

---

## **Lesen und Familie: familiäre Einflussfaktoren**

### **Lesesozialisation – der Grundstein des Lesens**

Unter **Lesesozialisation** bzw. **literarischer Sozialisation** versteht man jenen Prozess, den junge Menschen durchlaufen, um sich in der Welt der Schrift und der Literatur zurechtzufinden bzw. diese aktiv mitzugestalten. Lesefähigkeit gehört zu den elementaren Kulturtechniken und nimmt im Medienzeitalter einen besonders wichtigen Stellenwert ein. Die Hinführung zum Lesen beginnt schon lange vor dem Schuleintritt. Der frühe spielerisch-kreative Umgang mit Büchern wirkt sich bei Kindern positiv auf die spätere Lese- und Lernleistung aus.

Spielerisch können Kinder an Literatur und den aktiven Gebrauch von Sprache herangeführt werden, einen emotional positiven Zugang zu Geschichten und Märchen bekommen und Freude beim Zuhören erfahren. Durch Vorlesen bekommen Kinder bereits im Kleinkindalter wertvolle Informationen und Anregungen für ihre frühkindliche kognitive Entwicklung, das Interesse und die Neugier an neuen Sachverhalten und anderen Lebensräumen werden spielerisch geweckt. Aber auch im Volksschulalter sollte auf das Vorlesen auf keinen Fall verzichtet werden.

**Lesemotivation** beginnt nicht erst beim Schuleintritt, sondern ist ein Prozess, der bereits im Kleinkindalter beim Vorlesen und Erzählen beginnt und abhängig davon ist, wie viele positive Anregungen und Empfindungen ein Kind erfährt. Der Vorbildcharakter der Erwachsenen, Eltern und PädagogInnen, spielt eine maßgebliche Rolle dabei, ob ein Kind sich zum Lesemuffel oder zu einem/r begeisterten LeserIn entwickelt. Lesemotivation endet für die Eltern aber auch nicht beim Schuleintritt des Kindes. Gerade Kinder in der schwierigen und anstrengenden Phase des Lesenlernens brauchen jetzt alle Zuwendung und Unterstützung.

Lesesozialisation wird also im Kindergartenalter zugrunde gelegt, ist aber mit Schulbeginn bei weitem nicht abgeschlossen. Das Zusammenspiel von Lesemotivation und Lesekompetenz ist gerade beim Lesenlernen zentral. Es gilt die alte Buchklub-Formel: Wer gern liest, liest viel. Wer viel liest, liest gut. Wer gut liest, liest gern.

Lesenlernen ist psychisch und physisch so harte Arbeit, dass Kinder begleitend viel Zuwendung und Betreuung brauchen. Kinder, die Defizite in den Vorläuferfertigkeiten in die Schule mitbringen, müssen diese – begleitend zum Lesenlernen – ausgleichen, sonst bleiben sie im Leselernprozess stecken oder müssen diese Defizite mit enormer Anstrengung kompensieren und gelangen nie zu einer lustvollen, anstrengungsfreien Lese-geläufigkeit.

### **Überblick über wissenschaftliche Befunde**

Die Befunde in der Literatur liefern zum größten Teil ähnliche Ergebnisse, nämlich dass **home literacy environment** und gemeinsames Lesen zwischen Eltern und Kindern wichtige Faktoren in der Sprachentwicklung und der Literalität der Kinder sind. Unter „home literacy environment“ versteht man die unterschiedlichen Lesezugänge in der Familie, z. B. das Lesen aus verschiedenen Quellen, den Besuch von Büchereien und

Buchhandlungen oder das literaturbezogene Verhalten z. B. Eltern lesen selber; Eltern lesen vor (Griffin & Morrison, 1997).

**Familiäre Literacy** bezeichnen Wasik, Dobbins und Herrmann (2001) als ein Konzept, das sowohl Aktivitäten des täglichen Lebens, die nicht unbedingt auf das Leseverhalten gerichtet sind, die unweigerlich zu Hause, in der Familie oder in der Gemeinschaft stattfinden, aber auch gezielte Aktivitäten – meistens lehrende Situationen – beinhaltet.

Diese beiden Kategorien schließen sich nicht aus, sondern ganz im Gegenteil – sie beeinflussen einander wechselseitig.

Klicpera, Schabmann und Gasteiger-Klicpera (2003) verwenden den Begriff der **familiären Literalität**, um die Eingangsvoraussetzungen von Lesen und Schreiben zu umfassen. Die so genannte „familiäre Literalität“ beinhaltet einerseits sprachliche Teilfertigkeiten wie Wortschatz und Grammatik, aber andererseits auch konzeptuelles und prozedurales Wissen über Schriftsprache, z. B. phonologische Bewusstheit, das alphabetische Prinzip, Konzepte der Schriftsprache oder Geschriebenes als ein semiotisches System. Britto und Brooks-Gunn (2001) unterscheiden drei Aspekte der familiären Literalität: die Sprache und sprachliche Interaktionen, das Lernklima sowie das soziale und emotionale Klima in den Familien.

### **Lesevorbild**

Rowe (1991) meint, dass die elterlichen Lesegewohnheiten als Vorbild wirken und die Kinder, wenn die Eltern selbst lesen, auch mehr an Büchern interessiert sind. Cox (1987, zitiert nach Lyytinen, Laakson & Poikkeus, 1998) ist der Meinung, dass literarische Aktivitäten zu Hause mehr Einfluss auf das Interesse an Büchern haben als demografische Daten über den familiären Hintergrund. Günther (1989) beschreibt auch die Wichtigkeit des Nachahmungstriebes. Kinder wollen oft ebenso wie ihre älteren Geschwister oder ihre Eltern Bücher lesen.

Hurrelmann et al. (1993) konnten feststellen, dass die Mütter in der Leseförderung und -erziehung ein weit höheres Engagement als die Väter zeigen. Selbstverständlich haben jedoch jene Kinder einen Vorteil, die von beiden Elternteilen überdurchschnittlich gefördert werden. Diese Kinder unterscheiden sich in ihrem Leseverhalten wesentlich von jenen Kindern, die nur durch einen Elternteil gefördert werden. Auch die Art und Weise wie mit dem Gelesenen umgegangen wird, in welchem Kontext gelesen wird, ob es in den Familienalltag miteinbezogen wird oder nicht, ob über das Gelesene gesprochen wird, hat Einfluss auf das Leseverhalten des Kindes. Dies ist unabhängig vom Bildungsniveau der Eltern. Weiters betonen die AutorInnen die Wichtigkeit der Übereinstimmung des Leseverhaltens der Eltern mit deren Einstellung zur Literatur allgemein. Die Einstellungen der Eltern haben erst dann einen Einfluss auf das Verhalten des Kindes, wenn sie mit dem eigenen Verhalten übereinstimmen. Es ist nicht nur wichtig, dass die Eltern die Lesefreude des Kindes hoch schätzen, sondern auch, dass das Kind in seiner Wahrnehmung das Gefühl hat, dass die Eltern gerne lesen. Besonders negativ wirkt es sich aus, wenn das Kind das Gefühl hat, dass die Mutter einen hohen Leistungsanspruch an das Leseverhalten des Kindes stellt, sie allerdings selbst nicht gerne liest. Bei den Kindern entsteht eine hohe Diskrepanz, wenn die Eltern zwar theoretisch das Lesen sehr hoch

schätzen und dies auch von den Kindern verlangen, die Kinder jedoch gleichzeitig bemerken, wie wenig die Eltern das Buch in ihren eigenen Alltag integrieren. Der Erfolg der Leseerziehung hängt davon ab, wie diese selbst wahrgenommen wird. Oftmalige Aufforderungen zum Lesen werden eher als erzieherischer Beeinflussungsversuch denn als aktive Unterstützung angesehen und bewirken eher das Gegenteil. Kinder, die das Gefühl haben öfters zum Lesen aufgefordert zu werden, lesen weniger als Kinder, bei denen dies nicht so häufig der Fall ist (Hurrelmann et al., 1993).

### **Besitz von Büchern**

Lehmann (1995) fand in seinen Untersuchungen einen positiven Zusammenhang zwischen Leseverständnis und dem Besitz eigener Bücher, Zeitschriften oder Comics. Auch das Vorhandensein einer Tageszeitung zu Hause korreliert damit, dass Kinder und Jugendliche besser lesen. Literarische Fertigkeiten entwickeln sich in erster Linie durch Vorhandensein und Gebrauchen von Büchern und durch zielbewusste Kommunikation (Cullinan, 1987, zitiert nach Neumann & Dickinson, 2001). Weiters wird der gemeinsame Besuch von Bibliotheken und Buchhandlungen als sehr wichtig angesehen. Kinder erwerben somit Kompetenzen im Umgang mit der Auswahl und dem Erwerb von Büchern und bekommen Erfahrung mit Institutionen, in denen sich Literatur finden lässt (Hurrelmann et al., 1993).

### **Vorlesen**

In der Literatur besteht Einigkeit darüber, dass sich eine Verbindung zwischen der Häufigkeit des Vorlesens in der Kindheit und dem späteren Wortschatz, der frühen Sprachentwicklung und dem späterem Textverständnis herstellen lässt (Reese & Cox, 2001). Kinder, die häufig von beiden Eltern vorgelesen bekommen, haben vermehrtes Interesse an Büchern. Dabei ist die Rolle des Vaters sehr bedeutsam. In einer Studie von Lyytinen, Laakson und Poikkeus (1998) konnte gezeigt werden, dass Kinder, denen ihre Väter vorlasen, längere Ausdauer beim Zuhören hatten und auch die Väter ermunterten länger vorzulesen. Der Effekt konnte bei Müttern nicht gefunden werden. Der vorlesende Vater scheint sehr wichtig für das Interesse der Kinder an Büchern zu sein. Lonigan (1999) meint, dass klar ist, dass Erfahrungen mit Geschriebenem und das Interesse des Kindes an Literatur zusammenhängen. Wenn ein Kind Interesse an Literatur zeigt, werden Eltern auch Aktivitäten setzen, die diesem Interesse entsprechen und z. B. häufiger vorlesen. Dadurch entsteht ein Kreislauf: Je mehr dem Kind vorgelesen wird, umso mehr Interesse wird es haben und kundtun.

Außerdem konnte der Autor Folgendes belegen: Je früher die Eltern begannen den Kindern vorzulesen, desto mehr Interesse an Büchern hatten die Kinder später. Kinder, denen früh vorgelesen wurde (mit 24 Monaten oder früher), lasen später regelmäßiger, forderten häufiger das Vorlesen ein, ließen sich pro Aktivität mehr Bücher vorlesen, waren während des Vorlesens interessiert, genossen das Vorlesen mehr und verloren weniger leicht das Interesse am Buch während des Vorlesens.

---

## **Gemeinsames versus dialogisches Lesen**

Lonigan und Whitehurst (1998) unterscheiden gemeinsames Lesen und dialogisches Lesen. Während beim typischen gemeinsamen Lesen der/die Erwachsene liest und das Kind zuhört, übernimmt das Kind beim dialogischen Lesen eine aktivere Rolle. Das Kind lernt ein/e GeschichtenerzählerIn zu sein, der/die Erwachsene nimmt zunehmend mehr die Rolle eines/r ZuhörerIn ein, stellt Fragen und fügt Informationen hinzu. Wenn das Kind an die Rolle des Geschichtenerzählers gewöhnt ist, kann der Erwachsene immer mehr von der Verantwortung des Geschichtenerzählers abgeben. Das dialogische Lesen wies im Vergleich zum gemeinsamen Vorlesen positivere Effekte auf die Sprachfähigkeit von Kindern auf.

In einer Studie bezüglich der Frage, ob der Einfluss des dialogischen Lesens überhaupt gegeben ist und ob die Eltern oder die KindergartenpädagogInnen mehr Einfluss haben, stellten Lonigan und Whitehurst (1998) fest, dass beide die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten durch dialogisches Vorlesen positiv beeinflussen können. In dieser Studie konnte auch gezeigt werden, dass die kombinierte Förderung durch die Institution Kindergarten und die Eltern am effizientesten war. Der Effekt war doppelt so groß wie in den Gruppen, in denen die Kinder entweder nur durch die Eltern oder nur durch die KindergartenpädagogInnen gefördert wurden. Es konnte aber nicht gezeigt werden, ob die Förderung durch die Eltern oder die KindergartenpädagogInnen effektiver war.

## **Prä- und paraliterarische Kommunikation**

Neben dem Vorlesen gibt es noch andere Formen des Umgangs mit gestalteter Sprache, die genutzt werden können, um Kindern den Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit zu erleichtern. Hurrelmann et al. (1993) nennt dies die prä- und paraliterarische Kommunikation. Damit sind alle Formen primärer mündlicher Kinderliteratur gemeint: Kinderreime, Kindergedichte und -lieder, Märchen und Geschichten, dazu zählen weiters alle Formen von freiem Erfinden, der kreative Umgang mit Sprache im Rollenspiel und allgemein die Sprache während des Spielens. Von Formen des mündlichen Umgangs mit ästhetisch vorstrukturierter Sprache (Märchen, Lieder, Gedichte) bzw. des kreativen Umgangs mit Sprache und Erzählfiktionen (Geschichten erfinden, Rollenspiele, Sprachspiele) kann erwartet werden, dass sie wichtige Vorstufen bzw. Begleitformen einer wirksamen Leseerziehung darstellen und dass sie mit einem leseanregendem pädagogischen Klima in der Familie in enger Beziehung stehen. Positive Beziehungen zum Leseverhalten des Kindes sind vor allem in diesen Formen der literarischen Kommunikation nachweisbar, bei denen das Kind selbst zum Verbalisieren und Mitmachen motiviert wird und nicht nur in der Rezipientenrolle bleibt. Die AutorInnen meinen, dass die Fähigkeit zur situationsabstrakten und bewussten Verwendung von Sprache, die die Kinder über die genannten Kommunikationsformen im aktiven Mitmachen erwerben können, offenbar eine wesentliche Voraussetzung auch für die Rezeption von schriftsprachlichen Texten ist. Die AutorInnen haben in der sogenannten „Survey Studie“ festgestellt, dass viel weniger Eltern diese Form von vorschulischer Leseförderung anbieten als das Vorlesen selbst. Es scheint, als hätten die Eltern die Formen der prä- und paraliterarischen Kommunikation

nicht mehr in ihrem Verhaltensrepertoire. Wenn es jedoch angeboten wird, dann meistens von den Müttern.

### **Sprache und sprachliche Interaktionen**

Breuer und Weuffen (2004) meinen, dass Kinder, die zu Beginn der Schule die Lautsprache gut beherrschen, sich auch im Erlernen der Kulturtechniken leichter tun. Kinder mit schwacher lautsprachlicher Kompetenz, mit einer verzögerten Sprachentwicklung oder mit Sprachstörungen bzw. mit leichten, unbemerkten Sinnesschäden sind häufig auch Kinder mit Lernschwierigkeiten, d. h. eine grundlegende Voraussetzung für eine optimale Leseentwicklung ist eine gute und altersentsprechende Sprachentwicklung. Hier sind Eltern gefordert, rechtzeitig für eine allenfalls notwendige Unterstützung zu einer altersgerechten Sprachentwicklung zu sorgen. Ein weiterer wichtiger Punkt in der Entwicklung der Literalität besteht im Gebrauch von dekontextualisierter Sprache. Damit ist Sprache gemeint, die nicht im Kontext eingebettet ist. Schriftsprache unterscheidet sich unter anderem von der gesprochenen Sprache dadurch, dass sie nicht kontextgetreu ist, in einem Buch oder in der Zeitung wird ein ganz neues Ereignis geschildert, das mit der momentanen Situation, in der es gelesen wird, nicht zusammenhängt. Um diese Form zu verstehen, müssen Kinder schon früh üben, die Sprache auch unabhängig vom Kontext zu gebrauchen. In der Familie kann das z. B. durch Gespräche über vergangene Ereignisse erfolgen oder durch gemeinsames Lesen eines Buches. In Familien, die eine stark ausgeprägte Literalität haben, wird auch viel dekontextualisierte Sprache verwendet. Dies wiederum ist ein wichtiger Prädiktor für den Erfolg in der Schule (Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2003).

### **Wortschatz**

Es besteht ein starker, konsistenter und positiver Zusammenhang zwischen dem Ausmaß, in dem ein Erwachsener mit dem Kind spricht, und späteren literarischen Fähigkeiten (Snow, Burns & Griffin, 1998). Außerdem konnte gezeigt werden, dass die Anzahl der Wörter, welche die Eltern pro Stunde zu ihren Kindern sprechen, einen Zusammenhang mit den sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Dreijährigen und der expressiven Sprache der Neunjährigen hat (Hart & Risely, 1995). Weiters ist das Vokabular eines Dreijährigen eine gute Voraussage für die Leistung im Lesen und Buchstabieren in den ersten drei Schuljahren (Walker, Greenwood, Hart & Carta, 1994). Gute LeserInnen haben meist einen größeren Wortschatz als schlechte LeserInnen (Oertner, 1999). Hier stellt sich wieder die Frage nach der Richtung der Beeinflussung. Lesen Menschen lieber, weil sie einen größeren Wortschatz haben und somit das Geschriebene besser verstehen oder haben sie einen größeren Wortschatz, weil sie besser lesen? Wahrscheinlich handelt es sich hier um eine Wechselwirkung. Klar ist, dass jene, die viel lesen, Vorteile im Wortschatz haben; deshalb sollte angestrebt werden, die Kinder so gut wie möglich zu unterstützen, um „Gern- und Gut-Leser“ zu werden. Untersuchungen mehrerer Autoren (Bus, van Ijzendoorn & Pellegrini, 1995; Dickinson & Smith, 1994; Feitelson, Goldstein, Iraqi & Share, 1993; Petermann, Dunning & Mason, 1985; Robbins & Ehri, 1994; Sénéchal, Thomas & Monker, 1995, zitiert nach Neumann & Dickinson, 2001) haben gezeigt, dass

Kinder, die über einen längeren Zeitraum täglich mit einem Erwachsenen lesen, einen signifikant größeren Wortschatz haben, besseres Begriffsvermögen und bessere Entschlüsselungsfähigkeiten als die Kontrollgruppe, die nicht täglich mit einem Erwachsenen liest. Sénéchal, Thomas und Monker (1995) untersuchten den Einfluss des gemeinsamen Lesens auf die Erweiterung des Wortschatzes. Sie stellten die Hypothese auf, dass Kinder mehr neue Wörter lernen, wenn sie aktiv in das Geschehen mit eingebunden werden. In der Studie beobachtete man, dass jene Gruppe von Kindern, die aktiv am Lesegeschehen teilnahm, z. B. durch Zeigen auf Bilder oder im Benennen der Bilder, mehr Wörter verstand und auch wiederholen konnte als jene Gruppe, die nur passiv zuhörte.

### **Familiengespräche**

Kinder lernen viel vom Zuhören, Zuschauen und Teilnehmen an Konversation innerhalb der Familie. Gespräche, bei denen die Kinder teilnehmen, ermöglichen ihnen einen Einblick in eine Palette von Themen und das Kennenlernen verschiedener Kommunikationsformen. Beals (2001) untersucht in der „Home-School Study“ im Speziellen Familiengespräche während der Mahlzeiten. Sie meint, dass beim Essen oft über Ereignisse, die entweder in der Vergangenheit passiert sind oder vermutlich in der Zukunft passieren werden, gesprochen wird. Beals filterte aus den Aufzeichnungen zwei Arten von Gesprächen heraus, von denen sie annimmt, dass sie für spätere schulische Fertigkeiten von Interesse sind. Zum einen beschreibt die Autorin den **narrative talk**, dieser beinhaltet Geschichten oder Erzählungen, die schon passiert sind oder passieren werden. Die ersten Erfahrungen der Kinder in der Schule mit Geschriebenem bestehen meist aus diesen Formen. Bei den Gesprächen lernen die Kinder Informationen in der richtigen Reihenfolge anzubringen, außerdem bekommen sie auch Übung, die Geschichten anderer zu verstehen. Die zweite Form von Gesprächen nennt die Autorin den **explanatory talk**. Dabei handelt es sich um Gespräche, in denen logische Verbindungen zwischen Objekten, Ereignissen, Konzepten oder Schlussfolgerungen hergestellt werden. Von besonderem Interesse sind dabei Erklärungen von Handlungen oder Aussagen. Beals schlussfolgert, dass jene Kinder, die zu Hause viele Gespräche, sowohl „narrative“ als auch „explanatory talk“ erleben, auf die Anforderung der Schule besser vorbereitet sind (Beals, 2001).

### **Einfluss des sozioökonomischen Status**

Scarborough und Dobrich (1994) vermuten einen hohen Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status der Eltern und der Entwicklung kindlicher literarischer Fertigkeiten. Die Studie von Hurrelmann et al. (1993) konnte zeigen, dass der Zusammenhang zwischen Bildungsgrad der Eltern und Lesehäufigkeit der Kinder nach wie vor deutlich zu erkennen und hochsignifikant ist. Lesehemmungen sind zum Teil vom Bildungsniveau der Eltern abhängig. So geben Kinder der unteren Bildungsschicht eher die Bevorzugung des Fernsehens als Begründung an, nicht so gut lesen zu können. Auf dieselbe Frage antworten Kinder weniger gebildeter Eltern oft, dass sie keine interessanten Bücher kennen. Im Allgemeinen geben Frauen vermehrt an, literarische Aktivitäten durchzuführen, als Männer. Die elterliche Literalität korreliert aber nicht mit dem Alter; weder

jüngere noch ältere Eltern geben an, mehr am Lesen interessiert zu sein (Scarborough & Dobrich, 1994). Die Studie „Kommunikationsverhalten und Medien“ von Saxer/Langenbacher/Fritz (1991, zitiert nach Hurrelmann et al, 1993) konnte zeigen, dass in der jüngeren Bevölkerung die Bildung und die Buchlesehäufigkeit nicht mehr so stark zusammenhängen wie bei der älteren Generation.