der FLP einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der Lesefähigkeit leisten (u.a. Niklas & Schneider, 2013). Weniger bekannt ist bisher jedoch, inwieweit die familiären Praktiken in allen Familien gleichermaßen wirken oder ob der Bildungshintergrund der Eltern für die Wirksamkeit mitentscheidend ist.

Grundsätzlich spielt der Bildungshintergrund eine entscheidende Rolle: Nicht alle Eltern können ihre Kinder effektiv unterstützen, selbst wenn sie engagiert FLP betreiben, da ihnen selbst die nötigen Lese- und Schreibfähigkeiten fehlen. Der Anteil der Erwachsenen in Deutschland, die keine ausreichenden Lese- und Schreibkompetenzen besitzen, liegt bei 12 % (Grotlüschen et al., 2023). Unter Erwachsenen mit niedrigem Schulabschluss (ISCED Level 2 und darunter) beträgt dieser Anteil etwa 21 %. Auch die zu Hause gesprochene Sprache kann relevant dafür sein, wie FLP umgesetzt werden und inwiefern sich die Eltern eine Unterstützung des Lesenlernens ihrer Kinder zutrauen.

Andererseits ist davon auszugehen, dass der Großteil der Eltern – auch mit niedrigem Bildungsabschluss – potenziell über ausreichende Lese- und Schreibkompetenzen verfügt, um ihre Kinder in der Grundschule zu unterstützen. In diesen Familien können praxisnahe Programme, Elternberatung oder Materialien, die zum gemeinsamen Lesen anregen, dazu beitragen, die elterliche Unterstützung zu stärken und die Kinder frühzeitig zu fördern.

Ziel der vorliegenden Auswertung ist es daher, ein differenziertes Bild davon zu liefern, wie FLP, Bildungshintergrund und die Lesekompetenz der Kinder miteinander verknüpft sind. Darüber hinaus beschäftigt sich der Kurzbericht mit der Frage, wie Eltern in der Breite erreicht und unterstützt werden können und stellt ein konkretes Projekt hierzu vor.

Anhand der Daten von IGLU 2021 werden in den Kapiteln 2 und 3 die folgenden Fragen untersucht:

- Wie unterscheiden sich die drei Bereiche der FLP zwischen Eltern mit unterschiedlichem Bildungshintergrund?
- Welchen Unterschied in der Lesekompetenz machen die FLP in Familien mit unterschiedlichem Bildungs- und sprachlichem Hintergrund?

Aufbauend auf den Ergebnissen stellen wir in Kapitel 4 das **Projekt: „Eltern lesen mit Kindern“** mit Blick auf die folgenden Fragestellungen vor:

- Was können Eltern ganz konkret mit ihren Kindern machen, um sie beim Lesenlernen zu unterstützen?
- Wie war die digitale Kampagne des Projekts aufgebaut, um die Elternschaft zu erreichen?
- Wie erfolgreich war der Kampagnen-Ansatz, um Eltern mit unterschiedlichem sozialem Hintergrund zu erreichen?



2. IGLU 2021 und „Wie können Eltern ihre Kinder unterstützen?“

Die Analysen basieren auf den Daten von 4.611 Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe aus der IGLU 2021-Erhebung (McElvany et al., 2023). Angaben zu den FLP stammen aus dem Elternfragebogen. Zur Erfassung der FLP wurden drei Skalen gebildet:



Aktive familiäre Lesepraktiken (Reliabilität: $\alpha = .64$, 3 Fragen, 3 = Jeden Tag oder fast jeden Tag bis 0 = „Nie oder fast nie“)

- „Meinem Kind beim Vorlesen zuhören“,
- „Mit meinem Kind über Gelesenes aus dem Unterricht sprechen“,
- „Mit meinem Kind darüber sprechen, was wir unternommen haben“.

Passive familiäre Lesepraktiken (Reliabilität: $\alpha = .82$, 7 Fragen, 3 = Jeden Tag oder fast jeden Tag bis 0 = „Nie oder fast nie“)

- „Ich verbringe meine Freizeit gerne mit Lesen“,
- „Ich hätte gerne mehr Zeit zum Lesen“,
- „Ich lese nur, wenn es sein muss“ (invertiert kodiert).

Elterliche Selbstwirksamkeit (Reliabilität: $\alpha = .81$, 7 Fragen, 4 = Stimme stark zu bis 1 = Stimme überhaupt nicht zu)

- „Ich weiß nicht, wie ich mein Kind beim Lesenlernen unterstützen kann“,
- „Ich kann meinem Kind nicht helfen, ein/e bessere/r Leser/in zu werden“,
- „Ich kann mein Kind nicht so gut unterstützen wie die Lehrkräfte“.

Die Familiensprache wurde auf Basis der Schülerangabe erhoben. Als „Deutsch als Familiensprache“ gelten alle Kinder, die angaben: „Ich spreche zu Hause immer Deutsch“ oder „Ich spreche zu Hause fast immer Deutsch“. Der elterliche Bildungshintergrund wurde gemäß der internationalen ISCED-Klassifikation erfasst. Für 56 % der Stichprobe lagen vollständige Daten zu den familiären Lesepraktiken vor. Fehlende Werte wurden unter Einbezug weiterer Schülermerkmale mittels Multipler Imputation ergänzt. Alle Analysen wurden mit den imputierten Datensätzen, unter Verwendung von Stichprobengewichten sowie unter Berücksichtigung der Standardfehler nach der Jackknife-Replikationsmethode, durchgeführt – entsprechend den methodischen Vorgaben der IGLU-Studie.

3. Ergebnisse zu vertiefender Studie auf Basis von IGLU 2021

Wie unterscheiden sich die familiären Lesepraktiken zwischen Eltern mit unterschiedlichem Bildungshintergrund?

Die Abbildung 1 zeigt Mittelwertsunterschiede in den drei Dimensionen der FLP – **aktive FLP**, **passive FLP** und **elterliche Selbstwirksamkeit** – differenziert nach dem **Bildungshintergrund der Eltern**. Die farbigen Balken repräsentieren verschiedene Bildungsgruppen (farblich codiert in der Legende), wobei die Werte in Relation zu dem Gesamtmittelwert dargestellt sind. Ein Wert von 0 repräsentiert den Mittelwert bei Viertklässler*innen in Deutschland. Fehlerbalken geben Konfidenzintervalle an und deuten auf die statistische Unsicherheit der Mittelwerte hin.



Zentrale Befunde für Familien, die zuhause Deutsch sprechen (linke Abbildung):

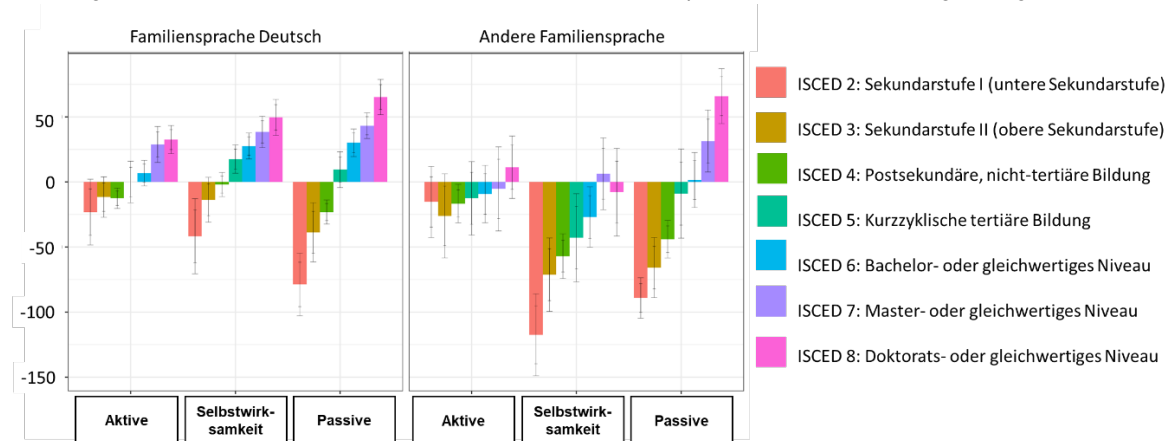
- Bei allen drei Bereichen der FLP zeigt sich, dass die verschiedenen Dimensionen der FLP mit zunehmender Bildung der Eltern stärker ausgeprägt sind.
- Bei der **aktiven FLP** sind die Unterschiede zwischen den Familien mit unterschiedlichem Bildungshintergrund vergleichsweise gering.
- Bei **FLP-Selbstwirksamkeit** und **passiven FLP** sind die Unterschiede in Abhängigkeit von dem Bildungshintergrund vergleichsweise groß.

Zentrale Befunde für Familien, die zuhause nicht Deutsch sprechen (rechte Abbildung):

- Bei der **aktiven FLP** unterscheiden sich die verschiedenen Bildungshintergründe nicht statistisch signifikant vom Gesamtmittelwert.
- Bei der **FLP-Selbstwirksamkeit** und der **passiven FLP** sind die Unterschiede in Abhängigkeit von dem Bildungshintergrund hingegen sehr deutlich.
- Die **FLP-Selbstwirksamkeit** ist bei Eltern aus Familien, in denen zuhause nicht Deutsch gesprochen wird im Vergleich zu Eltern aus Familien, in denen Deutsch gesprochen wird, besonders niedrig.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die familiären Lesepraktiken – insbesondere Selbstwirksamkeit und passive FLP – mit steigendem Bildungshintergrund der Eltern stärker ausgeprägt sind, und dass die Selbstwirksamkeit der Eltern in Familien, die nicht Deutsch zuhause sprechen, besonders deutlich unterdurchschnittlich ist.

Abbildung 1: Unterschiede bei aktiven FLP, FLP-Selbstwirksamkeit und passivem FLP nach Bildungshintergrund.



Anmerkung: Die äußeren Fehlerbalken stellen das 95%ige Konfidenzintervall für Vergleiche zu dem Wert 0 dar, die inneren Fehlerbalken zeigen das 83,4%ige Konfidenzintervall für Vergleiche zwischen Schätzwerten.



Welchen Unterschied in der Lesekompetenz machen die familiären Lesepraktiken in Familien mit unterschiedlichem Bildungs- und sprachlichem Hintergrund?

Abbildung 2 zeigt den Zusammenhang zwischen aktiven FLP und dem Bildungshintergrund der Eltern. Auf der X-Achse ist ein Index, der drei Aspekte aktiver FLP darstellt. Ein Wert von 0 bedeutet, dass Eltern angeben, nie in einer dieser Formen aktiv zu sein. Ein Wert von 9 bedeutet, dass Eltern bei allen drei Fragen zur aktiven FLP angeben, dass sie täglich aktiv sind. Auf der Y-Achse befindet sich der IGLU-Wert für Lesekompetenz der Kinder. Die Linien in der Abbildung sind nach dem Bildungsabschluss der Eltern differenziert, gemessen am ISCED-Level.

Die Abbildung der Ergebnisse verdeutlicht, dass sich nur **bei Familien mit einem niedrigen Bildungsniveau der Eltern (ISCED 2) kein Zusammenhang zwischen aktiven FLP und der Lesekompetenz der Kinder** zeigt. Die IGLU-Werte der Kinder bleiben hier über alle Indexstufen der FLP hinweg nahezu konstant (450–461 Punkte).

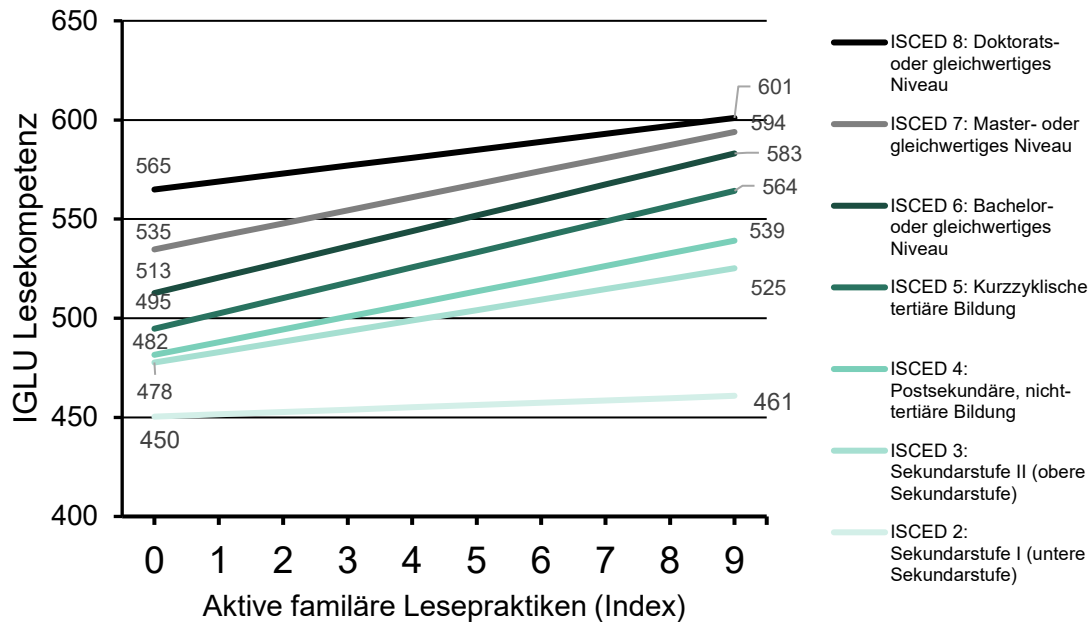
Bei **Eltern mit einem mittleren und höheren Bildungsabschluss (ISCED 3 bis 8) zeigt sich dagegen ein klarer positiver und statistisch signifikanter Zusammenhang**: Je aktiver die Eltern im Bereich aktiver familiärer Lesepraktiken sind, desto höher ist die Lesekompetenz ihrer Kinder.

Kinder von Eltern mit einem ISCED 5-Abschluss (z. B. Handwerksmeister*innen), die ihre Kinder aktiv unterstützen, erreichen Lesekompetenzwerte von etwa 564 Punkten. Damit liegen die mittleren Leistungen ihrer Kinder auf dem Niveau der Kinder von Eltern mit Dokortitel (ISCED 8), die ihre Kinder nicht aktiv unterstützen (ca. 565 Punkte). Das bedeutet: Aktives elterliches Unterstützungsverhalten kann den Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und Bildungsniveau der Eltern teilweise kompensieren.

Die Ergebnisse zeigen einerseits die Relevanz der oben beschriebenen Verhaltensweisen für die Lesekompetenz und damit auch den Bildungserfolg von Kindern – teilweise unabhängig vom formalen Bildungsabschluss der Eltern. Andererseits wird aber auch deutlich, dass es familiäre Konstellationen gibt, bei denen FLP-Aktivitäten nicht mit einer Verbesserung der Lesekompetenz der Kinder einhergehen.



Abbildung 2: Zusammenhang zwischen aktiven familiäre Lesepraktiken und Lesekompetenz von Viertklässler*innen in Abhängigkeit vom Bildungsniveau der Eltern (ISCED-Stufen).



4. Digitale Informationskampagne „Eltern lesen mit Kindern“

Das Projekt „Lesen mit Kindern für Eltern – Wandel im Ruhrgebiet für starke Bildung“ gefördert von der Alfred Krupp von Bohlen und Halbach-Stiftung zielt darauf ab, die Lesekompetenz von Kindern im vielfältigen Ruhrgebiet zu verbessern, indem es **Eltern niedrigschwellig über wissenschaftlich fundierte Förderstrategien informiert**. Das Projekt konzentriert sich darauf, praxistaugliche Antworten auf drei zentrale Fragen der Leseförderung zu bieten:

- (1) Wie kann man Eltern helfen zu erkennen, welches Problem ihr Kind beim Lesenlernen hat?
- (2) Wie lässt sich Leseflüssigkeit in der Familie fördern?
- (3) Wie lässt sich das Leseverständnis in der Familie unterstützen?

Im Kontext der bei IGLU 2021 gezeigten, sinkenden Lesekompetenz bei Grundschulkindern sollen Eltern durch den im Projekt implementierten Ansatz befähigt werden, ihre **Kinder besser beim Lesenlernen zu unterstützen**. Dabei liegt der Fokus insbesondere auf Familien, die sonst möglicherweise Schwierigkeiten haben, ihren Kindern beim Lesen zu helfen. Das Projekt nutzt hierfür **kurze Videos in verschiedenen Sprachen** (Deutsch, Arabisch, Englisch, Polnisch, Türkisch) auf einer **benutzerfreundlichen Webseite**, um Eltern einfache und wirksame Lesetechniken zu vermitteln. Dabei werden drei Phasen der Verbreitung mithilfe von **Postkarten und Social Media**, die auf das Thema und die Website hinweisen, realisiert. Die Nutzung der Materialien wird regelmäßig ausgewertet, um Anpassungen vorzunehmen.





Abbildung 3: Beispiel Postkarte der Informationskampagne.



Methode zur Überprüfung des Projektansatzes

Zur Überprüfung der Reichweite der Kampagne wurden bisher zwei Versandphasen durchgeführt. In beiden Phasen erhielten Schulen Anschreiben mit Informationsmaterial, darunter Postkarten mit QR-Codes, die auf Informationsvideos verweisen, sowie einem digitalen Bestellformular zur Nachbestellung weiterer Postkarten. In jeder der beiden Phasen wurden jeweils 100 Anschreiben an Grundschulen versendet – je ein Drittel an Schulen mit niedrigem (5–9), mittlerem (3–4) und hohem (1–2) Sozialindex. Da je Briefsendung nur 10 Postkarten enthalten waren, konnten Lehrer*innen für eine umfassendere Nutzung an der Schule ein kurzes digitales Nachbestellformular nutzen.

Zeitraum 1: Zum Start des Schuljahrs

- 19.08.2024 – 23.08.2024
- Postkartendesign siehe Beispiel Abbildung 3

Zeitraum 2: Während des Schuljahrs, zum Start des neuen Kalenderjahres

- 06.01.2025 – 17.01.2025
- Postkartendesign mit Verweis auf gute Vorsätze im neuen Jahr.

Die Sendungen und QR-Codes wurden nach dem Sozialindex der Schulen in drei Gruppen unterteilt (niedrig, mittel, hoch) und individuell adressiert. Die Gruppen erhielten eine eigene Link-Adresse, die zu einem Linktree führte. Der Linktree ermöglichte die Auswahl einer Sprache (Deutsch, Arabisch, Englisch, Polnisch, Türkisch).

Erste Ergebnisse

Es liegen erste Ergebnisse zur Reaktion der Schulen hinsichtlich des Nachbestellens von Informationsmaterial sowie zu den Aufrufen der Videos auf der Webseite durch die Eltern vor. Dabei sind insbesondere auch differenzielle Analysen anhand des Sozialindex der Schulen relevant.



Nachbestellungen der Schulen

In der ersten Phase haben 4 % der angeschriebenen Schulen das Informationsmaterial nachbestellt. In der zweiten Versandphase stieg die Nachbestellungsquote deutlich von 4 % auf 13 % – ein Wert, der für eine postalische Versandkampagne als zufriedenstellend gilt. Dies spricht gegen eine Terminierung zum Schuljahresbeginn für vergleichbare Kampagnen in der Zukunft.

Allerdings zeigten sich Unterschiede je nach Sozialindex (s. Tabelle 1): Die Nachbestellungen waren bei Schulen mit niedrigem Sozialindex in beiden Phasen am geringsten – obwohl man davon ausgehen kann, dass an diesen Schulen der Bedarf für die Eltern grundsätzlich besonders hoch sein sollte. In der ersten Phase ging keine einzige Nachbestellung aus dieser Gruppe ein; in der zweiten Phase bestellte lediglich eine Schule das Material nach.

Tabelle 1: Übersicht zur Nachbestellungsrate für Postkarten nach Sozialindex.

Nachbestellungsquote	Hoch (Sozialindex 1-2)	Mittel (Sozialindex 3-4)	Niedrig (Sozialindex 5-9)	Angefragte Postkarten	Nachbestellungsquote pro Anschreiben
Zeitraum 1	1 %	3 %	0 %	400	4 %
Zeitraum 2	6 %	6 %	1 %	1080	13 %

Anmerkung. Basis sind immer 100 Schulen, die pro Zeitraum und Sozialindex-Gruppe angeschrieben wurden.

Aufrufe der digitalen Inhalte durch Eltern

Bei den Aufrufen der digitalen Inhalte (Tabelle 2) über die Postkarten zeigte sich ein unterschiedliches Nutzungsverhalten der Eltern je nach Sozialindex der Schulen. Schulen mit niedrigerem Sozialindex scheinen seltener Postkarten nachzubestellen. Es gibt trotzdem in etwa vergleichbare Aufrufzahlen bei allen Sozialindex Gruppen. Die Scans der QR-Codes auf den Postkarten, an Schulen mit niedrigem Sozialindex, über die die Videos aufrufbar sind, deuten darauf hin, dass Eltern dieser Schulen den Linktree und die Videos öfter aufrufen.

Tabelle 2: Übersicht zu Scans auf Postkarten nach Sozialindex.

Aufrufe	Hoch (Sozialindex 1-2)	Mittel (Sozialindex 3-4)	Niedrig (Sozialindex 5-9)	Gesamt
Zeitraum 1	47 % (100)	18 % (39)	35 % (76)	100 % (156)
Zeitraum 2	28 % (56)	47 % (96)	25 % (51)	100 % (135)
Gesamt	37 % (156)	32 % (135)	30 % (127)	100 % (291)

Neben Deutsch waren Arabisch und Türkisch die am häufigsten aufgerufenen Sprachen (s. Tabelle 3).



Tabelle 3: Ausgewählte Sprache.

Aufgerufene Sprache	Anteil
Deutsch	83,5 %
Arabisch	6,8 %
Türkisch	6,8 %
Englisch	2,2 %
Polnisch	0,7 %

Insgesamt scheint die zweite Versendung der Flyer erfolgreicher gewesen zu sein. Dies könnte entweder auf das neue Postkartendesign mit den Vorsätzen für das neue Jahr zurückzuführen sein oder auf den gewählten Versandzeitpunkt.

Auffällig ist, dass Schulen mit höherem Sozialindex häufiger aktiv Postkarten nachbestellen. Dennoch ist die Nutzung der Postkarten durch die Eltern an Schulen mit niedrigem Sozialindex vergleichbar hoch, obwohl dort insgesamt weniger Flyer verteilt wurden. Die Kombination aus Informationsmaterial und digitalen Videos scheint – bei vergleichsweise geringen Kosten – auch von Eltern an Schulen mit niedrigem Sozialindex genutzt zu werden. In weiteren Untersuchungen sollte geprüft werden, ob und in welchem Umfang die Eltern die Inhalte der Videos tatsächlich nutzen.

5. Diskussion und Fazit

Die vorliegenden Ergebnisse aus der IGLU-Studie und dem Projekt „Eltern lesen mit Kindern“ verdeutlichen einmal mehr, welche zentrale Rolle die familiäre Unterstützung beim Lesenlernen spielt. Maßnahmen zur Stärkung familiärer Lesepraktiken haben das Potenzial, die Lesekompetenz von Kindern wirksam zu fördern – besonders in Familien, in denen die Eltern mindestens einen mittleren Bildungsabschluss aufweisen. Für Kinder, deren Eltern geringe Bildungserfahrungen haben, scheinen Maßnahmen zur Stärkung der FLP ohne weitere Begleitung dagegen möglicherweise weniger erfolgsversprechend zu sein. In diesen Fällen sind vor allem Schulen und externe Akteure stärker gefordert, um die Kinder und ihre Familien gezielt zu unterstützen und Bildungsdisparitäten abzubauen. Zudem zeigt das Projekt „Eltern lesen mit Kindern“, dass Schulen mit niedrigerem Sozialindex tendenziell seltener an Informationsmaterial interessiert sind, die Videos auf der Postkarte jedoch von den Eltern in ähnlicher Weise aufgerufen werden. Im Weiteren sollte geklärt werden, inwieweit diese Familien an Schulen mit niedrigem Sozialindex von den Informationen für die tatsächlich realisierten familiären Praktiken sowie mittelfristig für die Kompetenzentwicklung ihrer Kinder profitieren.

Elterliche Unterstützung beim Lesenlernen ist ein zentraler Faktor für den Bildungserfolg, insbesondere wenn sie aktiv, alltagsnah und regelmäßig erfolgt – unabhängig vom Bildungshintergrund. Ein reiner Appell an die Eigenverantwortung der Eltern greift jedoch zu kurz, insbesondere bei Familien, in denen Eltern über geringe Bildungserfahrungen verfügen. Um auch diese Kinder wirksam zu fördern, sind zielgerichtete, mehrsprachige und niedrigschwellige Maßnahmen zur Unterstützung literaler Praktiken in Familien notwendig – insbesondere in Kooperation mit Schulen, sozialräumlichen Akteuren und Unterstützungsstrukturen außerhalb der Familie.



6. Literatur

- Büchner, P. & Brake, A. (2007). Die Familie als Bildungsort. Strategien der Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27, 197–213.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K. & Solga, H. (Hg.). (2023). *Interdisziplinäre Analysen zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. Vertiefende Erkenntnisse zur Rolle des Lesens und Schreibens im Erwachsenenalter*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. C. (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann.
- Niklas, F. & Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 40–50.
- Stang-Rabrig, J., Ludewig, U. & McElvany, N. (2023). Lesepraktiken in Familien mit gering literalisierten Eltern. In *Interdisziplinäre Analysen zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität: Vertiefende Erkenntnisse zur Rolle des Lesens und Schreibens im Erwachsenenalter* (S. 119–146). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.



– *Tuesdays for Education* –

Unsere Programmreihe *Tuesdays for Education* richtet sich an Multiplikator*innen aus Bildungspraxis, Bildungsadministration, Bildungspolitik sowie aus der Medienlandschaft und findet einmal im Quartal statt. Der Austausch von Wissenschaft und Praxis steht dabei im Vordergrund. Inhaltlich werden vor dem Hintergrund akuter Herausforderungen wie den Ergebnissen bei internationalen Vergleichsstudien, der schleppenden Digitalisierung von Schulen in Deutschland sowie dem Lehrkräftemangel aktuelle Themen aus dem Bildungskontext thematisiert und diskutiert. Bestehend aus einem Webinar, einem Kurzbericht sowie einer Pressemitteilung präsentiert jeder *Tuesdays for Education* ausgewählte Befunde unserer aktuellen Forschung als Ausgangspunkt für die gemeinsame Diskussion zur Weiterentwicklung des Schulsystems.

Informationen zu *Tuesdays for Education*, zum Programm und weiteren Kurzberichten können online eingesehen werden unter:

<https://ifs.ep.tu-dortmund.de/praxis-videoportal/praxisportal/tuesdays-for-education/>

