

1 Die Bedeutung des Vorlesens im Rahmen der Lesesozialisation

Die Lesesozialisation eines Menschen beginnt nicht erst mit seinem Eintritt in die Schule und dem damit verbundenen Erlernen des Lesens und Schreibens, sondern bereits wesentlich früher, in der Phase des frühen Spracherwerbs (vgl. für einen Überblick u. a. Eggert/Garbe 1995, 100ff.; Hurrelmann, B. 2004c, 45; Niebuhr/Ritterfeld 2003, 101ff.; Oerter 1999b, 32ff.; Whitehead 2004, 299). Noch bevor ein Kind die Fähigkeit zu Lesen erwirbt, kommt es – beispielsweise im Rahmen familialer Vorlesesituationen – mit Büchern, Textinhalten und Schriftzeichen in Kontakt und eignet sich so schon erste literale Praktiken an (vgl. Lancaster 2003, 146). Etwa durch das gemeinsame Umblättern der Buchseiten von vorne nach hinten, das Auf- und Zuschlagen des Buches zur Markierung des Beginns und Abschlusses der Vorlesesituation, das Verweilen bei einzelnen Bildern oder die aufmerksame Konzentration auf Bild und Text, lernt es gesellschaftliche Konventionen zum Umgang mit Büchern kennen (vgl. Jones 1996; Lancaster 2003). Indem die Eltern während des Vorlesens ankündigen, was im Folgenden geschehen soll, beispielsweise indem sie das Kind auffordern: *Lass uns die nächste Seite anschauen*, wird die Aufmerksamkeit des Kindes sowohl auf die Buchinhalte als auch auf die Regeln im Umgang mit Literatur gelenkt (vgl. Jones 1996, 27). Ein unkonventionelles Vorgehen, wie etwa das Umschlagen der Buchseiten in umgekehrter Reihenfolge von hinten nach vorne, lassen Eltern zwar häufig zu, kommentieren es jedoch nicht und geben dem Kind auf diese Weise zu verstehen, dass es sich um ein weniger übliches Verhalten handelt (vgl. ebd.).

Schon dieser frühe Aneignungsprozess von Wissen über den Umgang mit Büchern stellt den Beginn der *Lesesozialisation* dar. Der Begriff der *Sozialisation* beschreibt hier den lebenslangen Prozess, in dessen Rahmen ein Mensch zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit und einem Mitglied der Gesellschaft wird (vgl. Geulen 2007, 140ff.; Hurrelmann, K. 2002, 15f.). Die Gesellschaft stellt wiederum sogenannte ‚Mitgliedschaftsentwürfe‘ zur Verfügung, die zum Beispiel bestimmte Werte, Weltansichten oder kulturelle Fertigkeiten umfassen und für eine Teilnahme an der Gesellschaft und Kultur

notwendig sind (vgl. Hurrelmann/Ulich 1998, 8). Das Lesen stellt eine solche kulturelle Fähigkeit und damit einen Mitgliedschaftsentwurf für das Leben in und die Teilnahme an der Gesellschaft dar. Es ist die Aufgabe von Institutionen wie der Familie, der nachfolgenden Generation solche Entwürfe anzubieten, die notwendig sind, um später selbst an Gesellschaft und Kultur aktiv partizipieren zu können (vgl. ebd.). Der Sozialisationsprozess ist dabei jedoch nicht einseitig und passiv sondern vielmehr wechselseitig, da die jüngere Generation die angebotenen gesellschaftlichen Handlungszusammenhänge nicht einfach übernimmt, sondern die Handlungsmuster subjektiv rekonstruiert. Im Rahmen von Vorlesesituationen rezipiert das Kind nicht einseitig und orientiert sich nur am Erwachsenen, sondern es tritt in eine soziale Interaktion und orientiert sich auch an den eigenen Deutungen und Wertungen. Dabei entstehen wiederum neue subjektive Handlungsmuster und das Kind gestaltet selbst soziale und kulturelle Verhältnisse immer wieder neu mit (vgl. Hurrelmann, B. 2004c, 39).

Dieses Lernen im Rahmen sozialer Interaktion, bei dem das Kind auf eine spätere selbstständige Bedeutungskonstitution vorbereitet wird, wird in der Lesesozialisierungstheorie mit dem Begriff der *Ko-Konstruktion* bezeichnet. Das Vorlesen, als das gemeinsame Konstruieren von Bedeutung aus Buchinhalten, stellt einen solchen ko-konstruktiven Prozess dar, der schließlich zur Aneignung einer Kompetenz im Umgang mit Schriftlichkeit führt (vgl. Hurrelmann, B. 1999b, 111). Da Kinder anfangs noch nicht in der Lage dazu sind, Texte allein zu verstehen, sind sie auf die Strukturierung des Leseprozesses durch einen Erwachsenen angewiesen. Um die im Text dargestellte Handlung nachvollziehen können, ist die soziale Interaktion mit einem kompetenten anderen Leser oder einer Leserin notwendig (vgl. Groeben 2004b; Hurrelmann, B. 2004b; 2006, 15ff.). Der Erwachsene übernimmt dabei die Aufgabe, dem Kind zu verdeutlichen, dass es sich bei dem gemeinsam rezipierten Text nicht um eine reine Abbildung der Wirklichkeit handelt, sondern um eine Konstruktion derselben. Hurrelmann (2005, 1) betont, dass unter dem Begriff *Text* jedoch nicht nur Schriftsprache zu verstehen sei, sondern auch multimediale Einheiten, wie Symbole, Bilder oder Grafiken, die jeweils mit Schrift kombiniert werden können. Beim Vorlesen spielt diese Multikodierung eine besonders wichtige Rolle, da sowohl in Bilderbüchern als auch in zahlreichen Kinder- und Jugendbüchern Illustrationen den Text begleiten, unterstreichen oder ergänzen. So bieten sie dem Leseunkundigen die Möglichkeit, über das Zuhören hinaus am Leseprozess zu partizipieren (vgl. ebd., 2).

Nach Hurrelmann ist „Vorlesen in jedem Fall mehr als die bloße [sic!] Rückübertragung graphischer Zeichen in gesprochene Sprache (...) [nämlich] vielmehr ein Prozess der Bedeutungskonstruktion aus Texten, der in soziale Situationen eingebettet ist und interaktiv realisiert wird“ (ebd.). Die soziale

Interaktion zwischen Experten und Leseunkundigem ist Grundvoraussetzung für das Gelingen des Vorlesens und Textverstehens. Im Gegensatz zur stillen Allein-Lektüre, die einen Prozess der Konstruktion von Bedeutung aus Geschriebenem darstellt (vgl. Groeben/Hurrelmann 2006b), findet beim Vorlesen die Bedeutungskonstruktion und Interpretation von Texten im Rahmen der mündlichen Kommunikation zwischen Vorleser und Hörer statt (vgl. Hurrelmann 2005, 2). Vorlesesituationen bieten eine besonders geeignete Lernumgebung, da die Fülle an Dekontextualisierungen und Symbolen, die in Texten und Bildern zu finden ist, Interaktionssituationen zwischen Kind und Vorleser oder Vorleserin begünstigen. Förderlich auf das Lernen wirken sich dabei auch beim Vorlesen häufig wiederkehrende, ähnliche Handlungsmuster aus, welche für das Kind einen verlässlichen Kontext schaffen.

Die beschriebenen ko-konstruktiven Prozesse finden nicht nur auf der familialen Ebene sondern auf allen Ebenen der Gesellschaft statt und werden im *Mehrebenen-Modell der Lesesozialisation* (vgl. Groeben 2004b, 145ff.; Hurrelmann, B. 2004b) differenziert dargestellt:

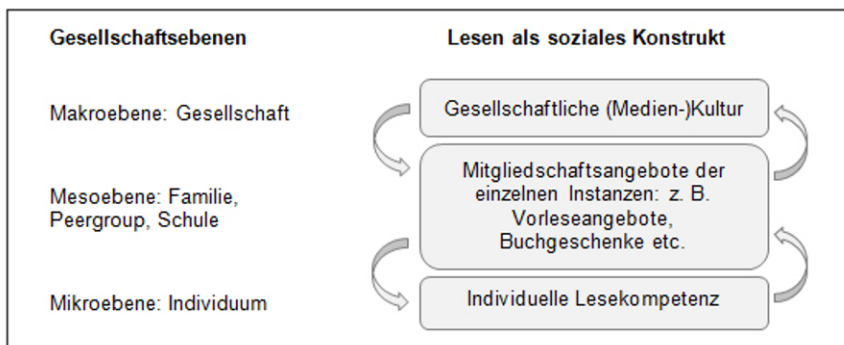


Abb. 1: Mehrebenen-Modell, eigene Darstellung

Die lesebezogenen Erwartungen und kulturellen Vorgaben der Gesellschaft auf der Makroebene beeinflussen die Lesesozialisation ebenso wie die Sozialisationsinstanzen auf der Mesoebene, auf der diese gesellschaftlichen Erwartungen interpretiert werden. Der Familie, als Instanz auf der Mesoebene, kommt dabei eine Vermittlerfunktion zwischen gesellschaftlicher Makroebene und dem Individuum auf der Mikroebene zu (vgl. Hurrelmann, B. 2004b, 170). Die Familie ist dabei nicht nur Übermittler, sondern sie interpretiert die

gesellschaftlichen Vorgaben, entscheidet sich für bestimmte Handlungsoptionen und gestaltet die sozialisatorische Interaktion mit dem Kind jeweils unterschiedlich. Die Interpretationen der Familie bezüglich des Lesens und Vorlesens werden jedoch nicht einfach an das Individuum auf der Mikroebene weitergeben, sondern das Kind beeinflusst durch seine individuellen Deutungen wiederum die Interpretation der Erwartungen auf der Mesoebene (vgl. ebd.).

Auf all diesen gesellschaftlichen Ebenen wird zudem die Bedeutung und Popularität des Vorlesens deutlich:

Gesellschaftsebenen	Marker für die Popularität der Vorlesekultur
Makroebene: Gesellschaft	z. B. Anstieg des Konsums einer sekundären Mündlichkeit, etwa in Form von Hörbüchern
Mesoebene: Familie, Peergroup, Schule	z. B. Popularität von Kinderliteratur, Vorleseangebote und -situationen in der Familie, Vorlesewettbewerbe in Schulen
Mikroebene: Individuum	z. B. Individuelle Rezeption von Texten (auch in digitaler Form, etwa E-Books), Konsum von Hörbüchern; Buchgespräche

Abb. 2: Popularität des Lesens, eigene Darstellung

Die Bedeutung zeigt sich auf der Mesoebene, durch Vorlesesituationen im familialen oder (vor-)schulischen Kontext, auf der Mikroebene, auf der sich das Kind ganz individuell in der Interaktion mit Anderen eine eigene Lesekultur aneignet, sowie auch auf der gesellschaftlichen Makroebene der Kultur, beispielsweise durch die Popularität einer sekundären Mündlichkeit in Form von Hörbüchern, Hörspielen oder anderen multimedialen Produkten (vgl. Hurrelmann, B. 2005, 4f.).

Die Lesesozialisation umfasst jedoch nicht nur die frühe Einübung einer Lesepraxis, erster Regeln im Umgang mit Büchern in der Vorschulzeit oder den Erwerb von Fähigkeiten zur Dekodierung von Schrift in der Schulzeit, sondern der Begriff umfasst vielmehr den lebenslangen Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit den lesebezogenen Vorgaben der Kultur. Solche Vorgaben stellen beispielsweise ein eigenständiger Umgang mit Texten oder die

Entwicklung eigener lesebezogener Gesprächsinteressen und sogenannter *kultureller Haltungen* dar (vgl. Hurrelmann, B. 1999b, 111f.). Erst mit der zunehmenden Beherrschung solcher kultureller Vorgaben geht auch der Erwerb von Lesekompetenz einher, welcher wiederum als Zielvorstellung einer gelingenden Lesesozialisation beschrieben werden kann. Die Lesesozialisationsforschung hat es sich deshalb zum Anliegen gemacht, so formuliert Bettina Hurrelmann (2004c, 38), die „Strukturen und Prozesse des Erwerbs von Lesekompetenz durch Heranwachsende in sich historisch verändernden Kontexten von Medienkultur zu erforschen, um letztlich Möglichkeiten der Förderung des Kompetenzerwerbs zu identifizieren.“

1.1 Lesekompetenz als Zielkategorie der Lesesozialisation

Das Konstrukt *Lesekompetenz* setzt sich aus verschiedenen Dimensionen zusammen. Es handelt sich dabei nicht nur um die basale, rein kognitive Fähigkeit Buchstaben lesen und dadurch Texte entschlüsseln zu können.

Zum prototypischen Kern von ‚Lesekompetenz‘ gehören (...) vor allem die kognitiven Fähigkeiten der Bildung kohärenter mentaler Textrepräsentationen unter Einschluss von (Vor-)Wissen, die motivationalen und emotionalen Fähigkeiten zur Stützung dieses Prozesses, die Fähigkeiten zu seiner Reflexion und die Fähigkeiten zu Anschlusskommunikationen. (Hurrelmann, B. 2002b, 286)

Wenn es um die Messung von Leseleistungen und die Definition von Lesekompetenz geht, werden die von Hurrelmann genannten Dimensionen je nach der inhaltlichen Ausrichtung von Studien jeweils unterschiedlich gewichtet. Literaturwissenschaftliche Studien widmen sich beispielsweise eher emotional-motivationalen Kompetenzdimensionen (vgl. u. a. Eggert/Garbe 1995, 15f., Rosebrock 1995, 12). Die positive Erwartung an einen Text von Seiten des Lesers oder der Leserin vermag es, die Motivation zur Textrezeption aufzubauen und den Versuch des Textverständnisses zu fördern. Hinsichtlich der emotionalen Komponente muss die Leserin oder der Leser zudem die Fähigkeit entwickeln sich auf Figuren und Handlungen einlassen zu können, die Lektüre zu genießen und die eigene Fantasie zu aktivieren, um dem Text folgen zu können (vgl. Hurrelmann, B. 2009, 30).

Die Bildungsforschung hingegen stellt häufig kognitionspsychologische Aspekte in den Vordergrund (vgl. Groeben 2004a, 14f.; Hurrelmann, B. 2004c, 40; Keifert/Müller 2004, 15f.). Eine kognitionspsychologische Ausrichtung hat für bildungswissenschaftliche Studien, wie beispielsweise die *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU) (vgl. Bos et al. 2003; 2007) oder das

Programme for International Student Assessment (PISA) (vgl. Baumert et al. 2001; Klieme et al. 2010), den Vorteil, dass kognitive Lesefähigkeiten relativ einfach überprüft werden können (vgl. Artelt et al. 2001, 83). Solche kognitiven Kompetenzen, wie das Finden von Informationen oder die Interpretation und Beurteilung von Texten, wie sie im Rahmen von PISA überprüft werden, genügen jedoch nicht als Alleinmerkmal, um eine Personen als lesekompetent einstufen zu können. Sie stellen zwar, wie bereits beschrieben, Teilkompetenzen des Konstrukts *Lesekompetenz* dar, doch die Einstufung einer Schülerin oder eines Schülers als lesekompetent allein aufgrund dieser Teilmerkmale greift zu kurz. Vielmehr wird bei der Bewertung der Ergebnisse solcher Studien das Lesen als kulturelle Praxis vernachlässigt. Das bedeutet, dass wichtige emotional-motivationale Faktoren, wie der Erwerb von Leseinteresse, die Erlebnisorientierung oder die Entlastungsfunktion des Lesens sowie auch die Persönlichkeitsbildung durch ästhetische Erfahrungen und die Reflexion von Lesestoffen übergangen oder bestenfalls als Hintergrundbedingungen in die Bewertung der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler mit einbezogen werden. Sie sind jedoch ebenso von Bedeutung wie die kognitiven Merkmale (vgl. Hurrelmann, B. 2004c, 40; Rupp/Heyer/Bonholt 2004).

Da kein Kriterienkatalog für eine eindeutige Unterscheidung von lesekompetenten und leseinkompetenten Personen vorliegt, schlägt Bettina Hurrelmann (2002b, 286) vor, graduell zu unterscheiden: Je ausgeprägter eine Leserin oder ein Leser die genannten Basiskompetenzen beherrscht, als desto lesekompetenter kann er oder sie eingestuft werden.

Das Vorlesen, als die frühe Hinführung zum Lesen und zu den damit verbundenen Basiskompetenzen, kann einen wichtigen Schritt auf dem Weg zur Entwicklung von Lesekompetenz darstellen. Vorlesesituationen bieten, wie bereits beschrieben, die Möglichkeit, einem Kind bereits vor dem Erwerb der eigenen Lesefähigkeit einen Zugang zu Geschriebenem zu eröffnen. Durch die Partizipation an der literalen Kultur im Rahmen des familialen Vorlesens, kann es auf die spätere eigenständige Teilhabe an dieser Kultur und damit auch auf die Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben vorbereitet werden. Dieses ist wiederum in starkem Maße durch die Fähigkeit zu Lesen beeinflusst. Die Frage nach der Bedeutung des Vorlesens führt deshalb zurück zu der Frage nach der Bedeutsamkeit von Lesekompetenz im Allgemeinen.

Lesekompetenz ist in literalen Gesellschaften, in denen Informationen nicht nur oral, sondern vor allem auch schriftlich überliefert werden, zur Schlüsselkompetenz geworden, das heißt sie stellt eine notwendige Voraussetzung für eine befriedigende Lebensführung dar (vgl. u. a. Baumert/Stanat/Demmrich 2001, 16ff.; BMBF 2007, 6; Ecarius/Friebertshäuser 2005, 7). Insbesondere die starke Nutzung digitaler Medien trägt dazu bei, dass das

Beherrschen schriftlicher Kommunikationsformen in vielen Kulturen eine Voraussetzung für die eigene Handlungsfähigkeit und die funktionierende Mitgliedschaft in der Gesellschaft geworden ist. Darüber hinaus ist eine weiterhin stetig steigende Bedeutung von Schriftlichem sowie von Lesefähigkeiten im Allgemeinen zu erkennen (vgl. Bertschi-Kaufmann/Rosebrock 2009, 7). Lesekompetenz bedingt damit sowohl den beruflichen Erfolg als auch den Erfolg in wirtschaftlicher Hinsicht (vgl. Baumert/Stanat/Demmrich 2001, 16; Hurrelmann, B. 2004c, 41). Umgekehrt, so formuliert das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in einer Expertise zur Förderung von Lesekompetenz aus dem Jahr 2007,

sind die Möglichkeiten, den Einstieg ins Berufsleben mit schwachen Lesefähigkeiten zu finden, deutlich herabgesetzt. Als grundlegendes Kulturwerkzeug stellt Lesekompetenz somit eine zentrale Bedingung für schulischen und beruflichen Erfolg und für lebenslanges Lernen dar. (BMBF 2007, 6)

Lesekompetenz ist jedoch nicht nur in beruflicher, sondern auch in persönlicher Hinsicht notwendig, um am gesellschaftlichen Leben bewusst aktiv und verantwortungsvoll teilzunehmen (vgl. Baumert/Stanat/Demmrich 2001, 20; Hurrelmann, B. 2004c, 41). Dazu bedarf es neben basalen Lesefähigkeiten auch der anderen oben genannten Teilkompetenzen von Lesekompetenz, wie emotional-motivationalen, reflexiven und interaktiven Kompetenzen. Diese beeinflussen unter anderem den Lese Genuss, das Leseverstehen und die Kommunikation in Beruf und Privatleben (vgl. Groeben 2004a, 13; Hurrelmann, B. 2002b, 277ff.; 2009, 30; Langenbucher 2002, 98; Schreier/Rupp 2002).

Entgegen häufiger Befürchtungen, dass das Lesen an Wert verliere, zeigen diverse Studien, dass es keinen rückläufigen Trend gibt (vgl. u. a. Franzmann 2001b; 2002; Fritz/Klingler 2006; Langen/Bentlage 2000, 11ff.). Eine Zeitbudgetanalyse von Fritz/Klingler (2006, 233) verdeutlicht etwa, dass die Zeitbudgets für die Nutzung von Printmedien seit 1980 etwa gleich geblieben sind. Das einzige Medium, welches deutlich kürzer genutzt wird ist die Tageszeitung, deren Nutzungszeit sich von täglich durchschnittlich 38 Minuten auf 28 Minuten minimiert hat. Die Zeit für das Lesen von Büchern hat sich hingegen von durchschnittlichen 22 Minuten am Tag im Jahr 1980 auf eine durchschnittliche tägliche Nutzungsdauer von 25 Minuten im Jahr 2005 leicht erhöht (vgl. ebd., 226). Eine Erhebung der Stiftung Lesen, *Die Deutschen als Leser und Nichtleser*, verzeichnet ebenfalls ein gleichbleibendes Interesse an fiktionalen Inhalten seit 1992 sowie einen Anstieg der Lektüre von Sach- und Fachbüchern (vgl. Franzmann 2001a, 15; 2002, 59). In einer weiteren Erhebung der Stiftung Lesen zum *Lesen in Deutschland* im Jahr 2008 wird außerdem der hohe Wert deutlich, den die Deutschen dem Lesen beimessen: Während nur 17

Prozent der Befragten angeben, täglich oder mehrmals wöchentlich jeweils Sach- und Fachbücher, Romane, Erzählungen oder Gedichte zu lesen, bestätigen 36 Prozent der Befragten, dass sie das Lesen von Sachbüchern, und 31 Prozent, dass sie das Lesen von Romanen als wichtig erachten. Bezüglich anderer Medien ist dieser Widerspruch hingegen nicht zu finden oder gar entgegengesetzt und die Wichtigkeit wird entgegen der hohen Nutzung gering geschätzt (vgl. Stiftung Lesen 2008a, 15).

Darüber hinaus ist auch das Bewusstsein von Eltern für die Bedeutung des Vorlesens in den vergangenen Jahren deutlich gestiegen. Spätestens seit der Diskussionen um die Bedeutung der familialen Leseförderung, welche durch die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse 2001 wachgerufen wurde, sind Eltern sensibler in Bezug auf die Bildung ihrer Kinder geworden, da diese später gute Berufschancen haben sollen (vgl. Lange/Heitkötter 2007). Viele Eltern sehen inzwischen in der Förderung ihres Kindes eine Notwendigkeit. Nach Bettina Hurrelmann (2005, 9) sind deshalb Ergebnisse aus Studien zur Lesefreude oder Lesehäufigkeit, die direkt nach der Häufigkeit des Vorlesens fragen, kritisch zu betrachten, da es sich um sozial erwünschte Antworten handeln kann. Gerade die Bedeutung, die das Vorlesen für die Lesesozialisation und den frühen Erwerb von Lesekompetenz hat, macht familiäre Vorlesesituationen für die Lesesozialisationsforschung jedoch zu einem wichtigen Forschungsfeld. Hurrelmann (ebd., 1) unterscheidet dabei drei Bereiche, die für die Forschung von besonderem Interesse sind: Zunächst lässt sich anhand von Vorlesesituationen deutlich die Brückenfunktion erkennen, die das Vorlesen auf dem Weg zur Schriftlichkeit erfüllt. Die aktuelle Forschungslage dazu wird in Kapitel 1.2.2 dargestellt. Weiterhin lässt sich durch die Beobachtung familialer Vorlesesituationen sehr gut die Bedeutung sozialer Situationen für die Lesesozialisation im Allgemeinen nachvollziehen. Die Forschungsdiskussion zu diesem Bereich findet im zweiten Kapitel statt, welches sich explizit der Familie als Instanz der Lesesozialisation und in diesem Zusammenhang auch den sozialen Rahmenbedingungen der Lesesozialisation widmet. Und schließlich bieten Vorlesesituationen einen Einblick in die soziale Selektivität in Familien, die schon im Kindesalter deutlich wird und zur Ausbildung eines ungleichen kulturellen Startkapitals führt. Auch dieser für die Leseforschung relevante Aspekt wird im zweiten Kapitel näher beleuchtet.

1.2 Vorlesen zur Unterstützung des Erwerbs einzelner Teildimensionen von Lesekompetenz

1.2.1 Erwerb von Mustern zur Interaktion und Bedeutungskonstruktion

Die zentrale Bedeutung von Vorlesesituationen für den Erwerb von Lesekompetenz wurde bereits in einigen frühen Studien zum primären Spracherwerb deutlich (u. a. Bruner 1987; Ninio 1983; Ninio/Bruner 1978; Snow/Goldfield 1982; 1983; Snow/Ninio 1986). In diesen ersten Studien, die im Rahmen der Untersuchung alltäglicher Interaktionen in der Familie auch das Vorlesen in den Blick genommen haben, finden sich Belege dafür, dass die Vorlesehandlung in besonderem Maße förderlich für die Einübung von Mustern zur Bedeutungskonstruktion und Interaktion ist. Beim Vorlesen handelt es sich, wie zuvor bereits dargelegt, um eine Aktivität, die Interaktionen zwischen Eltern und Kind in besonderem Maße begünstigt (vgl. für einen Überblick die Metaanalyse von Bus/van Ijzendoorn/Pellegrini 1995). Beobachtungen im Rahmen einer Studie von Ninio/Bruner (1978) zeigen beispielsweise, dass Eltern ihre Kinder sowohl in der alltäglichen Interaktion als auch beim Spielen und im Rahmen von Vorlesegesprächen mit pädagogischer Absicht in einen Dialog einbinden, selbst wenn die Kinder noch nicht sprechen können.

Diese Dialoge sind nicht willkürlich aufgebaut, sondern es handelt sich um feste Interaktionsabläufe, die sich aus stereotypen Äußerungen zusammensetzen und mit dem Kind fortlaufend wiederholt werden (vgl. Bruner 1987, 64ff.). Das Fundament bildet eine Art ‚Benennungsspiel‘, bei welchem eine Bezugsperson mit dem Kind das Benennen von im Bilderbuch abgebildeten Objekten einübt. Die zyklische Struktur umfasst meist nur vier immer wiederkehrende Äußerungstypen: Den Beginn eines solchen Zyklus kennzeichnet die Forderung der Mutter nach der Aufmerksamkeit des Kindes, indem sie einen Aufruf verwendet („Schau!“). Nach der Sicherstellung der Aufmerksamkeit des Kindes folgt eine Frage nach der Bezeichnung für einen Gegenstand („Was ist das?“). Unabhängig davon, ob das Kind die richtige Bezeichnung nennen kann, gibt die Mutter vor das Kind zu verstehen und gibt eine positive Rückmeldung („Ja.“), um die weitere Teilnahme des Kindes am Gespräch zu fördern. Anschließend nennt sie die korrekte Bezeichnung („Das ist ein X.“).

Das folgende Dialogbeispiel verdeutlicht, dass die Mutter einen Lehrprozess erzeugt, indem sie im Rahmen des Dialogs auf jede Äußerung des Kindes reagiert und eine sinnvolle kommunikative Absicht unterstellt, selbst wenn das Kind sich noch in der Lallphase befindet oder einen Gegenstand nicht benennen kann (vgl. ebd., 65ff.).

Mutter: Schau! (Aufruf)
 Kind: (berührt das Bild)
 Mutter: Was ist das? (Frage)
 Kind: („brabbelt“ als Antwort und lächelt)
 Mutter: Ja, das sind Kaninchen. (Rückmeldung und Bezeichnung)
 Kind: Macht stimmliche Äußerungen, lächelt und schaut zur Mutter auf)
 Mutter: (lacht) Ja, Kaninchen. (Rückmeldung und Bezeichnung)

(ebd., 65)

Indem die Mutter im Dialog differenziert auf die Äußerungen des Kindes reagiert, erwirbt es mit der Zeit ein Verständnis von der Symbolhaftigkeit seiner Verbalisierungen. Dieser Lehrprozess beginnt damit, dass die Mutter versucht die Bedeutung der Äußerungen des Kindes zu „lesen“, woraufhin das Kind seinerseits wiederum die Reaktionen der Mutter „liest“: „[T]he child finds out by the responses of adults what he is assumed to mean by what he is saying“ (Holzmann 1972, 312). Während das Kind anfangs nicht unbedingt aktiv an diesem Prozess teilnehmen muss, beginnt es jedoch mit fortschreitender Sprachentwicklung die Lücken im Dialog mit eigenen Äußerungen zu füllen und erwirbt so bereits eine erste Idee von der Symbolhaftigkeit und Bedeutung von Sprache.

It is possible for the mother to go through the three-step routine by herself, with the child providing minimal participation by passively attending to her and to the book. But on the great majority of occasions the child takes his turn in the cycle in a more active way and this provides the mother with a signal which she then interprets as the child's taking over of one or more of the elements in the labelling routine. (Ninio/Bruner 1978, 8f.)

Bruner (1987) konnte beobachten, dass Mütter die stereotypen Interaktionsabläufe so lange beibehalten, bis das Kind vollständig am gemeinsamen Dialog teilnehmen kann. Oerter (1999a, 156f.) beschreibt darüber hinaus, dass Längsschnittbeobachtungen zeigen, dass in der Leseinteraktion zwischen drei Komplexitätsebenen unterschieden werden kann: Auf einer frühen Stufe kommt es bereits bei einer Mehrzahl der beobachteten Kinder im Alter zwischen 1,6 und 1,9 Jahren zur Dekontextualisierung von Buchinhalten, indem beispielsweise Inhalte durch ihre Benennung aus dem Gesamtzusammenhang des Buches herausgelöst werden. Auf der nächsthöheren Stufe, die bei den meisten Kindern ab einem Alter von 2,3 Jahren beobachtet werden kann, beginnt die Bezugsperson die Inhalte neu zu kontextualisieren, indem sie diese nicht nur benennt, sondern verbal mit der Lebenswelt des Kindes in Verbindung bringt. Dies kann geschehen, indem etwa bei einem Bild von Beeren ein Bezug zu den Vorlieben des Kindes hergestellt wird: „Beeren, na, die ißt du doch gerne!“ (ebd.). Auf der höchsten Stufe beginnt das Kind schließlich selbst, eigenen Kontext zu

integrieren, etwa indem es Bildern eigene Inhalte zuordnet und anhand von Bildern über seine eigenen Erfahrungen berichtet (vgl. ebd., 157).

Durch die Benennung der im Bilderbuch abgebildeten Symbole und Schriftzeichen und den damit einhergehenden Erwerb eines Verständnisses von der Symbolhaftigkeit (grafischer) Zeichen sowie der funktional-intentionalen Verwendung von Sprache, wird nicht nur die sprachliche Entwicklung des Kindes, sondern auch der Prozess der literarischen Enkulturation des Kindes unterstützt (vgl. Bruner 2002, 116). Erst auf der Grundlage der Beherrschung des beschriebenen Benennungsspiels und, damit einhergehend, eines Verständnisses von Symbolhaftigkeit, kann ein Kind sein literarisches Verständnis (weiter-) entwickeln und beginnen komplexere Handlungen oder Figuren von Erzählungen zu verstehen (vgl. Hurrelmann, B. 2005, 7).

1.2.2 Erwerb schriftsprachlicher Strukturen und literarischen Verstehens

Während ein Kind zunächst auf natürliche Weise die mündliche Sprache erwirbt, ist ihm eine Kompetenz zum Erwerb von Schriftsprache nicht angeboren, sondern muss vermittelt werden. Im Gegensatz zum gesprochenen Wort findet sich in Schriftsprache „in der Regel größere Elaboriertheit, höhere textuelle Kohäsion, Kompaktheit und Abstraktheit der semantischen Information, mehr stilistisch-ästhetische Durchformung und Orientierung an den Normen von Textsorten“ (Hurrelmann, B. 2006, 28). Da Schriftsprache also nicht sinnlich sondern abstrakt ist, muss sie zunächst rekonstruiert werden, bevor ein Sinn daraus entnommen werden kann.

Das Vorlesen bietet dem Kind einen ersten Zugang zu dieser schriftsprachlichen Welt und damit auch zu einer Sprache, die sich vom Mündlichen unterscheidet. Im Gegensatz zu der gesprochenen Sprache, die Eltern gegenüber ihren Kindern beispielsweise in Spielsituationen verwenden, zeichnet sich die in Büchern verwendete Schriftsprache durch einen komplexeren Wortschatz aus, der von Eltern beim Vorlesen übernommen wird (vgl. Sénéchal et al. 1996). Neben der Orientierung an der thematischen Vorgabe des Buches und der sich daraus ergebenden Verwendung komplexerer Wörter, bietet der häufig mit dem Vorlesen eingehende Dialog Eltern jedoch auch Raum für eigene, textunabhängige Kommentare (vgl. Snow/Ninio 1986, 118). Der Kontakt mit neuen Wörtern und das begleitende thematische Gespräch zeichnen das Vorlesen nicht nur als eine ausgezeichnete Sprachlernsituation aus, wie im vorangegangenen Kapitel dargestellt, sondern auch als ein ideales Umfeld zum Erwerb eines literarischen Verständnisses (vgl. Snow/Goldfield 1983, 553). Die Voraussetzung für die Herausbildung von literarischem Verstehen ist der Erwerb

narrativer Strukturen und der Umgang mit dekontextualisierter Sprache, wie ihn das Vorlesen mit sich bringt. Im Gegensatz zur direkten Face-to-Face-Kommunikation, die einen strukturierten Handlungsrahmen bietet und bei der Verständnisschwierigkeiten des Kindes durch Antizipationsleistungen kompensiert werden können, entfallen diese Leistungen bei dekontextualisierter schriftlicher Sprache (vgl. Wieler 1997, 34). Gemeinsame Vorlesesituationen stellen in diesem Zusammenhang eine Brückenfunktion dar, da sie das Kind an die Verstehensanforderungen für die Rezeption fremder Texte und Gesprächszusammenhänge heranführen, während es von einer kompetenten Leserin oder einem Leser begleitet wird (vgl. Hurrelmann, B. 2005, 1).

Während das *Lesen* einen Prozess der Bedeutungskonstruktion allein aus Geschriebenem darstellt (vgl. Groeben/Hurrelmann 2006b, 32), kommen beim *Vorlesen* von Bilderbüchern neben dem Schriftbild weitere, das Textverstehen unterstützende Elemente hinzu, wie beispielsweise die oben beschriebene Mündlichkeit, die dem Kind beim Nachvollziehen des Textsinnes unterstützt. Ein weiteres, Hilfestellung bietendes Element stellt das parallele Vorhandensein von Text und Bild dar (vgl. Nikolajeva 2003, 235). Im Buch enthaltene Bilder begleiten den Text nicht nur, sie können ihn auch ergänzen oder autonom über ihn hinausweisen. Sie bieten dem Kind eine Art ‚visuellen Anker‘ und haben eine zusätzliche Symbolfunktion neben dem Text, die das semantische Verstehen und die Sequenzierung einer Geschichte für das Kind erleichtern kann (vgl. Oerter 1999a, 157). Die ersten Bücher, mit denen Kleinkinder in Kontakt kommen, bestehen häufig ausschließlich aus Bildern ohne Text und werden von Kümmerling-Meibauer/Meibauer (2005) als *Early Concept Books* bezeichnet. Ihr Zweck besteht hauptsächlich darin, dem Kind erste symbolische Konzepte, in Form von mentalen Konstrukten zur Referenz auf Objekte (‚Ball‘), Personen (‚Mama‘) oder Handlungen (‚Ball spielen‘) zu vermitteln. Neben solchen reinen Bilderbüchern, werden zahlreiche Kinder- und Jugendbücher durch Illustrationen ergänzt, die den Text begleiten oder vervollständigen. Zwar stellt die Bebilderung an das Kind weitere Verstehensanforderungen, denn es muss neben den verbalen Äußerungen des Erwachsenen und der Schriftsprache auch die Bilder im Buch *lesen* und entschlüsseln (vgl. Hurrelmann, B. 2005, 1), doch gleichzeitig bietet die Bebilderung Leseunkundigen eine Möglichkeit, am Leseprozess über das Zuhören hinaus zu partizipieren. Ergänzende Bilder in Jugendliteratur oder Sachbüchern dienen zudem nicht nur Leseunkundigen, sondern auch erfahrenen Leserinnen und Lesern zur Erleichterung des Textverständnisses (vgl. ebd., 2).

Bilder bieten jedoch nicht nur eine visuelle Unterstützung, sondern sie können auch als unterstützendes Element für eine gemeinsame, dialogische Bedeutungskonstruktion aus den Textinhalten genutzt werden. Im Rahmen einer

Studie von Braun (1995) wird deutlich, dass die gemeinsame visuelle Aufmerksamkeit von Mutter und Kind sich zunächst vor allem stimulierend auf die Sprache auswirkt. Werden von der Mutter die Objekte benannt, auf denen bereits die Aufmerksamkeit des Kindes liegt, so hat sich nach sechs Monaten der Wortschatz des Kindes signifikant verbessert. Neben der Förderung des Spracherwerbs, führt die Referenz auf Objekte jedoch auch zu sprachlichen Erweiterungen im Rahmen von Vorlesegesprächen, beispielsweise indem ein Gegenstand beschrieben wird, oder zu einer sprachlichen Bezugnahme auf die kindliche Lebenswelt, um so dem Kind ein Verständnis für die Inhalte zu vermitteln (vgl. ebd., 224ff.).

Neben der Bebilderung unterstützt auch die narrative Struktur zahlreicher Bilderbücher für Kleinkinder den literarischen Lern- und Verstehensprozess. Dies geschieht, indem die Narration an die stereotypen Interaktionsmuster im Dialog zwischen Mutter und Kind angeglichen ist, sich also im Vorlesetext beispielsweise ein Aufruf, die Frage nach der Bezeichnung für einen Gegenstand oder die Nennung von Bezeichnungen findet (vgl. Kap. 1.2.1). Durch die Verwendung dieser prototypischen Interaktionsmuster trägt die Narration dazu bei, „dass Eltern und Kind bei der gemeinsamen Rezeption in einen Dialog miteinander treten, durch den das Kind Wissen über jene spezifische Diskursform erwirbt, die für die kulturelle Handlungspraxis literaler Gesellschaften kennzeichnend ist.“ (Braun/ Neumann-Braun 2002, 71).

Das Gespräch über Leseinhalte ist als ein zentraler Teil der literalen Verstehensfähigkeit zu erachten, wobei besonders die Anpassung des Vorlesers oder der Vorleserin an die sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten des Kindes von Bedeutung für das kindliche Textverständnis ist. Im Dialog mit Kleinkindern benutzen Mütter eine kindgerichtete Sprache, die sich durch eine Vereinfachung der Satzstrukturen, des Wortschatzes sowie durch besondere prosodische Merkmale, wie eine langsame Sprechgeschwindigkeit und häufige Pausen auszeichnet (vgl. Ferguson 1977; Meibauer et al. 2007, 257f.; Snow 1977). Dieser Prozess des Anpassens an das sprachliche und kognitive Niveau des Kindes setzt sich auch beim späteren Vorlesen von Bilderbüchern fort und trägt entscheidend zur Qualität des Vorleseprozesses bei. Wie bereits zuvor beschrieben, bietet der Erwachsene dem Kind beim Vorlesen einen verlässlichen Kommunikationsverlauf mit der Möglichkeit zur Beteiligung an. Dieses Gerüst für seine Handlungen, welches auch mit dem englischen Begriff des *Scaffolding* bezeichnet wird, ist auf der einen Seite so flexibel, dass das Kind in der Vorlesesituation selbst aktiv werden und der Erwachsene auf seine Äußerungen eingehen kann. Auf der anderen Seite bietet ein solches Gerüst dem Kind eine Struktur und ist nicht so instabil, dass es den Bezug zum Text verliert und an Verständnisproblemen scheitert (vgl. Bruner 1987, 64ff. ; Charlton 1995, 74).

Bereits eine Theorie des russischen Sprachpsychologen Vygotsky aus den 1930er Jahren (1986; russ. Original 1934) hebt die Bedeutung der sprachlichen Kooperation zwischen Eltern und Kind hervor, die zentral ist für die kognitive Verarbeitung und die Entwicklung von Konzepten zur Problemlösung. Anstatt das Kind mit den Anforderungen eines Textes allein zu lassen, bieten Eltern ihm beim Vorlesen Hilfestellungen an, um es Bedeutungen nachvollziehen zu lassen, die es allein noch nicht verstehen kann. Dies geschieht, indem sich die Eltern einerseits den aktuellen Fähigkeiten des Kindes anpassen, diese aber gleichzeitig auch immer wieder leicht ‚überschreiten‘ und von dem Kind etwas mehr fordern, als es bereits allein zu leisten im Stande ist. So helfen sie ihm, die nächste kognitive Entwicklungsstufe zu erreichen. Vygotsky bezeichnet dieses zukunftsorientierte und an die kindlichen Bedürfnisse angepasste Prinzip als eine „Förderung in der Zone der nächsten Entwicklung“ (vgl. 1986, 243):

This (...) is what we call the zone of proximal development. It is the distance between the actual developmental level as determined by the independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers. (Vygotsky 1978, 86)

Der Dialog während des Vorleseprozesses bietet dem Kind die Möglichkeit, sein Handeln mit dem Text zu erproben, dabei seine aktuellen Verstehensfähigkeiten mit Hilfe des Erwachsenen zu überschreiten und sein Verständnis so weiter zu entwickeln. Dadurch, dass dieses Erproben zunächst gemeinsam stattfindet, lernt das Kind die Handlungsaufgabe – in diesem Fall das Lesen und Textverstehen sowie das Gespräch über Gelesenes – später selbstständig zu meistern (vgl. Vygotsky 1986, 240). Ein bewusstes eigenes Handeln mit Büchern beherrscht das Kind erst in einer späteren Entwicklungsphase, nachdem die Handlung unbewusst und spontan eingeübt und angewendet wurde: „In order to subject a function to intellectual and volitional control, we must first possess it.“ (vgl. ebd., 168) Nur solche Muster, die im Elternhaus eingeübt und gespeichert werden, stehen dem Kind später zur eigenständigen Anwendung zur Verfügung (vgl. Hurrelmann, B. 2005, 7). Dies verdeutlicht auch eine frühe Studie von Snow/Ninio (1986, 133ff.), in der bei der Beobachtung eines Dreijährigen erkennbar wird, dass dieser beim wiederholten Vorlesen eines Bilderbuchs in seinen Gesprächsbeiträgen inhaltliche Fortschritte zeigt, welche deutlich als Einsichten aus einer vergangenen Diskussion rekonstruiert werden können. Snow/Ninio (ebd.) zeigen ebenfalls, dass die Mutter hier eine Vermittlerfunktion einnimmt und ihre Nachfragen sowie die Forderungen, die sie an das Kind stellt, genau auf die im vorausgegangenen Gespräch erworbenen Kenntnisse bezogen sind. Sie arbeitet so auf eine fortgeschrittene Entwicklungsstufe hin.

Eine frühe ethnografische Studie von Cochran-Smith (1984) zur Leser-werdung lässt ebenfalls erkennen, dass Kinder durch das Vorlesen Strukturen von Erzählungen erwerben, welche für ein späteres Textverständnis notwendig sind. Im Rahmen der Beobachtung einer Vorschulgruppe über 18 Monaten sammelt Cochran-Smith 100 Aufnahmen von lesebezogenen Gesprächen oder Vorlese-situationen und wertet diese nach Interaktions- und Interpretationsmustern aus. Dabei wird deutlich, dass beim Vorlesen literarisches und soziales Wissen vermittelt wird, welches für eine angemessene Interpretation und Nutzung von Texten notwendig ist. Zunächst werden in sogenannten frühen ‚readiness‘-Interaktionen das Buch oder die Lesesituation selbst thematisiert, um den kindlichen Fokus auf das Vorlesen zu erhalten. Erst im Anschluss daran hilft der Erwachsene dem Kind dabei, in ‚Life-to-text‘-Interaktionen das eigene lebensweltliche Vorwissen zu verwenden, um so den Textsinn zu erschließen. Umgekehrt wird das Kind in ‚text-to-life‘-Interaktionen vom Erwachsenen dabei unterstützt, Informationen aus einem Text zu nutzen, um Situationen aus dem eigenen Leben sinnhaft zu erschließen (vgl. ebd.).

Der Erwerb von literarischer Verstehensfähigkeit ist jedoch nicht nur als ein einfacher Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung zu verstehen. Vielmehr werden, wie auch die Theorie des *symbolischen Interaktionismus* deutlich macht, die Bedeutungen von Objekten oder Handlungen im Rahmen der Sozialisation nicht einfach übernommen, sondern sind als „social products (...) that are formed in and through the defining activities of people as they interact” (Blumer 1969, 5) zu verstehen. Während des Vorlesens dient die Interaktion mit der Bezugsperson also dazu, gemeinsam Bedeutungen zu entwickeln – nicht nur die Bedeutung von Textinhalten, sondern auch die Bedeutung literarischen Verstehens selbst. Dabei wird die Interaktion – und dadurch wiederum auch der Bedeutungserwerb – beeinflusst durch die Lesegewohnheiten in der Familie selbst und wirkt sich auf die Lesegewohnheiten des Kindes aus (vgl. Münch 2003, 262f.). Abschließend lässt sich demnach die besondere Bedeutung der Interaktion zwischen dem erfahrenen Vorleser oder der Vorleserin und dem Kind zugunsten des Erwerbs von Lesekompetenz festhalten.

1.2.3 Erwerb eines Verständnisses von Fiktionalität

Um Geschichten folgen zu können, ist der Erwerb eines Verständnisses von Fiktionalität notwendig. Bereits mehrere frühe Studien aus den 80er und 90er Jahren lassen erkennen, dass zwischen dem Vorlesen, dem Erwerb literarischen Verstehens und der Ausbildung eines Verständnisses von Fiktionalität ein positiver Zusammenhang besteht (vgl. u. a. Astington 1990; Bruner 1986; Snow/

Ninio 1986). Nach Snow/Ninio (1986) stellen der Umgang mit dekontextualisierter Sprache und der Einblick in autonome fiktive Buchwelten, „in which characters have feelings, intentions, needs, and obligations“ (ebd., 136), einen entscheidenden Faktor dar, der zur Ausbildung eines Verständnisses von Fiktionalität führt und in der folgenden Fähigkeit resultiert: „to create and to comprehend realities that depend for their existence entirely on language“ (ebd.). Um diese Abstraktionsleistung und die kindliche Fähigkeit zur Rekonstruktion rein sprachlich existierender Welten zu fördern, ist nach Bruner (1986, 14) besonders die Lektüre von solchen ‚guten‘ Geschichten geeignet, die auf der einen Seite Ereignisse beschreiben, auf der anderen Seite aber auch die Wahrnehmung dieser Ereignisse aus der Sicht von beteiligten Protagonisten schildern. Bruner bezeichnet diese beiden Ebenen als zwei ‚Landschaften‘:

One is the landscape of action, where the constituents are the arguments of action: agent, intention or goal, situation, instrument, something corresponding to a ‘story grammar.’ [sic!] The other landscape is the landscape of consciousness: what those involved in the action know, think, or feel, or do not know, think, or feel. (ebd. 1986, 14)

Das Zitat macht die Verstehensanforderungen deutlich, mit denen ein Kind bei der Rezeption einer solchen Geschichte konfrontiert ist: Es muss nicht nur die Ereignisse nachvollziehen, sondern auch die Bewusstseinsstufe einer Geschichte erfassen und die Wünsche, Absichten oder Gefühle der Protagonisten deuten können. Während bereits zwei- bis dreijährige Kinder dazu im Stande sind, in der direkten Interaktion mit anderen sowohl die eigenen als auch die Bewusstseinszustände dritter Personen zu repräsentieren (vgl. Wieler 1997, 80), bedarf die literarische Rezeption einer höheren kognitiven und emotionalen Entwicklung (vgl. Astington 1990, 153f.). Astington beschreibt die Fähigkeit zur Meta-Repräsentation als grundlegende Voraussetzung: „the development of an ability to represent the representing relationship itself (...). By 4 years of age children not only have beliefs, for example, but they also have beliefs *about* beliefs, and they can attribute a belief to another [Hervorhebungen im Original].“ (ebd., 153) Als einen Indikator dafür, dass ein Kind diese Fähigkeit zur Meta-Repräsentation erlangt hat und die Bewusstseinszustände eines anderen nachvollziehen kann, wertet Astington die Erkennbarkeit eines Verständnisses vom Wissen und Handeln anderer Personen:

[T]o show that someone understands another’s belief, she must be able to appreciate that the other’s belief may be different from her own, and therefore wrong from her point of view, but the other will act on the basis of that wrong idea. For example, the individual and the other observe some state of affairs, such as an object being hidden in a container, so that they share the same belief about its location. Then in the absence of the other, the individual sees the object moved to a new location that the other does not see. The individual knows the true location of the object; the real state of affairs in the world. The crucial question is:

Does she also realize that the other does not know this, that the other thinks the object is in the original location and would look there to find it?
(ebd., 154)

Als Eingangsvoraussetzungen für literarisches Verstehen hält Astington anknüpfend an Bruner (1986) drei zentrale Fähigkeiten fest: Zunächst einmal muss ein Kind in der Lage sein, die Sachverhalte einer Geschichte verstehend zu rekonstruieren, auch wenn Einzelheiten nicht explizit erwähnt werden. Außerdem muss es in der Lage sein, den subjektiven Standpunkt eines fiktiven Protagonisten zu übernehmen. Schließlich muss es die Fähigkeit erwerben, die multiplen Perspektiven einer komplexeren Geschichte voneinander zu trennen und einen Sinn daraus zu rekonstruieren (vgl. ebd., 159).

Durch das Vorlesen von Geschichten lernt das Kind, sich in der symbolischen Geschichtenwelt und in unvertrauten Kontexten zurechtzufinden. Es kommt mit Themen in Kontakt, die in der Familie sonst möglicherweise keine Rolle spielen und entwickelt so die Verstehensanforderungen, die für Rezeptionssituationen in außerfamilialen Gesprächszusammenhängen, zum Beispiel zu einem späteren Zeitpunkt im schulischen Kontext, wichtig werden (vgl. Wieler 1997, 34).

1.2.4 Erwerb emotional-motivationaler Kompetenzen

Die Anfänge des Vorlesens überschneiden sich auch mit der emotionalen Entwicklung eines Kindes (vgl. u. a. Graf 1996, 181ff.; Rosebrock 1995, 11; Schön 1996, 164ff.). Besonders im Laufe seiner ersten sechs Lebensjahre erwirbt ein Kind zahlreiche emotionale Fertigkeiten, beispielsweise den Ausdruck und die Regulation seiner eigenen Gefühle, das Erkennen und Verstehen der Gefühle Dritter sowie auch den empathischen Umgang mit Anderen und prosoziales Verhalten (für einen Überblick s. Petermann/Wiedebusch 2003). Aufbauend auf dem nonverbalen Ausdruck von Emotionen in den ersten zwei Lebensjahren, geht mit der fortschreitenden Sprachentwicklung auch die Entwicklung eines Emotionswortschatzes einher: Das Kind beginnt über eigene Emotionen zu sprechen und ist schließlich im Alter von etwa vier Jahren in der Lage zur emotionalen Perspektivübernahme (vgl. ebd., 28). Erst diese Fähigkeit erlaubt es ihm, fiktionale Charaktere und ihre Handlungen nachzuvollziehen.

Das regelmäßige Vorlesen als ein soziales Ritual, bei dem körperliche und emotionale Nähe hergestellt werden, kann sich auf den Erwerb emotional-motivationaler Kompetenzen auswirken. Zeichnen sich Vorlesesituationen durch einen engen emotionalen und genussvollen Austausch, ein gemeinsames Beisammensitzen und Aneinanderkuscheln zwischen dem Kind und einer

vertrauten Person aus, so kann dies eine tiefgreifende Wirkung auf das Kind haben (vgl. Hurrelmann, B. 2005, 8). Ein aus der Vorlesesituation resultierendes Gefühl der Sicherheit und Geborgenheit kann sich nicht nur auf die emotionale Entwicklung des Kindes auswirken, sondern auch dauerhaft mit dem Lesen verknüpft werden und das regelmäßige Lesen fördern (vgl. Ulich 1993, 272).

Doch nicht nur die emotionale Nähe zwischen Leserin oder Leser und Kind, sondern auch die regelmäßige ritualisierte Wiederholung der Handlung führt zu einer dem Kind vertrauten Situation. Vorlesegespräche stehen meist nicht für sich selbst, sondern finden nach einem regelmäßigen und gleichbleibenden Vorgehen in Form eines sozialen Rituals statt (vgl. Bukow 1984). Das Kind gewinnt Sicherheit durch mehrere für das Vorlesen typische Merkmale, die dazu führen, dass es die Handlung als vorhersagbar und vertraut wahrnimmt. Diese Merkmale stellen das Handeln in konventionalisierten Routinen, die feste Abfolge von Dialogen beim Vorlesen, die Kenntnis von Geschichten, welche bereits mehrfach wiederholt wurden, sowie der darin auftretenden Figuren und die Verlässlichkeit der Auflösung der Geschichte dar. Ein gutes Beispiel ist das Vorlesen als Gute-Nacht-Ritual, welches mit einer solchen regelmäßigen Wiederholung und dadurch auch mit Stabilität verbunden ist, sodass es beim Ausbleiben des Rituals zu einem Defizitempfinden auf Seiten beider Interaktionspartner kommen kann (vgl. Kirchhöfer 2000, 160).

Das Vorlesen kann ebenfalls als Indikator für die Qualität familialer Beziehungen gewertet werden. Eine Studie von Bus et al. (1997) verdeutlicht beispielsweise, dass die Qualität der Bindung eines Kindes an seine Eltern die Vorleseinteraktion maßgeblich beeinflusst. In Familien, in denen eine sichere Bindungsbeziehung zwischen Eltern und Kind beobachtet werden kann, ist die Vorlesesituation durch ein flexibles und kindorientiertes Verhalten gekennzeichnet, in der die Eigenaktivität des Kindes von den Eltern gefördert und in der es als gleichberechtigter Interaktionspartner behandelt wird. Das Kind zeigt sich beim Vorlesen dementsprechend aufmerksam und interessiert (vgl. ebd., 86f.). In Familien, in denen die Eltern-Kind-Bindung hingegen als unsicher beschrieben wird, gestaltet sich die Interaktion sehr starr und restriktiv. Die Eltern weichen beim Vorlesen nur selten vom Buchtext ab, korrigieren das Kind häufig und sind nicht in der Lage die Interaktion entwicklungsfördernd zu gestalten oder das Kind durch Hilfestellungen zu unterstützen. Das Kind zeigt sich in diesen Fällen weniger interessiert am Vorlesen, lässt sich leichter ablenken und verhält sich den Eltern gegenüber aggressiver (vgl. ebd., 90ff.). Bus et al. erklären diese Zusammenhänge damit, dass mit einer sicheren Bindungsbeziehung auch ein gesteigertes Interesse der Eltern am Entwicklungsstand des Kindes, eine stärkere Beschäftigung mit der kindlichen Lebenswelt und damit auch ein besserer Einblick in den kindlichen Alltag einhergehen. Diese Voraussetzungen führen zu

einem gesteigerten Einfühlungsvermögen, das es den Eltern ermöglicht, besser fördernd auf das Kind einwirken zu können. In einer weiteren Studie von Bus/van Ijzendoorn (1997, 48) wird zudem deutlich, dass sicher gebundene Kinder beim Vorlesen selbst einen stärkeren Erkundungsdrang zeigen und sich vermehrt am Vorlesegespräch beteiligen. Der Einfluss der emotionalen Bindung auf die erfolgreiche und vielfältige Interaktion zwischen Erwachsenem und Kind tritt so deutlich hervor. Einen direkten Zusammenhang zwischen der Bindungsbeziehung und dem Gelingen der Vorleseinteraktion konnten Bus et al. (1997) jedoch nur für die Mutter-Kind-Beziehung ausmachen. Die Unterschiede in der Interaktion, die sich bei Vätern zeigten, wurden nicht mit der Bindungsbeziehung sondern mit situativen Faktoren, wie beispielsweise einer Ungeübtheit der Väter durch wenig Vorleseerfahrung, erklärt (vgl. ebd., 81 u. 95).

Der konventionalisierte Rahmen und die sichere, affektive Bindung zwischen Vorleserin oder Vorleser und Kind sind jedoch nicht nur Voraussetzungen für ein gelingendes Vorlesen, an dem sich das Kind aktiv beteiligt, oder für den Erwerb von Lesefreude, welche durch das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit begünstigt ist. Das Vorlesen im geschützten familialen Rahmen ermöglicht ebenso das Sammeln weiterer emotionaler Erfahrungen in Bezug auf den Vorlesestoff, das sich Hineinversetzen in Figuren und das Miterleben der Handlungen (vgl. Hurrelmann, B. 2009, 30). Erst wenn ein Kind in der Lage ist, die emotionale Ebene von Geschichten nachzuvollziehen, kann es eine positive Erwartung an einen Text aufbauen und selbst die Motivation entwickeln, einen fremden, neuartigen Text zu rezipieren und sich mit seinen Inhalten und Verstehensanforderungen auseinanderzusetzen. Dies ermöglicht es dem Kind, die Lektüre als genussvoll zu erleben. Es bedarf dieser Motivation, damit das Kind sich in eine Geschichte involvieren lässt und sich auf die das Lesen begleitenden Gefühle einlässt, wie etwa auf die emotionale Anteilnahme an der Entwicklung von Charakteren (vgl. ebd.). Solche ästhetischen Leseerfahrungen sind zudem bedeutsam, da sie zur Persönlichkeitsbildung des Kindes und durch den Genuss und das Erleben der Lektüre auch zu dessen emotionaler Entlastung beitragen können (vgl. Hurrelmann, B. 2004a).

Die strukturanalytische Rezeptionsforschung verdeutlicht bereits seit den 80er Jahren, dass Kinder versuchen das Lesen wie auch Gelesenes gezielt für die Bearbeitung eigener Entwicklungsthemen, zur Identitätsbildung und Stabilisierung derselben sowie zur Lebensbewältigung zu nutzen (vgl. Charlton/Neumann 1990a/b/c; Charlton/Neumann-Braun 1992, 101ff.; Hurrelmann, B. 1999a). Charlton/Neumann-Braun (1992, 32f.) beschreiben die Mediennutzung dabei als *para-soziale Interaktion*, da das Kind sich an handlungsleitenden Themen als Sinnperspektiven orientiert, die zu einer thematisch voreingenommenen Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit den Medieninhalten

führen. Ein von Charlton/Neumann-Braun (ebd., 85ff.) entwickeltes Struktur- und Prozessmodell der Medienrezeption verdeutlicht den Beitrag, den das Vorlesen und die spätere eigene Lektüre bezüglich dieses Auseinandersetzungsprozesses leisten können. Das Modell setzt sich aus verschiedenen Elementen zusammen: Dem sozialen Kontext des Medienhandelns, beispielsweise der gemeinsamen Vorlesesituation, der Sinnstruktur des Mediums, der Subjektstruktur des Rezipienten und vor allem aus den subjektiven Voraussetzungen für den Mediengebrauch. Beim Vorlesen wird das Kind als ein aktiv deutender Nutzer und Rezipient beschrieben (vgl. Charlton 1997; Sutter 2002, 81), der die Inhalte in der Rezeptionssituation thematisch voreingenommen wahrnimmt und seine persönlichen Bedürfnisse bewusst oder unbewusst mit den Medieninhalten in Beziehung bringt (vgl. Charlton/Neumann 1990a). Charlton/Neumann (1990b) beschreiben dabei zwei unterschiedliche Arten der Auseinandersetzung mit Medieninhalten: Zum einen eine ‚Intra-Kommunikation‘, bei der „das Subjekt sich (sinnlich-)symbolisch mit sich und seinem Thema am Medien-Anderen auseinandersetzt[t]“ (ebd., 33), zum anderen die ‚Inter-Kommunikation‘, bei der es seine Auseinandersetzung „in den sozialen Dialog mit anderen einfließen lassen“ (ebd.) kann.

Von besonderer Bedeutung bezüglich der Rezeption ist jedoch die Nachbereitungphase, da das Kind in dieser die Medienbotschaft verarbeitet und das Gehörte für die eigene Lebenssituation nutzbar macht. Nach der gemeinsamen Bilderbuchlektüre ist der Rezeptionsprozess also nicht einfach beendet, sondern auch im Anschluss setzt sich das Kind mit den gehörten und gesehenen Inhalten auseinander. Dies kann etwa im Rahmen von Anschlusskommunikation geschehen, welche eine Phase im Rezeptionsprozess darstellt und es dem Rezipienten ermöglicht, die gehörten Inhalte zu verarbeiten und seine eigenen lebensweltlichen Erfahrungen auf die im Buch dargestellten kulturellen Deutungsmuster zu beziehen (vgl. Holly/Püschel 1993; Sutter 2002, 81). Häufig sind solche Rezeptionssituationen, wie in der gemeinsamen Vorlesesituation, sozial und kulturell eingebettet und finden im Rahmen der Familie statt (vgl. Charlton/Neumann-Braun 1992). Dies ermöglicht es Eltern, ihr Kind bei der Nutzung von Medieninhalten zu dessen Entlastung zu unterstützen, indem sie Bezüge zwischen dem Inhalt eines vorgelesenen Textes und der realen Lebenswelt des Kindes herstellen. Durch den Rückgriff auf die realweltlichen Erfahrungen eines Kindes wird es ihm möglich, eine Verbindung zwischen realer und fiktiver Welt herzustellen und seine Erfahrungen zu nutzen, um die Geschichte nachzuvollziehen. Umgekehrt kann jedoch auch eine Geschichte dazu genutzt werden, die jeweils eigenen Lebenserfahrungen zu verarbeiten. Um einen Bezug zur Lebenswelt des Kindes herstellen zu können, ist, wie zuvor bereits beschrieben, eine sichere Bindung zwischen Eltern und

Kind die Voraussetzung, da sie die elterliche Kenntnis der Erfahrungen und emotionalen Bezüge ihres Kindes begünstigt (vgl. Hurrelmann, B. 2005, 7). Durch die gemeinsame Anschlusskommunikation und Ko-Konstruktion von Bedeutungen erwerben Kinder schließlich die Fähigkeit mit dem Gelesenen emotionale Erfahrungen zu verknüpfen, welche die Basis für die Entstehung einer Reflexionskompetenz in Bezug auf Lesestoffe bilden kann (vgl. Hurrelmann, B. 2002a, 140).

Väter und das Vorlesen

Eine Deutungsmusteranalyse

Bastian, J.

2014, XII, 321 S. 2 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-06093-0