

SIMONE C. EHMIG

Wie Leseräume schaffen, wo kein Raum zum Lesen ist? Zur Notwendigkeit von alltagsnahen Maßnahmen zur Prävention geringer Literalisierung in der (frühen) Kindheit¹

Abstract

Studien zu grundlegenden Lesekompetenzen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen belegen nicht erst seit der Pandemie dringenden Handlungsbedarf. Der Beitrag betrachtet frühe Impulse, die Kinder in ihren Familien durch Sprachanregung und Vorlesen erhalten, und ihre Bedeutung für lebenslange Bildungs- und Entwicklungschancen.

1 | Familiäre Voraussetzungen von Bildungschancen

„Die Chancen zum Erwerb von Literalität sind allen soziologischen Theorien zum Trotz, [...] nach wie vor in hohem Maße von kulturellen Ressourcen abhängig, die in den Familien schichtspezifisch ungleich verteilt sind“ (Hurrelmann 2006a, 139). Bettina Hurrelmanns Verweis auf die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen, deren Bildungschancen durch ihre Bildungsherkunft determiniert sind, scheint aktueller denn je. Das zeigen exemplarisch die im Oktober 2022 publizierten Ergebnisse des Bildungsmonitors 2021 des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (Stanat et al. 2022): Fast jedes fünfte Kind wechselte 2021 in eine weiterführende Schule, ohne die Mindeststandards im Lesen erreicht zu haben (19 %). Die Größe dieser Gruppe hat sich anteilig gegenüber 2016 etwa verdoppelt. In der Rechtschreibung zeigten 30 % der Kinder Leistungen unter dem Mindeststandard, 8 Prozentpunkte mehr als 2016. Die im Mai 2023 veröffentlichte IGLU-Studie bestätigt den Handlungsbedarf. Nach ihren Befunden konnte im Jahr 2021 jedes vierte Kind in vierten Grundschulklassen nur rudimentär oder nicht ausreichend lesen (McElvany et al. 2023).

Es liegt nahe, den Anstieg des Anteils leistungsschwacher Kinder mit den Maßnahmen im Rahmen der Pandemie in Verbindung zu bringen. In den langen Phasen der Schulschließungen fehlte vielen Kindern die systematische Ansprache und Förderung im schulischen Raum, vor allem dort, wo Eltern und Familien keine oder nur geringe Unterstützung beim Lernen leisten konnten. Dementsprechend belegt die Studie auch die besondere Rolle von Grundschulen, die

¹ Einige der hier referierten zentralen Befunde aus Studien der Stiftung Lesen sowie Teile der Argumentation fließen parallel in einen Beitrag ein, den die Redaktion der Zeitschrift „Grundschule Deutsch“ für die 78. Ausgabe zeitgleich bei der Autorin angefragt hat. Der Aufsatz ist unter dem Titel „Fit für Schule und Leben – Vorlesen in der Familie als Beitrag zur Förderung von Lernvoraussetzungen“ im Sommer 2023 erschienen.

alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Herkunft erreichen und ihnen grundlegende Kompetenzen vermitteln können – sofern die Kinder dort ohne Unterbrechungen unterrichtet werden.

Die Benachteiligung vieler Grundschul Kinder beim Erlernen von Lesen und Schreiben ist jedoch keine Folge der Pandemie. Seit Beginn des Jahrtausends zeigen Untersuchungen immer wieder, dass ein beträchtlicher Anteil auch von Jugendlichen (zuletzt 21 % in Weis et al. 2019) und Erwachsenen (12 % der Deutsch sprechenden 18-64-Jährigen laut Grotlüschen et al. 2020), nicht richtig lesen (und schreiben) können – allenfalls einfache Sätze. Auch wenn die Studien es nicht erlauben, die Kompetenzentwicklung jedes einzelnen Schul Kindes und späteren Erwachsenen individuell nachzuzeichnen, legen sie doch nahe, dass ein Teil der Kinder, die bereits in der Grundschule nur schwer Zugang zum Lesen finden, auch später nicht besser lesen und schreiben lernen, also für ihr gesamtes weiteres Leben in diesen Fähigkeiten benachteiligt sind.

Auch wenn nach Veröffentlichung von Studien zum Kompetenzerwerb von Schülern und Schülerinnen häufig die Schule als zentrale formale Bildungsinstanz im Mittelpunkt der Diskussionen steht, belegen international vergleichende Untersuchungen, dass gerade in Deutschland Bildungserfolge und -chancen von Kindern maßgeblich von den Bildungsvoraussetzungen im Elternhaus abhängen. So sind beispielsweise Erwachsene, die maximal ganze Sätze lesen und schreiben können, zu 64 % in Familien mit formal gering gebildeten Eltern aufgewachsen – Personen, die keinen oder höchstens einen Volks- bzw. Hauptschulabschluss erreicht hatten. Erwachsene, die über ausreichende Lese- und Schreibfähigkeiten verfügen, sind nur zu 45 % in bildungsbenachteiligten Familien aufgewachsen (Dutz/Bilger 2020, 327). Aus den verfügbaren Daten lässt sich ableiten: Von den Kindern, die jährlich eingeschult werden, bringt ein beträchtlicher Teil bereits eine Benachteiligung mit, die von Kita und Schule allein nicht aufgeholt werden kann, denn der Einfluss von Familie und sozialem Umfeld besteht über die gesamte Schulzeit hinweg weiter und nimmt Einfluss auf die Bildungschancen der Kinder.

2 | Literale Praktiken in den Familien

Hinter dem statistischen Zusammenhang zwischen Bildungsherkunft und Bildungschancen stehen Lebensrealitäten in den Familien, die sich auf ihren Zugang zum Lesen und Schreiben auswirken. Kinder, die in Haushalten mit Büchern, Zeitungen und Zeitschriften aufwachsen, in denen Eltern regelmäßig selbst (auch zum Vergnügen) lesen, haben leseanregende Umgebungen und Lesevorbilder. Wo beides fehlt, steigt das Risiko, dass ihnen wichtige Lernvoraussetzungen fehlen. Neben Präsenz und Sichtbarkeit von Lesestoff und eigener Leseaktivität ist das Vorlesen ein besonders wichtiger früher Impuls, den Eltern geben können. Der Begriff „Vorlesen“ umfasst den spielerischen Umgang mit ersten Stoff-, Holz- und Pappbüchern, das Benennen von Wörtern und Erzählen beim gemeinsamen Betrachten von Bilderbüchern, das Entdecken von Figuren und Anknüpfungspunkten für Geschichten in Wimmelbüchern bis hin zum eigentlichen Vorlesen von Texten. In allen Fällen geht es neben der Vermittlung von Inhalten um sprachliche Anregung und den aktiven Austausch von Eltern und Kindern. Von den Geschichten angestoßen kommen Alltagsthemen, Erfahrungen, Ängste oder bevorstehende Ereignisse zur Sprache und werden im Gespräch verarbeitet.

Kinder, denen zu Hause regelmäßig, am besten täglich vorgelesen worden ist, lernen selbst in der Schule leichter lesen als Kinder mit geringer oder ohne Vorleseerfahrung. Dies zeigte die Vorlestudie 2018 von Stiftung Lesen, Deutsche Bahn Stiftung und Die Zeit (Stiftung Lesen et al. 2018). Die Befragung von 500 Grundschulkindern erster bis vierter Klassen und ihrer Mütter oder Väter ist Teil einer Reihe von 15 Untersuchungen zum Vorlesen, die die Stiftung Lesen von 2007 bis 2021 zu wechselnden thematischen Schwerpunkten durchgeführt hat. 2022 hat die Stiftung Lesen das Konzept stärker fokussiert. Ab sofort wird der „Vorlesemonitor“ jährlich vergleichend das Vorleseverhalten von Eltern mit Kindern im Alter von einem bis acht Jahren untersuchen. Die erste Studie im neuen Format zeigte, dass im Jahr 2022 39 % der Eltern

mit 1-8-jährigen Kindern maximal einmal pro Woche, seltener oder nie vorlesen. Der Vorlesemonitor 2023 lässt geringfügige Veränderungen erkennen, belegt aber gleichbleibend dringenden Handlungsbedarf. In jeder fünften Familie findet Vorlesen gar nicht statt (Stiftung Lesen et al. 2022).

Überdurchschnittlich viele Eltern, die einen Hauptschulabschluss oder gar keinen Schulabschluss haben, lesen nicht oder nur unregelmäßig vor – dies trifft auf gut die Hälfte dieser Familien zu. Die Rolle der formalen Bildung für die Vorleseaktivitäten in den Familien zeigt sich sowohl für Eltern, die in Deutschland aufgewachsen sind, als auch für Eltern mit Zuwanderungsgeschichte. Allein die Vorleseerfahrung, die Eltern in ihrer eigenen Kindheit gemacht haben, scheint die Bildungsschranken zu überwinden. Dies belegt erneut der Vorlesemonitor für das Jahr 2022: Eltern, denen nach eigener Erinnerung früher vorgelesen worden ist, lesen zu einem höheren Anteil ihren eigenen Kindern vor (66 % lesen mindestens mehrmals pro Woche) als Eltern, die sich nicht an Vorlesen in ihrer Kindheit erinnern (38 %). Besonders bemerkenswert ist der Unterschied, wenn man nur Eltern mit formal geringer Bildung betrachtet (67 % vs. 20 %, die selbst regelmäßig vorlesen). In der Konsequenz können Maßnahmen, die bildungsbenachteiligte Eltern zum Vorlesen motivieren, nachhaltig auch die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass ihre Kinder später selbst ihrem Nachwuchs vorlesen. Auch diese Befunde werden im Vorlesemonitor 2023 bestätigt.

Vorlesen wird von Eltern und Kindern als gewinnbringend empfunden. Dies zeigt die Vorlesestudie aus dem Jahr 2016, für die 521 Kinder im Alter von 5 bis 10 Jahren und ihre Mütter befragt worden waren (Stiftung Lesen et al. 2016). Die Antworten zeigen, dass 91 % der Kinder das Vorlesen lieben. Ihnen gefallen vor allem die spannenden Geschichten und Figuren, ebenso aber die gemeinsam mit den Eltern verbrachte Zeit. 45 % der befragten Kinder fanden es 2016 „einfach schön, wenn jemand vorliest“. Die in diesem Sinne unverzweckte Vorlesepraxis in den Familien wird auch von einer Mehrheit der Eltern als Gewinn gesehen. Die emotional positiv besetzte Situation ist vermutlich eine wichtige Ursache dafür, dass Kinder, denen regelmäßig vorgelesen wird, auch häufiger ausgeprägte positive Persönlichkeitsmerkmale und soziale Kompetenzen zeigen. Sie handeln überdurchschnittlich oft empathisch, entwickeln Gerechtigkeitssinn, denken für andere mit und sind fürsorglich gegenüber benachteiligten Personen (Stiftung Lesen et al. 2015).

Die positiven Effekte des Vorlesens wirken sich auch auf die psychische Stabilität und Gesundheit von Kindern und ihren Eltern aus und zahlen damit auf den späteren Erwerb literarischer Fähigkeiten ein, denn „zur Lesekompetenz (gehören) nicht nur bestimmte kognitive Leistungen, sondern auch emotionale und motivationale Fähigkeiten, außerdem Fähigkeiten zur Reflexion und zur Weiterverarbeitung des Verstandenen in Anschlusskommunikationen im Rahmen sozialer Interaktionen“ (Hurrelmann 2006b, 276). Neurowissenschaftliche und psychologische Untersuchungen deuten darauf hin, dass Vorlesen und gemeinsames Lesen sich in diesem Sinne positiv auf die emotionale Gesundheit von Kindern und Eltern auswirken. Davon profitieren vor allem Familien, die emotional vorbelastet sind (Canfield et al. 2020; Miura et al. 2003; Rabinowitz et al. 2021; Tashibana et al. 2013). Viele Familien, vor allem mit geringer Bildung und eingeschränktem sozio-ökonomischem Status, sind aufgrund ihrer Lebensbedingungen mit hohem Zeitdruck, räumlicher Enge und finanziellen Einschränkungen konfrontiert und damit häufig auch emotional belastet. Diese Situation hat sich während der Pandemie noch deutlich verschärft (Bujard et al. 2021).

3 | Literalität als Schlüssel

Subjektiv empfundene Belastung, die durch Vorlesen und gemeinsames Lesen nachweislich reduziert werden könnte, gehört jedoch gerade zu den wichtigsten Gründen, dass Eltern nicht oder nur unregelmäßig vorlesen. Dies zeigte die Vorlesestudie der Stiftung Lesen 2020 auf Basis einer Befragung von 528 Müttern und Vätern, die ihren ein bis sechs Jahre alten Kindern nicht oder maximal einmal pro Woche vorgelesen haben. In jedem zweiten Fall nannten Eltern Belastung, Zeitmangel und Verpflichtungen als Hinderungsgründe (Stiftung Lesen et al. 2020).

28 % der selten oder nie vorlesenden Eltern führten an, dass sie nicht so gut vorlesen können, 15 % gaben an, selbst nicht gut lesen zu können. Dies verweist auf Probleme mit literalen Fähigkeiten, die die LEO Grundbildungsstudie für durchschnittlich 12 % der Deutsch sprechenden Erwachsenen im erwerbsfähigen Alter festgestellt hat (Grotlüschen et al. 2020). Bezieht man zugewanderte Personen mit geringen Deutschkenntnissen ein, die zum Teil bereits in ihren Herkunftssprachen nicht alphabetisiert sind, liegt der tatsächliche Anteil Erwachsener, die auch Eltern sind und nicht gut lesen und schreiben können, vermutlich deutlich über dem Anteil von 12 %.

Was bedeutet es für die familiäre Situation, wenn Eltern nicht gut lesen und schreiben können? Gering literalisierte Eltern haben tendenziell etwas häufiger drei oder mehr Kinder als Erwachsene mit ausreichenden Schriftsprachkompetenzen (Grotlüschen et al. 2020, 37). Der demografische Befund besitzt bildungs- und sozialpolitische Implikationen, denn er zeigt, dass der Anteil der Kinder, die in Familien mit eingeschränkten literalen Fähigkeiten leben?, höher ist als der Anteil der Erwachsenen, denen diese Kompetenzen fehlen.

Wo Lese- und Schreibfähigkeiten eingeschränkt sind, herrscht in Haushalten überdurchschnittlich häufig finanzieller Druck: Ein Drittel der Erwachsenen, die maximal auf Satzebene lesen und schreiben können, kommen (eher) schlecht mit ihrem Einkommen zurecht. Fast die Hälfte kann sich nicht jedes Jahr eine Woche Urlaub leisten (Stammer/Buddeberg 2020, 157).

Gering literalisierte Erwachsene erledigen deutlich seltener als Personen mit ausreichenden Schriftsprachkompetenzen zu Hause den anfallenden Schriftverkehr (Buddeberg 2020, 233). Dies hat unmittelbare Auswirkungen auf Belange der Kinder: Eltern, die nicht gut lesen und schreiben können, können sich seltener selbst um die Anmeldung bei Betreuungseinrichtungen oder Schulen kümmern, sie stellen seltener selbst Anträge auf Eltern- oder Erziehungsgeld. Mehr als jeder zweite Erwachsene mit eingeschränkten Lese- und Schreibfähigkeiten benötigt Unterstützung bei Anträgen, die sie z. B. bei Sozialbehörden stellen (Stammer/Buddeberg, 153 u. 155). Kinder, die mit gering literalisierten Eltern aufwachsen, erhalten nicht nur selten direkt Impulse, die ihren Zugänge zum Lesen und späteren Lesekompetenzen erleichtern. Sie sind tendenziell auch häufig in ihren Möglichkeiten eingeschränkt, von Anregungen und Unterstützung zu profitieren, die in Beratungs- und Betreuungsangeboten für Kinder und Familien liegen.

4 | Was tun? Familien mit (Vor-)Lesemedien unterstützen!

Die Befunde der Studien zum Vorlesen und zur Lesesozialisation von Kindern aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen belegen dringenden Handlungsbedarf. Besonders deutlich wird er in der konkreten Lebenswirklichkeit der Familien. Gering literalisierte Erwachsene lesen und schreiben seltener im Alltag als Personen mit ausreichenden Schriftsprachkompetenzen. Dies zeigen die erwähnten Ergebnisse der LEO Grundbildungsstudie für verschiedene Lese- und Schreibanlässe, darunter das Verfassen von E-Mails, das Ausfüllen von Formularen und das Lesen gedruckter oder digitaler Zeitungen (Grotlüschen, et al. 2020, 40–44). In den Haushalten finden sich auch unterdurchschnittlich häufig überhaupt klassische Lesemedien, v. a. Bücher.

Im Jahr 2022 hatten 21 % der Eltern von Kindern im Alter von einem bis acht Jahren maximal 20 Bücher insgesamt zu Hause. 44 % hatten maximal 10 Kinderbücher. Die Zahl der Kinderbücher hängt unter anderem mit dem Alter der Kinder und der Zahl der (v. a. älteren) Geschwister zusammen, aber auch eng mit der formalen Bildung der Eltern. Je mehr Bücher in den Haushalten vorhanden sind, desto höher der Anteil der Eltern, die ihren Kindern regelmäßig vorlesen (Stiftung Lesen et al. 2022).

Der Zusammenhang zwischen Zahl der verfügbaren Bücher und Vorleseintensität ist in Teilen mit der formalen Bildung der Eltern zu erklären – aber nicht allein. Nach früheren Studien zum Vorlesen erhöhen Buchgeschenke die Wahrscheinlichkeit, dass Eltern ihren Kindern vorlesen und damit auch bereits früh beginnen. Besonders deutlich ist der Unterschied im Vorleseverhalten von Familien mit und ohne Buchgeschenken bei formal gering gebildeten Eltern zu sehen. Sie profitieren nach diesen Ergebnissen also am stärksten davon. Dies zeigte auch die

Befragung von Eltern, die nicht oder nur selten vorlesen, aus dem Jahr 2020: Von den Eltern, die nach eigener Erinnerung keine Bücher geschenkt bekommen haben, liest ein Fünftel nie vor, von den Eltern, die Buchgeschenke erhalten haben, nur ein Zehntel (Stiftung Lesen et al. 2017 und 2020).

Die Ergebnisse und Erfahrungen bestätigen Ansätze, wie sie nach dem britischen Vorbild „Bookstart“ weltweit umgesetzt werden, mit „Buchstart Hamburg“ oder „Lesestart 1-2-3“ aktuell auch in Deutschland. Die Präsenz von Lesemedien erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder und Eltern sie spielerisch nutzen und dabei entdecken, wie viele Möglichkeiten zur gemeinsamen Beschäftigung in ihren Inhalten stecken.

5 | Was tun? Perspektiven schaffen!

Die Präsenz von Lesemedien erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder und ihre Eltern sie im Alltag nutzen. Buchgeschenke und kostenlose Angebote allein überlassen jedoch letztlich vieles dem Zufall. Vorgelagert scheint es wichtig, Eltern darin zu unterstützen, positive Perspektiven für sich selbst und ihre Kinder zu entwickeln, die man nicht selbstverständlich voraussetzen darf. Darauf deutet ein laufendes Forschungs- und Entwicklungsprojekt der Stiftung Lesen, das von 2021 bis Ende 2023 im Rahmen der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung gefördert wird. Für das Vorhaben MOVE (Motivation und Verbindlichkeit im Alltag gering gebildeter Erwachsener) sind im Frühjahr 2022 vom Institut für Demoskopie Allensbach 534 Erwachsene persönlich-mündlich befragt worden, die maximal einen Hauptschulabschluss, aber keinen berufsbildenden Abschluss erreicht haben. In dieser Gruppe haben 227 Befragte nach eigener Aussage oder nach Beobachtung der interviewenden Personen im Alltag Schwierigkeiten beim Lesen. Sie gehören mit erhöhter Wahrscheinlichkeit zu den gering literatisierten deutschsprachigen Erwachsenen, die die LEO Grundbildungsstudie 2018 mit ca. 12 % der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter bezifferte. Ein Teil der Fragen, die an die formal gering Gebildeten gestellt worden waren, wurden wortgleich parallel in einer bevölkerungsrepräsentativen Mehrthemenbefragung an 1.041 Erwachsene ab 16 Jahren gerichtet. Auch dieser Teil der Untersuchung wurde vom Institut für Demoskopie Allensbach mit persönlich-mündlichen Interviews in den Haushalten der Befragten umgesetzt.

Die hier vorab erstmals im wissenschaftlichen Kontext publizierten Ergebnisse deuten auf ein hohes Maß an fatalistischen Sichtweisen, besonders unter formal gering gebildeten Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen hin. In dieser Gruppe stimmten 59 % der Aussage zu, dass diejenigen, die gesellschaftlich „unten [sind, ...] auch nicht hoch [kommen], so sehr sie sich auch anstrengen“. In der Gesamtbevölkerung sagten dies nur 28 %. Hier überwiegt die Zahl der Befragten, die sicher sind, dass man unabhängig von Lebensbedingungen „sein Schicksal selbst in der Hand“ hat und „wer sich wirklich anstrengt, es auch zu etwas bringen“ kann. Die Antworten zeigen, wie hoch die Hürden in den Denkmustern bildungsbenachteiligter Bevölkerungsgruppen sind, zumal sie vermutlich wesentlich durch eigene Erfahrung und Beobachtung der unmittelbaren sozialen Umgebung geprägt sind.

Fragt man konkreter nach dem Wert von Zielen, die bildungspolitisch und gesamtgesellschaftlich unstrittig scheinen, zeigen sich ähnliche Muster: Eine – in den Interviews wie in der öffentlichen Diskussion allgemein formulierte – „gute, vielseitige Bildung“ halten im Bevölkerungsdurchschnitt 62 % für „wichtig und erstrebenswert“. Formal gering Gebildete sagen dies nur zu 21 %, Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen zu 13 %. Formal gering gebildete Erwachsene, die Kinder unter 18 Jahren haben, erkennen in einer guten, vielseitigen Bildung tendenziell zwar etwas häufiger ein wichtiges Ziel als Personen ohne oder mit erwachsenen Kindern. Der Unterschied ist mit 28 % gegenüber 21 % bei allen formal gering gebildeten Befragten aber nur graduell.

Die Befunde legen nahe, dass bildungsbenachteiligte Eltern konkretere Perspektiven für sich und ihre Kinder benötigen als sie in der öffentlichen Diskussion häufig im Sinne generischer Bildungschancen formuliert werden. Es muss darum gehen, den konkreten Anwendungsbezug von Lesen und Schreiben im Alltag zu verdeutlichen, der mit einem oft stark auf Bücher,

Literatur und Kultur verbundenen Lesebegriff verengt und von den Lebenswelten weg definiert wird. 34 % der formal gering gebildeten Erwachsenen stimmen der Aussage zu, dass „Lesen vor allem etwas für gebildete Leute“ ist. In der Gesamtbevölkerung sagten das in einer repräsentativen Befragung der Stiftung Lesen und des Instituts für Demoskopie Allensbach im Herbst 2020 nur 10 % (Stiftung Lesen 2021).

Wenn Lesen „vor allem etwas für gebildete Leute“ ist – brauchen Menschen mit formal geringer Bildung das also nicht zu können? Der ausgeprägte Fatalismus von 59 % der Befragten in dieser Bevölkerungsgruppe legt diesen Schluss nahe. Nur wenn das Verständnis von Lesen geweitet und die alltäglichen Anforderungen an Lesekompetenz im Alltag in den Blick geraten, wird es gelingen, die Barriere derjenigen abzubauen, die ihre eigenen Kompetenzen verbessern sowie ihre Kinder darin aktiv fördern könnten, es aber nicht tun, weil sie sich nicht zur Bildungselite zählen, der Lesen vorbehalten scheint.

6 | Was tun? Aufbauen auf dem, was Familien bereits tun!

Der Blick auf Möglichkeiten zur Förderung einer literalen Umgebung in der Familie ist häufig stark auf das Bücherlesen und -vorlesen konzentriert. Zu Recht, denn auf diese Weise erhalten Kinder schon früh Zugang zu Vorläuferfähigkeiten für das spätere eigene Lesen. Doch finden sich auch unabhängig von Büchern in Familien vielfältige Aktivitäten, mit denen sie ihren Kindern – vermutlich meist unbewusst – Sprachanregungen im Alltag geben. Die Mehrheit der Eltern, die selten oder nie vorlesen, singt Lieder, spielt Finger- und Kniereiterspiele. Viele betrachten mit ihren Kindern Fotobücher oder Bilder auf digitalen Medien und sprechen mit ihnen darüber, betrachten gemeinsam Werbeprospekte und Kataloge, benennen Dinge, die dort zu sehen sind.

In vielen alltagsnahen Aktivitäten, die mit gedruckten und digitalen Medien im Alltag möglich sind, liegen Potenziale zur Förderung des Sprachvermögens von Kindern, aber auch ihres Bewusstseins für die Präsenz von Texten in nahezu allen Umgebungen, in denen sie sich aufhalten und bewegen. Diese Leseanlässe ernst zu nehmen und für Förderangebote zu nutzen, scheint besonders hohes Potenzial vor allem dort zu haben, wo das gedruckte Buch nicht selbstverständlich ist. Der Vorlesemonitor von Stiftung Lesen, Deutsche Bahn Stiftung und Die Zeit zeigte 2022, dass sich Kinder unabhängig vom Vorlesen ihrer Eltern selbst häufig sinnvoll mit digitalen Medien beschäftigen, indem sie kreative Angebote nutzen, Spiele spielen, die häufig mit sprachlichen Anregungen einhergehen, aber auch Anwendungen, die explizit einen lernfördernden bzw. -vorbereitenden Charakter haben (Stiftung Lesen et al. 2022).

Solche Interessen und Aktivitäten ernst zu nehmen und als Ausgangspunkte zu nutzen bedeutet im Sinne von Bettina Hurrelmann auch: Alltägliche „Lesesituationen fordern und fördern textbezogen-konkrete Lesefertigkeiten, von denen man annehmen darf, dass sie auf generelle Lesefähigkeiten zurückwirken“ (Hurrelmann 2006b, 281).

5 | Literaturverzeichnis

- Buddeberg, Klaus (2020): Literalität, finanzbezogene Praktiken und Grundkompetenzen. In: Grotlüschen, Anke / Buddeberg, Klaus (Hg.): LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. Bielefeld: wbv Media, S. 227–254. DOI: 10.3278/6004740w.
- Bujard, Martin / von den Driesch, Ellen / Ruckdeschel, Kerstin / Laß, Inga / Thönnissen, Carolin / Schumann, Almut / Schneider, Norbert F. (2021): Belastungen von Kindern, Jugendlichen und Eltern in der Corona-Pandemie. Köln: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung. DOI: <https://doi.org/10.12765/bro-2021-02>.
- Canfield, Caitlin F. / Miller, Elizabeth B. / Shaw, Daniel S. / Morris, Pamela / Alonso, Angelica / Mendelsohn, Alan L. (2020): Beyond language: Impacts of shared reading on parenting stress and early parent–child relational health. In: *Developmental Psychology*, 56, H. 7, S. 1305–1315. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0000940>.
- Dutz, Gregor / Bilger, Frauke (2020): Bildungshintergrund und Weiterbildungsteilnahme gering literalisierter Erwachsener. In: Grotlüschen, Anke / Buddeberg, Klaus (Hg.): LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. Bielefeld: wbv Media, S. 323–350. DOI: 10.3278/6004740w.
- Grotlüschen, Anke / Buddeberg, Klaus / Dutz, Gregor / Heilmann, Lisanne / Stammer, Christopher (2020): Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In: Grotlüschen, Anke / Buddeberg, Klaus (Hg.): LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. Bielefeld: wbv Media, S. 13–64. DOI: 10.3278/6004740w.
- Hurrelmann, Bettina (2006a): Sozialtheoretische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa, S. 123–149.
- Hurrelmann, Bettina (2006b): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa, S. 275–286.
- McElvany, Nele / Lorenz, Ramona / Frey, Andreas / Goldhammer, Frank / Schilcher, Anita / Stubbe, Tobias C. (Hg.) (2023): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster: Waxmann. DOI: <https://doi.org/10.31244/9783830997009>.
- Miura, Naoiki / Iwata, Kazuki / Watanabe, Jobu / Sugiura, Motoaki / Akitsuki, Yuko / Sassa, Yoku / Ikuta, Naho / Okamoto, Hideyuki / Watanabe, Yoshihiko / Riera, Jorge / Maeda, Yasuhiro / Matsue, Yoshihiko / Kawashima, Ryuta (2003): Cortical activation during reading aloud of long sentences: fMRI study. In: *NeuroReport*, 14, H. 12, S. 1563–1566.
- Rabinowitz, Sara / Pavlov, Christina / Mireku, Brianna / Ying, Katrina / Zhang, Jiaqi / Read, Kirsten (2021): I Feel Less Blue When I Read With You: The Effect of Reading Aloud With a Child on Adult Readers’ Affect. In: *Frontiers in Psychology*, 12. Online in <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.706729> (Letzter Aufruf 30.04.2023).
- Stammer, Christoph / Buddeberg, Klaus (2020): Geringe Literalität und Lebenssituation. In: Grotlüschen, Anke / Buddeberg, Klaus (Hg.): LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. Bielefeld: wbv Media, S. 143–165. DOI: 10.3278/6004740w.
- Stanat, Petra / Schipolowski, Stefan / Schneider, Rebecca / Sachse, Karoline A. / Weirich, Sebastian / Henschel, Sofie (Hg.) (2022): IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann. DOI: <https://doi.org/10.31244/9783830996064>.
- Stiftung Lesen (2021): Lesen im digitalen Wandel. Repräsentative Bevölkerungsbefragung des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Stiftung Lesen, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online in https://www.alphadekade.de/alphadekade/shareddocs/downloads/files/studienpraesentation_komplettversion_20210325.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Letzter Aufruf 30.04.2023).
- Stiftung Lesen, Deutsche Bahn Stiftung, Die Zeit (2015): Vorlesestudie 2015. Vorlesen – Investition in Mitgefühl und solidarisches Handeln. Repräsentative Befragung von Kindern im Alter von 8 bis 12 Jahren und ihren Müttern. Online in https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/Bilder/Forschung/Vorlesestudie/Vorlesestudie_2015.pdf (Letzter Aufruf 30.04.2023).
- Stiftung Lesen, Deutsche Bahn Stiftung, Die Zeit (2016): Was wünschen sich Kinder? Repräsentative Befragung von Kindern im Alter von 5 bis 10 Jahren und ihren Müttern. Vorlesestudie 2016. Online in https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/Bilder/Forschung/Vorlesestudie/Vorlesestudie_2016.pdf (Letzter Aufruf 30.04.2023).
- Stiftung Lesen, Deutsche Bahn Stiftung, Die Zeit (2017): Vorlesen – aber ab wann? Vorlesestudie 2017. Vorlesen und Erzählen als sprachliche Impulse in den ersten Lebensjahren. Repräsentative Befragung von Eltern mit Kindern im Alter von 3 Monaten bis 3 Jahren. Online in

<https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/Bilder/Forschung/Vorlesestudie/Vorlesestudie_2017.pdf>
(Letzter Aufruf 30.04.2023).

Stiftung Lesen, Deutsche Bahn Stiftung, Die Zeit (2018): Vorlesen: Uneinholbares Startkapital. Vorlesestudie 2018 – Bedeutung von Vorlesen und Erzählen für das Lesenlernen. Repräsentative Befragung von Kindern der 1. bis 4. Klassen und ihren Eltern. Online in
<https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/PDFs/Vorlesestudie/Vorlesestudie_2018_01.pdf>
(Letzter Aufruf 30.04.2023).

Stiftung Lesen, Deutsche Bahn Stiftung, Die Zeit (2020): Wie wird Vorlesen im Alltag möglich? Vorlesestudie 2020. Eine Befragung von Eltern, die nicht oder selten vorlesen. Online in
<https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/PDFs/Vorlesestudie/Ergebnisse_Vorlesestudie2020_Praesentation.pdf> (Letzter Aufruf 30.04.2023).

Stiftung Lesen, Deutsche Bahn Stiftung, Die Zeit (2022): Frühe Impulse für das Lesen – Realitäten in den Familien. Vorlesemonitor 2022. Repräsentative Befragung von Eltern mit Kindern zwischen einem und acht Jahren. Online in
<https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/PDFs/Vorlesestudie/Vorlesemonitor_2022.pdf>
(Letzter Aufruf 30.04.2023).

Stiftung Lesen, Deutsche Bahn Stiftung, Die Zeit (2023): Vorlesen gestaltet Welten - heute und morgen. Vorlesemonitor 2023. Repräsentative Befragung von Eltern mit Kindern zwischen einem und acht Jahren. Online in <<https://www.stiftunglesen.de/ueber-uns/forschung/studien/vorlesemonitor>> (Letzter Aufruf 15.10.2023).

Tachibana, Yoshiyuki / Hwang, Yeonhee / Abe, Yoshihisa / Goto, Saori / Sugai, Kuniaki / Kawashima, Ryuta (2013): Reading aloud improves executive function of children with autism spectrum disorder: A pilot randomized controlled trial. In: International Journal on Disability and Human Development, 12, H. 1, S. 91–101. DOI: <https://doi.org/10.1515/ijdh-2012-0128>.

Weis, Mirjam / Doroganova, Anastasia / Hahnel, Carolin / Becker-Mrotzek, Michael / Lindauer, Thoma / Artelt, Cordula / Reiss, Kristina (2019): Lesekompetenz in PISA 2018 – Ergebnisse in einer digitalen Welt. In Reiss, Kristina / Weis, Mirjam / Klieme, Eckhard / Köller, Olaf (Hg.): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 47–80. DOI: <https://doi.org/10.31244/9783830991007>.

Simone C. Ehmig

Institut für Lese- und Medienforschung der Stiftung Lesen
Simone.Ehmig@stiftunglesen.de