

Simone C. Ehmig | Timo Reuter

# Vorlesen im Kinderalltag

**Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung  
von Kindern und Jugendlichen  
und Vorlesepraxis in den Familien**

Zusammenfassung und Einordnung zentraler  
Befunde der Vorlestudien von Stiftung Lesen,  
DIE ZEIT und Deutsche Bahn 2007-2012

# Inhalt

Vorwort .....	1
1 Vorlesen als Bildungsimpuls in der Familie .....	2
1.1 Familie als zentraler Ort der Literacy-Vermittlung .....	2
1.2 Bedeutung des Vorlesens für Sprachentwicklung, Empathie und Fantasie .....	6
1.3 Nachhaltigkeit des Vorlesens .....	7
1.3.1 Bedeutung des Vorlesens für die Einstellungen zum Lesen .....	9
1.3.2 Bedeutung des Vorlesens für das Leseverhalten .....	10
1.3.3 Bedeutung des Vorlesens für die ganzheitliche Entwicklung .....	12
1.3.4 Verstärkender Einfluss der Vorlesehäufigkeit .....	14
1.3.5 Rolle des Bildungshintergrundes im Elternhaus für die Nachhaltigkeit .....	18
1.3.6 Nachhaltigkeit des Vorlesens bei Mädchen und Jungen .....	21
1.3.7 Vorlesen als nachhaltiges Bildungsinvestment .....	23
2 Vorlesealltag in Familien .....	24
2.1 Vermessung der Vorleselandschaft: Wie viele Eltern lesen (nicht) vor? .....	25
2.2 Vorlesehäufigkeit .....	27
2.3 Vorlesemotivation .....	30
2.4 Vorlesezeiten und -orte .....	32
2.5 Barrieren für das Vorlesen .....	35
2.5.1 Bildungshintergrund .....	35
2.5.2 Migrationshintergrund .....	39
2.5.3 Geschlecht .....	50
3 Potenzial zur Ansprache spezieller Zielgruppen .....	68
3.1 Möglichkeiten der Kompensation von Vorlesedefiziten außerhalb der Familie .....	68
3.2 Möglichkeiten der Motivation durch digitale Vorleseangebote .....	72
Zusammenfassung .....	83
Literatur .....	88
Impressum .....	94

## Vorwort

Im Jahr 2004 fand erstmals der Bundesweite Vorlesetag statt. Seitdem initiieren DIE ZEIT, Stiftung Lesen und Deutsche Bahn einmal jährlich das größte Vorlesefest Deutschlands. Vorleseaktionen prominenter und ehrenamtlich engagierter Personen werben bundesweit öffentlichkeitswirksam für die Bedeutung des Vorlesens und für die Freude, die es Kindern und Vorlesenden gleichermaßen bereitet. Im Jahr 2012 sind mehr als 48.000 Vorleseaktionen angeboten worden, das bedeutet eine Steigerung von 400 Prozent gegenüber dem Vorjahr. Sie verdeutlicht ein wachsendes Bewusstsein für das Lesen als Bildungszugang, das sich in einer zunehmenden Bereitschaft zu ehrenamtlichem Engagement ebenso niederschlägt wie in der Tatsache, dass sich immer mehr Organisationen, Stiftungen und Einrichtungen verschiedenster Träger und Reichweite der Förderung des Lesens und Vorlesens annehmen – angestoßen durch Initiativen wie dem Bundesweiten Vorlesetag.

Die Notwendigkeit und Bedeutung öffentlicher Ereignisse, Kampagnen und Fördermaßnahmen erschließen sich aus einer Kernfrage, die am Anfang der Studien in diesem Band stand: Wie ist es um den Vorlesealltag in Familien in Deutschland bestellt? Repräsentative Untersuchungen zum Vorlesen lagen weit zurück. Die letzte bundesweite Studie dazu war 1988 veröffentlicht worden.<sup>1</sup> Um die Frage nach der Situation des Vorlesens empirisch zu beantworten, führten Stiftung Lesen, DIE ZEIT und Deutsche Bahn 2007 erstmals eine Vorlestudie durch. Seither konnten jährlich weitere Vorlestudien realisiert werden, so dass daraus eine Serie von bisher sechs Untersuchungen zu je spezifischen Fragestellungen geworden ist. 2007 bis 2012 wurden sowohl Eltern als auch Kinder und Jugendliche befragt, es kamen Väter zu Wort, Eltern mit und ohne Migrationshintergrund. Die Vorlestudien nehmen unterschiedliche Perspektiven ein und zeichnen ein vielfältiges Tableau der empirisch messbaren Vorleserealität in Deutschland. Die Untersuchungen bauen thematisch aufeinander auf und knüpfen jeweils an Ergebnisse und Fragestellungen der vorausgegangenen Studien an.

Aufgrund der Vorgeschichte der Studien und der Besonderheit der Themen sind die Ergebnisse der einzelnen Untersuchungen nicht immer direkt vergleichbar. Es handelt sich nicht um eine Zeitreihe, die Befunde jährlich fortschreibt, sondern um Untersuchungen mit je eigenem Fokus. Von Studie zu Studie wurden die Fragestellungen detaillierter und die Komplexität der Analysen höher. Fragemodelle wurden überarbeitet, konkretisiert oder erweitert. Dennoch bieten die Untersuchungen eine vielschichtige Grundlage, mit der sich Bedeutung, Praxis und Nachhaltigkeit des Vorlesens im Familienalltag beschreiben und mit der Forschung zu frühkindlicher Lesesozialisation in Verbindung bringen lassen. Wir danken dem Bundesministerium für Bildung und Forschung für die großzügige finanzielle Förderung der Aufbereitung und zusammenfassenden Darstellung der Studien.

---

1 Köcher, Renate (1988): Familie und Lesen. In: Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels LXIII. Beilage zum Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel Nr. 82, W2275-W2364.

# 1 Vorlesen als Bildungsimpuls in der Familie

## 1.1 Familie als zentraler Ort der Literacy-Vermittlung

Die 2011 veröffentlichte leo. – Level-One Studie zur Alphabetisierung Erwachsener identifiziert bundesweit 7,5 Millionen Erwachsene im Alter von 18 bis 64 Jahren, die Texte nicht richtig verstehen und nicht richtig schreiben können. Der Anteil dieser sogenannten funktionalen Analphabeten entspricht 14,5 Prozent der Deutsch sprechenden Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter.<sup>2</sup> Rechnet man über 64-Jährige und Menschen mit Migrationshintergrund ein, die nicht Deutsch sprechen, wird man eine noch viel höhere Zahl betroffener Erwachsener annehmen müssen.<sup>3</sup>

Mangelnde Lesefähigkeiten sind nur zum Teil darauf zurückzuführen, dass Menschen nach Abschluss ihrer Schul- und Ausbildungszeit das Lesen und Schreiben verlernen, weil sie es nicht mehr praktizieren. Viele Erwachsene, die nicht hinreichend lesen und schreiben können, haben es nie richtig gelernt.<sup>4</sup> Dabei handelt es sich keineswegs nur um ältere Generationen. Nach den Ergebnissen der jüngsten PISA-Studie hatten in Deutschland im Jahr 2009 18,5 Prozent der 15-Jährigen Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben.<sup>5</sup> Die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) zeigte 2011, dass 15,4 Prozent der Schülerinnen und Schüler der vierten Grundschulklassen kein ausreichendes Leistungsniveau im Lesen erreichen.<sup>6</sup> Nach dem Ländervergleich 2011 des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) erfüllten 12 Prozent der Grundschüler nicht die Mindeststandards im Lesen, 33 Prozent nicht die Regelstandards.<sup>7</sup>

Die Befunde belegen, dass unter den Kindern und Jugendlichen neue Generationen möglicher funktionaler Analphabeten heranwachsen, denen aufgrund mangelnder Lesefähigkeiten eine zentrale Voraussetzung für Bildung, Berufszugang und gesellschaftliche Teilhabe fehlt. Um den bereits im Grundschulalter deutlich erkennbaren Defiziten entgegenzuwirken, muss

---

2 Zentrale Ergebnisse der Studie enthält Grotlüschen, Anke, Wibke Riekmann (2011): Presseheft: leo. - Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Hamburg 2011. Download unter

[http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads\\_Texte/leo-Presseheft-web.pdf](http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/leo-Presseheft-web.pdf) (2.3.2013). Vgl. im Detail Grotlüschen, Anke, Wibke Riekmann (Hrsg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland Ergebnisse der erste leo. – Level-One Studie. Münster u. a.

3 Die folgende Darstellung folgt der Argumentation in Ehmig, Simone C. (2013): Frühe Sprach- und Leseförderung mit Medien. In *merz. medien + erziehung* 57:2, 22-29, hier 22-24. Der Fachbeitrag setzt mit der Frage, welche Medien zur Förderung eingesetzt werden können, im Weiteren andere Schwerpunkte.

4 Vgl. zu Ursachen und Gründen für Analphabetismus Döbert, Marion, Sven Nickel (2000): Ursachenkomplex von Analphabetismus in Elternhaus, Schule und Erwachsenenalter. In Döbert, Marion, Peter Hubertus: *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. Münster: Bundesverband für Alphabetisierung / Stuttgart, 52. Download unter [http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads\\_Texte/IhrKreuz-gesamt.pdf](http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/IhrKreuz-gesamt.pdf) (2.3.2013).

5 Klieme, Eckhard u. a. (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster u. a.

6 Siehe die Befunde in Bos, Wilfried, Irmela Tarelli, Albert Bremerich-Vos, Knut Schwippert (Hrsg.) (2012): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster u. a.; eine Übersicht über die Befunde im Kontext der TIMSS-Studie findet sich unter [http://www.ifs-dortmund.de/assets/files/presse/IGLU\\_TIMSS\\_2011\\_Pressekonferenz.pdf](http://www.ifs-dortmund.de/assets/files/presse/IGLU_TIMSS_2011_Pressekonferenz.pdf) (2.3.2013).

7 Vgl. Stanat, Petra, Hans Anand Pant, Katrin Böhme, Dirk Richter (Hrsg.) (2012): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. Münster.

die Vermittlung guter Sprach- und Lesekompetenzen sehr viel früher einsetzen als mit dem ersten Schuljahr.<sup>8</sup> Dabei ist mit Sprach- und Lesekompetenz nicht gemeint, dass Kinder bereits vor Schuleintritt Texte selbstständig lesen und verfassen können, sondern dass sie grundlegende Fähigkeiten im Umgang mit Sprache sowie einen Zugang zu schriftlich verfügbaren Inhalten und zu Lesemedien im Sinne von Vertrautheit, Motivation und Freude an Sprache entwickeln.<sup>9</sup> Im angelsächsischen Raum ist von „Literacy“ als Sprach- und Schriftkompetenz die Rede, bei der es darum geht, „literal codierte Informationen anzuwenden, in Bezüge zu setzen, an den eigenen Wissensbestand anzuknüpfen und neue Informationen auf der Basis bisheriger zu bewerten“.<sup>10</sup> Literacy in diesem engeren Verständnis von Sprach- und Schriftkompetenz ist für andere Kompetenzen grundlegend und ihnen vorgelagert, die u. a. die Fähigkeit zur Informationssuche und -verarbeitung, mathematisch-naturwissenschaftliches, gesundheitsbezogenes, gesellschaftlich-politisches, kulturelles oder soziales Grundverständnis beinhalten. Diese Aspekte sind Teil eines umfassenderen Literacy-Begriffs, in dem Sprach- und Lesekompetenz Voraussetzungen dafür sind, sich zu lebensrelevanten Themen pragmatische und funktionale Fähigkeiten anzueignen. Dies ist von Allgemeinbildung und explizit abrufbarem Wissen zu unterscheiden.<sup>11</sup>

Im Rahmen einer internationalen Fachtagung formulierten im März 2013 mehr als 130 Experten und Expertinnen aus 35 Ländern in einer Resolution Empfehlungen zur Sicherung und Verbesserung der frühkindlichen Literacy-Förderung in einem weltweiten Kontext: „Early literacy education is a prerequisite for any kind of skill acquisition, it is important that early literacy is much more than learning the alphabet.“ Neben der Schaffung politischer und finanzieller Rahmenbedingungen, einer guten Ausbildung von Haupt- und Ehrenamtlichen und der Wertschätzung ihrer Arbeit betonen die „Leipzig Recommendations on Early Literacy Education“ besonders die Rolle der Familien, in denen „parents and carers are a child’s first

---

8 Vgl. grundlegend Hurrelmann, Bettina, Michael Hammer, Ferdinand Nieß (1993): Lesesozialisation Band 1. Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh: Bertelsmann. Dabei sind vor allem bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche in den Blick zu nehmen. Vgl. beispielhaft die Kapitel zum Einfluss von sozialer Herkunft und Migration bei Bos, Wilfried u. a. (2012): a. a. O., 175-190 sowie 191-208.

9 Vgl. umfassend zur Lesesozialisation Bertschi-Kaufmann, Andrea, Cornelia Rosebrock (2009): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld, Weinheim und München, 27-35. Zur ausführlichen Beschreibung des Begriffs der Lesekompetenz Groeben, Norbert, Bettina Hurrelmann (Hrsg.) (2006): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen, Weinheim.

10 Nickel, Sven (2005): Family Literacy – Sprach- und Literalitätsförderung in der Familie. In Fachforum „Orte der Bildung im Stadtteil“. Dokumentation der Veranstaltung am 16./17. Juni 2005 in Berlin. Regiestelle E&C der Stiftung SPI, 85-90. Download unter:

[http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/grundschulpaed/2\\_deutsch/publikationen/snichel/media/nickel\\_fl\\_fachforum\\_orte\\_bildung\\_stadtteil.pdf?1286349002](http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/grundschulpaed/2_deutsch/publikationen/snichel/media/nickel_fl_fachforum_orte_bildung_stadtteil.pdf?1286349002) (2.3.2013), 85. Da der Begriff „Literacy“ inzwischen im deutschsprachigen Bereich eingeführt und seine Implikationen nicht deckungsgleich mit „Literalität“ sind, wird der englische Begriff hier weiterverwendet. Vgl. auch Nickel, Sven (2007): Beobachtung kindlicher Literacy-Erfahrungen im Übergang von Kindergarten und Grundschule. In Graf, Ulrike, Elisabeth Moser Opitz (Hrsg.): Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht. Lernprozesse wahrnehmen, deuten und begleiten. Baltmannsweiler, 87-104 und Nickel, Sven (2011): Literalität – Familie – Family Literacy. Die Transmission schriftkultureller Praxis und generationenübergreifende Bildungsprogramme als Schlüsselstrategie. In Psychologie & Gesellschaftskritik 35:3, 53-77.

11 Nickel, Sven (2005): a. a. O., 85 f. Grundlegend Fernald, Anne, Adriana Weisleder (2011): Early language experience is vital to developing fluency in understanding. In Neuman, Susan B., David K. Dickinson (Hrsg.): Handbook of early literacy research. Band 3. New York, London: Guilford, 3-19. Zur weiteren und engeren Definition von Literacy siehe auch exemplarisch McKenna, Michael C., Richard D. Robinson (1990): Content literacy: a definition and implications. In Journal of Reading 34:3, 184-186, die von „content literacy“ im Sinne der Fähigkeit zur Aufnahme, Verarbeitung und Einordnung von Inhalten sprechen.

teachers, thus their integration into Early Literacy Education programs is central to their success. Outside institutions alone will not do the job.“ Dabei sei die Vermittlung eines Zugangs zur Sprache elementar: „Parents should be empowered to provide a home rich in words and stories, and to inspire children to speak, to sing, to play, to move and to communicate.“<sup>12</sup> Die Sichtweisen und Schlussfolgerungen der Experten in Leipzig stehen im Einklang mit den Befunden und Empfehlungen der EU High Level Group of Experts on Literacy,<sup>13</sup> die umfassende Maßnahmen zur Förderung eines „literate environment“ für Kinder, Jugendliche und Erwachsene fordert – als Voraussetzung für eine gute Sprach- und Lesekompetenz.

Zur Sprachkompetenz, die Kinder in den ersten sechs bis acht Lebensjahren erwerben, gehören phonologische Bewusstheit,<sup>14</sup> Schriftbewusstsein im Sinne eines Verständnisses von Buchstaben und Zahlen als Funktionsträger, pragmatisches Bewusstsein zum situativen Gebrauch von gesprochener und geschriebener Sprache, Zugang zu und Umgang mit Büchern und anderen Lesemedien, frühes Schreiben,<sup>15</sup> Verfügbarkeit eines Wortschatzes und Ausdrucksfähigkeit.<sup>16</sup> Dass Sprach- und Leseförderung so früh wie möglich einsetzen sollte, lässt sich mit Erkenntnissen aus Hirnforschung, Entwicklungspsychologie und Sprachentwicklungsforschung begründen. Sie zeigen, dass Kinder bis zu etwa acht Jahren in mehreren Phasen für besondere Eindrücke empfänglich und für Lernprozesse offen sind.<sup>17</sup> Frühestmögliche Sprach- und Leseförderung ist wichtig und notwendig, weil sie für einzelne Kinder und Jugendliche gute Bildungsvoraussetzungen schafft. Sie trägt damit auf bildungspolitischer und gesellschaftlicher Ebene zur Chancengleichheit sozial und bildungsbenachteiligter Kinder und Jugendlicher bei. Dies besitzt bildungsökonomische Implikationen, wie Untersuchungen zur Vermeidung bzw. Einsparung sozialer Folgekosten unzureichender Bildung durch Maßnahmen im frühkindlichen Bereich belegen.<sup>18</sup>

---

12 Prepare for Life! Raising Awareness for Early Literacy Education. Leipzig Recommendations on Early Literacy Education. Leipzig 2013. Die Empfehlungen sind Ergebnis einer internationalen Fachkonferenz der Stiftung Lesen, die mit finanzieller Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung durchgeführt wurde. Das Dokument ist u. a. zugänglich unter <http://www.readingworldwide.com/index.php?id=51648> (24.5.2013).

13 EU High Level Group of Experts on Literacy (2012): Final Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

14 Elbro, C. (1996): Early linguistic abilities and reading development: A review and a hypothesis. In Reading and Writing 8, 453-485; Küspert, Petra (1998): Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb: Zu den Effekten vorschulischer Förderung der phonologischen Bewusstheit auf den Erwerb des Lesens und Recht Schreibens. Frankfurt am Main.

15 Vgl. Nickel, Sven (2007): a. a. O.; Jones, Jacqueline (2003): Early literacy assessment systems: essential elements. Princeton.

16 Snow, Catherine (2008): What counts as literacy in early childhood? In McCartney, Kathleen, Deborah Phillips (Hrsg.): The Blackwell handbook of early childhood development. Oxford, 274-296.

17 Vgl. zusammenfassend Whitehead, Marian R. (2007): Sprache und Literacy von 0 bis 8 Jahren. Troisdorf.

18 Exemplarisch Heckman, James J. (2006): Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. In Science 312, 1900-1902; Psacharopoulos, George (2007): The Costs of School Failure. A Feasibility Study. Analytical Report for the European Commission. European Network on Economics of Education (EENEE); Wößmann, Ludger, Marc Piopiunik (2009): Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.; Booktrust (2010): Bookstart 2009/10: A Social Return on Investment (SROI) Analysis. London; Hanushek, Eric A., Ludger Wößmann (2010): The Cost of Low Educational Achievement in the European Union. Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network an Economics of Education (EENEE); Schlotter, Martin, Ludger Wößmann (2010): Frühkindliche Bildung und spätere kognitive und nicht-kognitive Fähigkeiten: Deutsche und internationale Evidenz. München: Ifo Institut für Wirtschaftsfor-

Für die frühkindliche Sprachentwicklung und die Vermittlung eines elementaren Zugangs zum Lesen kommt der Familie als informellem Lernort eine zentrale Bedeutung zu. Die „wertvolle gemeinsame Zeit mit der Familie“ wird hierbei als besonders wirksamer Faktor gesehen, weil mit alltäglicher Interaktion und meist spielerischen Impulsen im vertrauten Umfeld Bindungen gefestigt und positive Emotionen geweckt werden.<sup>19</sup> Die große Bedeutung, die der Familie als Ort und Akteur zur Literacy-Vermittlung zukommt, betont der Ansatz der „Family Literacy“. Der Begriff beschreibt vielfältige Programme und Maßnahmen zur Sensibilisierung, Motivation und Stärkung von sozial-, bildungs- oder auf andere Weise benachteiligten Familien in der Förderung von Zugängen zu Sprach- und Schriftkompetenz.<sup>20</sup>

In der Familie beginnt mit dem Zeitpunkt der Geburt ein mehrstufiger Prozess von Spracherwerb und Vermittlung von Lesekompetenz, Lesemotivation usw. Dabei werden in der Familie idealerweise auf informellem Wege Voraussetzungen geschaffen und Grundlagen vermittelt, auf denen späteres formales Lernen aufsetzen kann: „Learning to read and write can start at home, long before children go to school. Children can start down the road to becoming readers from the day they are born.“<sup>21</sup> Eine umfassende frühkindliche Förderung schafft Grundlagen für das spätere eigene Lesen, Lesefreude, Lesemotivation und eine positive Beziehung zu Geschichten, Büchern und anderen Lesemedien: Die Forschung zur Lesesozialisation geht davon aus, dass der „Aufbau schriftsprachlicher Kommunikationsfähigkeiten zu einem guten Teil [...] auf kulturell fundierten Interaktionsroutinen zwischen Erwachsenen und Kindern beruht.“<sup>22</sup>

Für den frühkindlichen Spracherwerb und ihre Beziehung zum Lesen sind Sprachvorbilder und aktiver Umgang mit Sprache elementar. Eltern, die mit ihren Kindern von Anfang an intensiv sprechen und nonverbal interagieren, fördern ihre kommunikativen und sprachlichen Kompetenzen. Bereits mit wenigen Wochen alten Kindern lassen sich „Gesprächssituationen“ erleben. Kinder „antworten“ bereits lange bevor sie selbst Worte artikulieren können, sie äußern sich in vielfältiger Weise und integrieren so sukzessive Sprache in ihr Wahrneh-

---

schung. Ifo Working Papers; Allmendinger, Jutta, Johannes Giesecke, Dirk Oberschachtsiek (2011): Unzureichende Bildung: Folgekosten für die öffentlichen Haushalte. Eine Studie des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung; Maier-Gräwe, Uta, Inga Wagenknecht (2011): Kosten und Nutzen früher Hilfen. Eine Kosten-Nutzen-Analyse im Projekt „Guter Start ins Kinderleben“. Köln.

19 Sliwka, Anne, Susanne Frank (2010): Familie schafft Chancen. Warum das Zuhause für den Bildungserfolg entscheidend ist und wie Eltern bei der Lernbegleitung ihrer Kinder gestärkt werden können. Düsseldorf. Download unter:

[http://www.vodafone-stiftung.de/pages/programme/family-programm/das\\_programm/index.html](http://www.vodafone-stiftung.de/pages/programme/family-programm/das_programm/index.html) (3.3.2013), 14.

20 Vgl. Nickel, Sven (2005): a. a. O.; Nickel, Sven (2007): Family Literacy in Deutschland – Stand der Entwicklung und Gedanken zur konzeptionellen Weiterentwicklung. In Elfert, Maren, Gabriele Rabkin (Hrsg.): Gemeinsam in der Sprache baden – Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart, 65-84; Nickel, Sven (2011): a. a. O.; Carpentieri, Jon, Karen Fairfax-Cholmeley, Jenny Litster, John Vorhaus (2011): Family literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development. London; Steensel, Roel van (2011): How Effective Are Family Literacy Programs? Results of a Meta-Analysis Review of Educational Research 81, 69-96.

21 Armbruster, Bonnie B., Fran Lehr, Jean Osborn (2006): A child becomes a reader. Proven ideas from research for parents. Portsmouth, New Hampshire, 1; explizit gegen zu frühe „verschulte“ Förderung von Kindern vgl. Sliwka, Anne, Susanne Frank (2010): a. a. O., 13.

22 Groeben, Norbert, Bettina Hurrelmann (Hrsg.) (2004): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim, 174.

men, Denken und Handeln.<sup>23</sup> Für die Entwicklung von Sprache und Sprechen spielen vor allem Vorlesen und Erzählen eine wichtige Rolle, auch das gemeinsame Betrachten von Bilderbüchern. Vorlesen ist dabei als dialogische Situation zu begreifen, in der die Kinder mit den vorlesenden Personen interagieren, ein lebendiger Austausch darüber stattfindet, was die Geschichten vermitteln und anstoßen. In diesem Sinne ist der Übergang zwischen Vorlesen und Erzählen fließend. Vorlesen als „effektivste Spracherwerbssituation überhaupt“<sup>24</sup> gilt im Bereich der Early Literacy, besonders der Family Literacy als zentrale Voraussetzung für das spätere eigene Lesen.<sup>25</sup>

## 1.2 Bedeutung des Vorlesens für Sprachentwicklung, Empathie und Fantasie

Für die Sprachentwicklung von Kindern wird dem Vorlesen und gemeinsamen Betrachten von Bilderbüchern ein großer Einfluss zugesprochen. Denn „in keiner anderen alltäglichen Kommunikationssituation mit dem Kind ist [...] die Dichte der Benennungen von Gegenständen so hoch wie beim Betrachten von Bilderbüchern.“<sup>26</sup> Mit dem Betrachten, Erzählen und Vorlesen erwerben Kinder neben Wortschatz und Kenntnissen sprachlicher Strukturen auch Wissen darüber, welche Gegenstände mit Wörtern und Sprache benannt werden. Sie lernen Welten kennen, die außerhalb ihres unmittelbaren Erfahrungshorizontes existieren oder vorstellbar sind.<sup>27</sup> Kinder nehmen neue Gegenstände wahr, denen sie in ihrem Alltag eventuell nicht oder nicht häufig begegnen, z. B. die Tiere auf dem Bauernhof, die Kinder aus der Stadt nur selten oder gar nicht selbst erleben können. Dabei erlernen Kinder noch vor dem zweiten Lebensjahr die Unterscheidung von Gegenstand und Abbildung des Gegenstands. Sie erkennen die Gegenstände im Buch, wissen aber, dass sie mit ihnen nicht real interagieren können. Sie wechseln zu einer betrachtenden Haltung. Kinder machen so einen entscheidenden Schritt zum Begreifen des Symbolcharakters von Bildern und vor allem der Sprache.<sup>28</sup>

Entscheidend für die Wirksamkeit von Vorlesen und Erzählen sind Nähe und Austausch mit einer Vertrauensperson. Darin liegt ein entscheidender Unterschied zum Fernsehen oder

---

23 Vgl. das einführende Kapitel in Whitehead, Marian R. (2007): a. a. O.

24 Nickel, Sven (2005): a. a. O., 86.

25 Vgl. exemplarisch Snow, Catherine E., Beverly A. Goldfield (1983): Turn the page please: situation specific language acquisition. In *Journal of Child Language* 10:03, 551-569; Groeben, Norbert, Bettina Hurrelmann (2004): a. a. O.; Armbruster, Bonnie B., Fran Lehr, Jean Osborn (2006): a. a. O.; Whitehead, Marian R. (2007): a. a. O.; Justice, Laura M., Shayne Piasta (2011): Developing children's print knowledge through adult-child storybook reading interactions: Print referencing as instructional practice. In Neuman, Susan B., David K. Dickinson (Hrsg.): *Handbook of early literacy research*. Band 3. New York, London, 3-19 mit einer Spielart des Vorlesens, bei der die vorlesende Person explizit Bezug auf Buchstaben und Wörter nimmt.

26 Vgl. Groeben, Norbert, Bettina Hurrelmann (2004): a. a. O., S. 174.

27 Vgl. Singer, Jerome (1995): Die Entwicklung der Phantasie: Spielen und Geschichtenerzählen als Vorstufen des Lesens. In Franzmann, Bodo u. a.: (Hrsg.): *Auf den Schultern von Gutenberg. Medienökologische Perspektiven der Fernsehgesellschaft*, München, 98-112.

28 Vgl. Groeben, Norbert, Bettina Hurrelmann (2004): a. a. O., 174.

ähnlichen Medien, die Kinder häufig allein nutzen.<sup>29</sup> Aus neurowissenschaftlicher Sicht lernt ein Kind „sobald es auf dem Schoß einer Bezugsperson sitzen kann, den Akt des Lesens mit dem Gefühl, geliebt zu werden, zu assoziieren.“<sup>30</sup> Dabei ist die Begleit- und Anschlusskommunikation mit der Vertrauensperson wichtig, weil auf diese Weise die Bedeutung des Gelesenen immer wieder aufgegriffen, in Erinnerung gerufen und seine Bedeutung ausgehandelt wird, um so das Gelernte zu festigen.<sup>31</sup>

Neben Sprachentwicklung, Symbolverständnis und Weltwissen werden durch Vorlesen, Erzählen und Betrachten von Bilderbüchern weitere Fähigkeiten gefördert. Kinder erlernen die Fähigkeit der Empathie, das heißt, sich in andere Personen hineinzusetzen und sich emotional an Vorgängen außerhalb ihrer selbst zu beteiligen. Die Kinder reflektieren das (Vor-) Gelesene und Erzählte. Sie lernen so, verschiedenste Situationen und Verhaltensweisen in ihrem Alltag einzuordnen und zu bewerten.<sup>32</sup> Auch für die Fantasieentwicklung in der Kindheit kommt dem Vorlesen eine bedeutsame Rolle zu, da Kinder durch das Vorlesen und Erzählen von Geschichten zum Entwurf weiterer möglicher Welten und Geschehnisse inspiriert werden.<sup>33</sup> Der Psychologe Jerome Singer hat sich in seiner Forschung ausführlich mit der kindlichen Fantasie und deren Bedeutung für die weitere Entwicklung beschäftigt. „Sie verleiht älteren Kindern und Erwachsenen die Fähigkeit, geistig durch Raum und Zeit zu ‚reisen‘, sich an die Vergangenheit zu erinnern, von ihr zu lernen oder in Gedanken eine Vielzahl von Szenarien zukünftiger Handlungen vorwegzunehmen und durchzuspielen.“<sup>34</sup> Singer spricht dem Geschichtenerzählen, Betrachten von Bilderbüchern und Vorlesen durch die Eltern für die Fantasieentwicklung des Kindes einen besonders hohen Einfluss zu. Die immer neuen Geschichten und Bilder, auch die immer wieder neu entdeckten Facetten schon bekannter Bücher, greifen Kinder in ihren Gedanken oder Symbolspielen („So-tun-als-ob“ oder Rollenspielen) auf, spielen sie erneut durch und entwickeln sie weiter.<sup>35</sup>

### 1.3 Nachhaltigkeit des Vorlesens

Die skizzierten Befunde verdeutlichen die zentrale Bedeutsamkeit des Vorlesens in der Lesesozialisation im Elternhaus und seine vielfältigen unmittelbaren positiven Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern. Untersuchungen zu den längerfristigen Effekten von Vorlesen und Erzählen in der Kindheit auf spätere sprachliche Fähigkeiten oder schulische Leistungen wurden bisher kaum vorgenommen oder liegen bereits länger zurück.<sup>36</sup> Entwicklungsbeglei-

---

29 Zur Rolle des Fernsehens beim Spracherwerb siehe Böhme-Dürr, Karin (1990): Die Rolle der Massenmedien im Spracherwerb. In Neumann, Klaus, Michael Charlton (Hrsg.): Spracherwerb und Mediengebrauch. Tübingen, 149-168.

30 Wolf, Maryanne (2009): Das lesende Gehirn. Wie der Mensch zum Lesen kam – und was es in unseren Köpfen bewirkt. Heidelberg, 98.

31 Vgl. Groeben, Norbert, Bettina Hurrelmann (2004): a. a. O., 177.

32 Vgl. ebd.

33 Vgl. ebd. und Singer, Jerome (1995): a. a. O., 98f.

34 Vgl. ebd., 98.

35 Vgl. ebd., 105f.

36 Für einen Überblick siehe Böhme-Dürr, Karin (1990): a. a. O., 159.

tende Längsschnittstudien zur Lesesozialisation sind (zeit-) aufwändig und mit hohen Kosten verbunden, weshalb bisher retrospektive Designs eingesetzt wurden. Hurrelmann, Hammer und Nieß machen in einer Untersuchung 1993 unterschiedliche Faktoren der Lesesozialisation in Familien aus, die für die Erklärung der Lesefreude und des Leseverhaltens von 9- bis 11-jährigen Kindern herangezogen werden können. Die Autoren bleiben mit der gewählten Altersgruppe der untersuchten Kinder zeitlich sehr nah an den Prozessen der familialen Lesesozialisation.<sup>37</sup> In jüngster Zeit zeigt eine Sonderanalyse der Daten von PISA 2009 den Zusammenhang von Vorlesen in der frühen Kindheit und Lesekompetenz mit 15 Jahren. Die Lesekompetenz von 15-Jährigen, denen in der Kindheit vorgelesen wurde, ist unabhängig vom sozio-ökonomischen Status der Eltern besser als bei gleichaltrigen Kindern, denen nicht vorgelesen wurde. Neben Neuseeland sind in Deutschland unter allen an der Untersuchung teilnehmenden Ländern die größten Unterschiede zu finden. Auch für das Erzählen von Geschichten ist dieser Unterschied zu beobachten, in Deutschland allerdings wesentlich geringer ausgeprägt.<sup>38</sup> Bis dato lagen keine Erkenntnisse darüber vor, welche Bedeutung das Vorlesen in der Kindheit über die Lesekompetenz hinaus für die ganzheitliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen *längerfristig* besitzt.

Diese Frage greift die Vorlesestudie 2011 von Stiftung Lesen, DIE ZEIT und Deutsche Bahn auf. Die Untersuchung fragt nach der Bedeutung des Vorlesens durch die Eltern in der Kindheit auf das spätere Lese- und Medien-, aber auch Freizeitverhalten, auf Themeninteressen und allgemeinen Schulerfolg älterer Kinder und Jugendlicher. Im Mittelpunkt der Studie steht eine retrospektive Erhebung, die Eigenschaften, Vorlieben und Verhaltensweisen von älteren Kindern und Jugendlichen in Zusammenhang mit ihrer Erinnerung daran bringt, ob und wie intensiv ihnen in ihrer frühen Kindheit im Elternhaus vorgelesen worden ist. Wenn die Annahme richtig ist, dass das Vorlesen Kinder in ihrer Entwicklung insgesamt nicht nur unmittelbar, sondern auch längerfristig begünstigt, müssten sich Kinder und Jugendliche, denen früher häufig vorgelesen worden ist, systematisch von Kindern und Jugendlichen unterscheiden, denen früher wenig oder gar nicht vorgelesen worden ist. Unterschiede sind u. a. zu erwarten für die Medienvorlieben und Mediennutzungsgewohnheiten, das Lese-Image, die Lesemotivation, Lesehäufigkeit und -intensität, möglicherweise auch für Freizeitaktivitäten und schulischen Erfolg.

Der Nachweis von „Wirkungen“ des Vorlesens im engeren Sinne ist mit dem verwendeten retrospektiven Design nicht möglich, da die Richtung des Zusammenhangs streng genommen nicht eindeutig ist. Ein Zusammenhang zwischen Vorlesen in der frühen Kindheit und Lesevorlieben im späteren Jugendalter lässt sich im Sinne eines positiven Einflusses von Vorlesen und Erzählen auf die Leseaffinität der Kinder deuten, aber auch im Sinne einer besseren Erinnerungsleistung gerade derjenigen, die später gern und oft lesen. Ein eindeutiger Kausalnachweis, dass Vorlesen in der Kindheit sich auf das spätere Leseverhalten auswirkt, wäre nur mit einer Langzeitstudie möglich, die Kinder über mehrere Jahre hinweg individuell be-

---

37 Vgl. Hurrelmann, Bettina, Michael Hammer, Ferdinand Nieß (1993): a. a. O., 228ff.

38 OECD (2012): Let's read them a story! The parent factor in education. 2. Read your children a story. Download unter <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009/50297246.pdf> (23.10.2012), 18.

gleitet und im Sinne eines Panels Entwicklungen und Veränderungen für jedes einzelne Kind erfasst. Nur so wären Erinnerungsfehler zu eliminieren. Eine solche Untersuchung ist bisher nicht realisiert worden.

Lassen sich systematisch Unterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen, denen viel vorgelesen worden ist, und Kindern und Jugendlichen, denen wenig oder gar nicht vorgelesen worden ist, zeigen, kann man aber mit einem hohen Maß an Plausibilität darauf schließen, dass das Vorlesen für die Entwicklung der Kinder bedeutsam ist. Diesen Schluss wird man vor allem dann ziehen können, wenn die Zusammenhänge zwischen Vorlese-Erfahrungen und späteren Lesevorlieben, Verhaltensweisen und Eigenschaften der Kinder unabhängig vom Bildungsniveau im Elternhaus und anderen Einflussfaktoren bestehen.

Die (Vorlese-) Erfahrungen, heutigen Verhaltensweisen und Eigenschaften wurden in mündlich-persönlichen Interviews mit 10- bis 19-jährigen Kindern und Jugendlichen in deren Haushalten erhoben. Die für die Grundgesamtheit der 10- bis 19-jährigen Kinder und Jugendlichen repräsentative Stichprobe umfasste 505 Personen.<sup>39</sup>

### **1.3.1 Bedeutung des Vorlesens für die Einstellungen zum Lesen**

Kinder und Jugendliche, denen in der Kindheit von den Eltern vorgelesen wurde, haben häufiger eine positive Einstellung zum Bücherlesen als Gleichaltrige, denen nicht vorgelesen wurde. Am deutlichsten zeigen sich Unterschiede bei Aussagen über den emotionalen Bezug zum Lesen: 54 Prozent derjenigen, denen vorgelesen wurde, meinen „Bücherlesen macht Spaß“, aber nur 38 Prozent der Kinder und Jugendlichen ohne Vorleseerfahrung im Elternhaus. Kinder und Jugendliche, denen vorgelesen wurde, sagen auch deutlich häufiger als die Vergleichsgruppe, dass sie „beim Bücherlesen in eine andere Welt eintauchen“ können (59 % vs. 46 %), es sie „auf neue Gedanken bringt“ (55 % vs. 44 %) und dass ihnen „ohne Bücherlesen etwas fehlen“ würde (45 % vs. 31 %). Dementsprechend ist Lesen für Heranwachsende mit Vorleseerfahrung seltener „anstrengend“ als für Kinder und Jugendliche, denen in der Kindheit nicht vorgelesen worden ist (20 % vs. 31 %).

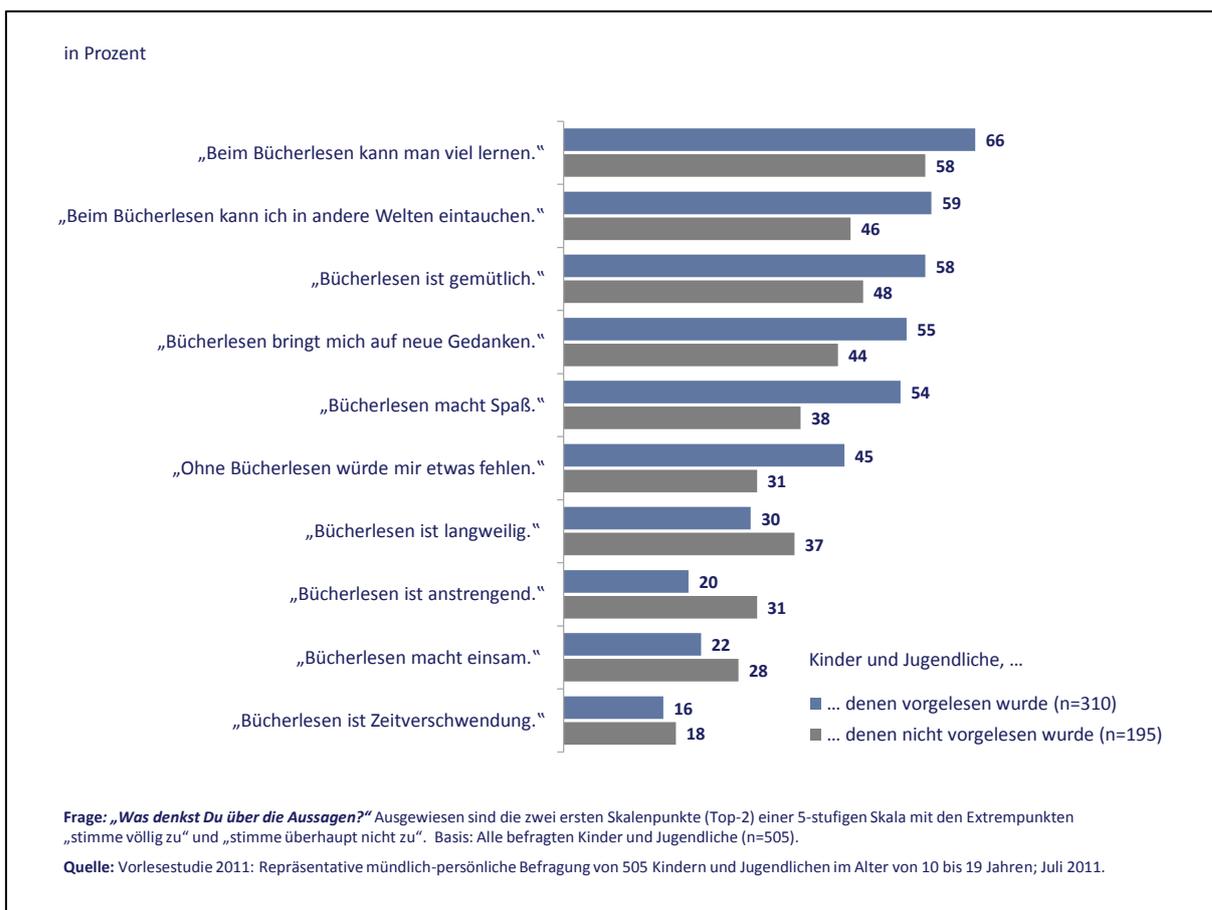
Die Vergleichsgruppen unterscheiden sich kaum in ihrer generell hohen Zustimmung zur Aussage, dass man „beim Bücherlesen viel lernen“ kann (66 % vs. 58 %). Die Antworten spiegeln die gesamtgesellschaftlich hohe allgemeine Wertschätzung des Lesens, insbesondere das Bewusstsein dafür, dass Lesen Kenntnisse, Wissen und kognitive Fähigkeiten vermittelt. 84 % der deutschen Bevölkerung waren 2009 der Ansicht, dass Lesen wichtig für die Entwicklung eines Kindes sei. Nahezu alle Erwachsenen sehen Wortschatz, Allgemeinbildung, Fantasie und Konzentrationsfähigkeit gefördert. Humor und Lebensfreude bringt aber nur eine

---

<sup>39</sup> Das durchführende Feldinstitut war Icon Kids & Youth, München. Die Feldzeit erstreckte sich vom 11. Juli bis zum 29. Juli 2011. Zur Validierung der Aussagen darüber, ob den Kindern und Jugendlichen vorgelesen worden ist, beantworteten Mütter zusätzlich unabhängig von den Kindern einen kurzen schriftlichen Fragebogen. Die Übereinstimmung zwischen den Angaben von Müttern und Kindern betrug nahezu 100 Prozent.

Minderheit mit dem Lesen in Verbindung.<sup>40</sup> Passend zu diesen Befunden sagt von den Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrer Vorleseerfahrung nur eine Minderheit, dass Bücherlesen Zeitverschwendung sei (16 % vs. 18 %). Es handelt sich hier um einen – wohl häufig weniger erfahrungsbasierten als erlernten – gesellschaftlichen Konsens.

*Abbildung 1: Einstellungen zum Bücherlesen bei Kindern und Jugendlichen, denen in der Kindheit von den Eltern vorgelesen bzw. nicht vorgelesen wurde*



### 1.3.2 Bedeutung des Vorlesens für das Leseverhalten

Die Bedeutsamkeit des Vorlesens für die Einstellungen gegenüber dem Bücherlesen zeigt sich in ähnlicher Weise für das Leseverhalten: Unter den Kindern und Jugendlichen, denen in der Kindheit vorgelesen wurde, lesen drei von vier (73 %) mindestens einmal in der Woche in ihrer Freizeit in einem Buch.<sup>41</sup> Bei Kindern und Jugendlichen, denen nicht vorgelesen wurde, sind es nur zwei von drei (63 %). Unterschiede zeigen sich auch in der Lesedauer: Kinder und Jugendliche, denen vorgelesen wurde, lesen an einem Wochentag (Montag bis Freitag) durchschnittlich 46 Minuten, Gleichaltrige ohne Vorleseerfahrung 34 Minuten.

40 Kreibich, Heinrich, Simone C. Ehmig (Hrsg.) (2010): Lesefreude trotz Risikofaktoren. Eine Studie zur Lesesozialisation von Kindern in der Familie. Schriftenreihe der Stiftung Lesen 7. Mainz, 18-21.

41 Dabei wurden Schulbücher explizit ausgeklammert.

Verschiedene Studien der lesebiographischen Forschung zeigen kritische Phasen in der Leseentwicklung von Kindern und Jugendlichen, insbesondere die „Lesekrise“ im Übergang von Kindheit zur Pubertät.<sup>42</sup> Christine Garbe und Maik Philipp sprechen von zwei „Lese-Knicks“: Der erste betrifft Kinder im Alter zwischen 8 und 10 Jahren, der zweite und bedeutsamere Kinder zwischen 11 und 13 Jahren.<sup>43</sup> In diesem Alter gehen Lesemotivation und -häufigkeit bei vielen Heranwachsenden erkennbar zurück. Die Daten der Vorlesestudie 2011 deuten darauf hin, dass dieser „Lese-Knick“ bei Kindern, denen vorgelesen wurde, geringer ausfällt als bei Kindern, denen nicht vorgelesen wurde. 58 Prozent der 10- bis 13-Jährigen, denen vorgelesen wurde, stimmen der Aussage „Bücherlesen macht Spaß“ zu. Bei Gleichaltrigen ohne Vorleseerfahrung sind es nur 45 Prozent. Je älter die Kinder und Jugendlichen sind, denen in der Familie *nicht* vorgelesen wurde, desto seltener geben sie an, dass sie Spaß am Bücherlesen haben: Von den 14- bis 16-Jährigen dieser Gruppe sind es 37 Prozent, von den 17- bis 19-Jährigen 34 Prozent. Die Befunde bestätigen den klassischen „Lese-Knick“ im Laufe der pubertären Entwicklung – hier anhand eines Vergleichs der Altersgruppen. Vergleicht man nach derselben Logik Kinder und Jugendliche, denen von den Eltern vorgelesen worden ist, zeigt sich eine andere Entwicklung: Von den 14- bis 16-Jährigen hat nach eigener Aussage immer noch jede/r Zweite (51 % vs. 37 % der Vergleichsgruppe) Spaß am Bücherlesen, unter den 17- bis 19-Jährigen ebenso viele (vs. 34 % der Vergleichsgruppe).

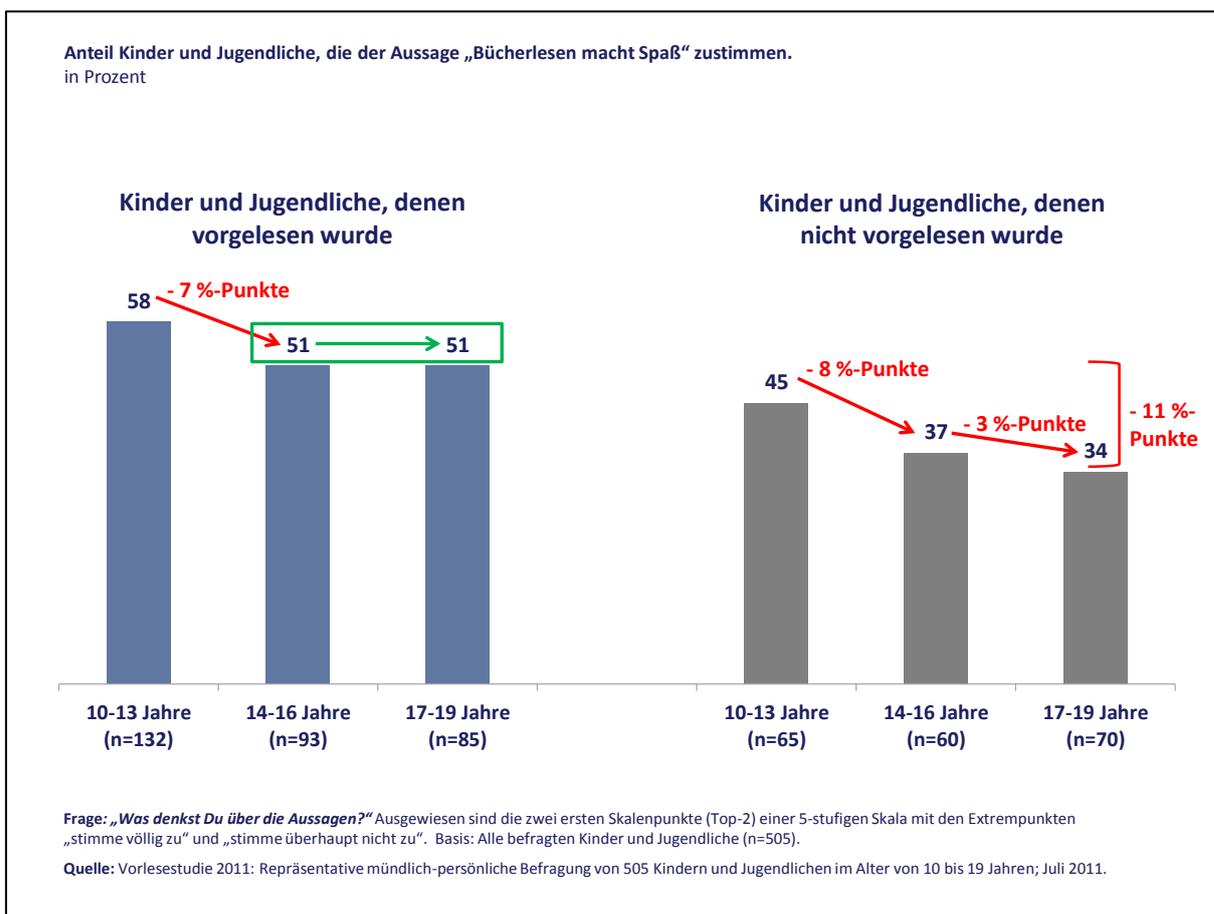
Analog empfinden Kinder und Jugendliche, denen nicht vorgelesen worden ist, Lesen mit zunehmendem Alter immer häufiger als anstrengend: unter den 10- bis 13-Jährigen 29 Prozent, unter den 17- bis 19-Jährigen 43 Prozent. Heranwachsende ohne Erfahrung des Vorlesens in der Kindheit distanzieren sich offenbar kontinuierlich von dem, was sie zwar in der Schulzeit erlernt und praktiziert haben, aber vergleichsweise selten mit einer positiven Grundhaltung verbinden. Anders Kinder und Jugendliche, denen vorgelesen wurde. Sie stimmen der Aussage, Bücherlesen sei anstrengend, in jeder Altersgruppe nur selten zu: Von den 10- bis 13-Jährigen empfinden 24 Prozent das Lesen als anstrengend, von den 17- bis 19-Jährigen sogar nur 19 Prozent.

---

42 Vgl. Schön, Erich (1989): Leseerfahrung in Kindheit und Jugend. In *Lehren und Lernen* 15:6, 21-44 und Graf, Werner (1995): Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. *Lektürebiographien der Fernsehgeneration*. In Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*. Weinheim, 97-125.

43 Garbe, Christine, Karl Holle, Tatjana Jesch (2009): *Texte lesen. Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation*. 2. Aufl. Paderborn, 202.

Abbildung 2: „Lese-Knick“ bei Kindern und Jugendlichen, denen in der Kindheit von den Eltern vorgelesen bzw. nicht vorgelesen wurde



### 1.3.3 Bedeutung des Vorlesens für die ganzheitliche Entwicklung

Die Unterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen, denen in der Kindheit vorgelesen und nicht vorgelesen wurde, zeigen sich nicht nur für das – naheliegende – Bücherlesen, sondern auch für andere Freizeitaktivitäten. Zwei Drittel der Kinder und Jugendlichen, denen vorgelesen wurde, treiben mindestens einmal in der Woche Sport (66 %), von den Gleichaltrigen, denen nicht vorgelesen wurde, 55 Prozent. Auch ein Musikinstrument spielen mehr Kinder und Jugendliche mit als ohne Vorleseerfahrung (27 % vs. 21 %). Die Befunde bestätigen Hinweise und Ergebnisse der Forschung zur Lesesozialisation und legen einen günstigen nachhaltigen Einfluss des Vorlesens auf die ganzheitliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen nahe.

Doch gehen das intensivere Lesen, die häufigeren sportlichen und musischen Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen, deren Eltern ihnen vorgelesen haben, nicht zu Lasten sozialer Kontakte und einer unbeschwertten Kindheit? Womöglich fördern Eltern mit dem Vorlesen zwar lese- und buchaffine, körperlich und musikalisch aktive Kinder, erziehen sie damit aber auch zu Einzelgängern. Diese Befürchtung ist in einem beträchtlichen Teil der Bevölkerung latent vorhanden: 30 Prozent der Erwachsenen vertraten 2009 in einer repräsentativen Be-

völkerungsbefragung die Ansicht, die Beschäftigung mit Büchern hemme bei Kindern die Kontaktfreude.<sup>44</sup> Nur 22 Prozent brachten Lesen mit guter Menschenkenntnis in Verbindung. Die Befunde der Vorlesestudie 2011 widerlegen die Bedenken sehr deutlich: Unabhängig davon, welche Rolle das Vorlesen in ihrer frühen Kindheit spielte, treffen fast alle Kinder und Jugendlichen mindestens einmal in der Woche Freunde (94 % bzw. 93 %). Die Häufigkeit und Qualität ihrer sozialen Kontakte unterscheidet Kinder, denen vorgelesen wurde, nach den vorliegenden Ergebnissen in keiner Weise von jenen der Gleichaltrigen ohne Vorleseerfahrung. Das Vorlesen scheint vielmehr ein Baustein zu sein, der im Rahmen einer ganzheitlichen Erziehung die positiven Entwicklungen von Kindern und Jugendlichen befördert. Zu diesen Entwicklungen gehört u. a. eine hohe Affinität zu musisch-kreativen und sportlichen Aktivitäten.

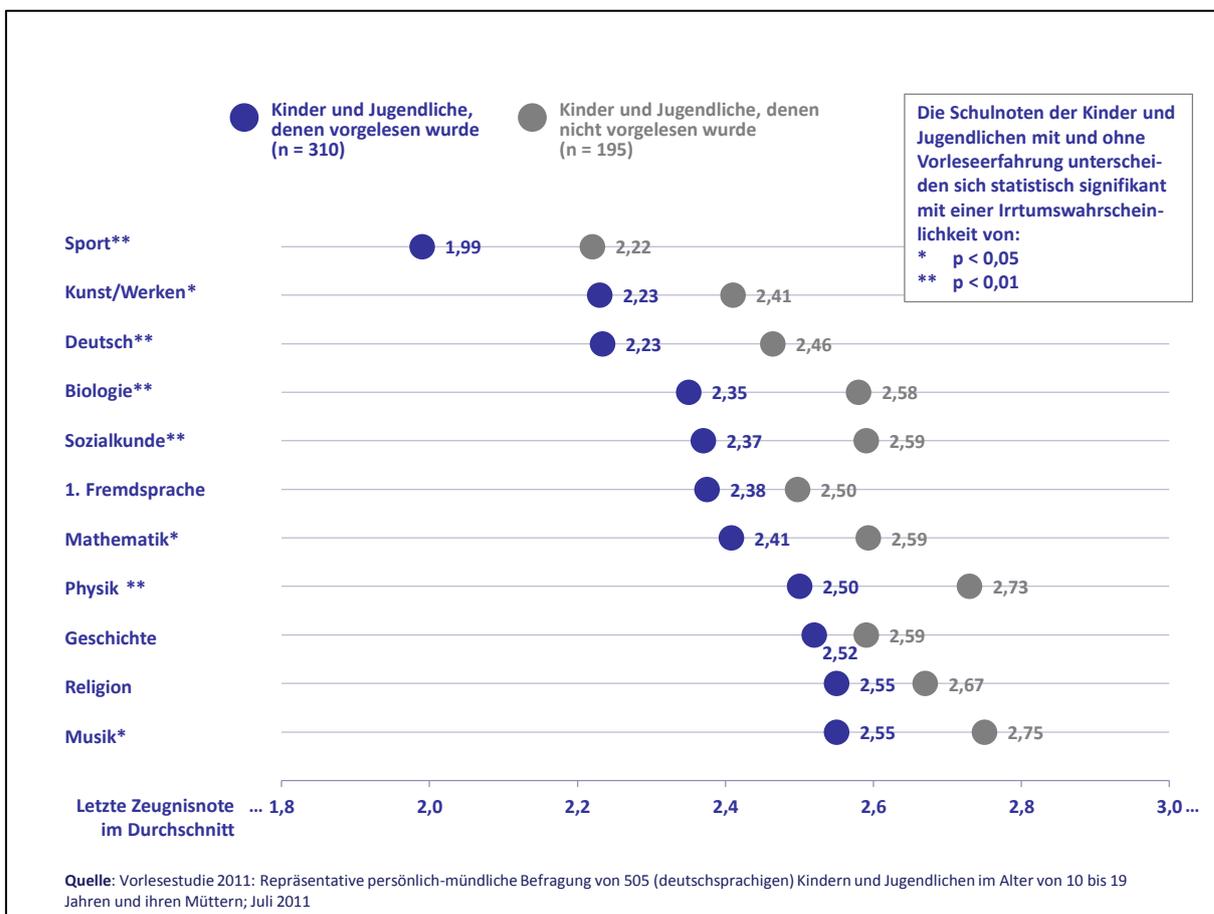
Der Befund, dass Kinder und Jugendliche, denen vorgelesen wurde, später häufiger musisch-kreativ und sportlich engagiert sind, bedeutet natürlich nicht, dass Vorlesen sportlich oder musikalisch machen würde. Er legt jedoch nahe, dass Vorlesen einen zentralen Baustein im Rahmen einer ganzheitlichen Erziehung darstellt, die die Fähigkeiten und Talente von Kindern umfassend befördert. Einen Beleg hierfür liefern Befunde zum Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Vorleseerfahrung: Bei jenen, denen die Eltern in der Kindheit vorgelesen haben, sind die Schulnoten – gemessen mit einer Frage nach Fachnoten im letzten Zeugnis – durchschnittlich besser als die Noten der Gleichaltrigen, denen die Eltern nicht vorgelesen haben. Die Unterschiede sind zwar nur graduell (zwischen einer Achtel- und einer Viertel-Note), aber systematisch und bis auf die erste Fremdsprache (meist Englisch), Religion / Ethik sowie Geschichte statistisch signifikant. Die Ergebnisse bestätigen Befunde einer Auswertung der jüngsten PISA-Daten. Sie belegen einen engen positiven Zusammenhang zwischen dem Vorlesen und Geschichtenerzählen in der frühen Kindheit einerseits und den späteren schulischen Leistungen, v. a. im Bereich der Lese- und Sprachkompetenz.<sup>45</sup>

---

44 Vgl. Kreibich, Heinrich, Simone C. Ehmig (2010): a. a. O., 18-21.

45 Vgl. OECD (2012): a. a. O.

Abbildung 3: Schulnoten von Kindern und Jugendlichen, denen in der Kindheit von den Eltern vorgelesen bzw. nicht vorgelesen wurde



### 1.3.4 Verstärkender Einfluss der Vorlesehäufigkeit

Die bisher gezeigten Befunde basieren auf systematischen Vergleichen von Kindern und Jugendlichen, die sich darin unterscheiden, ob ihnen ihre Eltern vorgelesen oder nicht vorgelesen haben. Befunde zur frühkindlichen Sprach- und Lesesozialisation weisen darauf hin, dass die Wirksamkeit des Vorlesens, Geschichtenerzählens und der begleitenden Kommunikation umso größer ist, je häufiger und regelmäßiger sich Eltern ihren Kindern in dieser Weise zuwenden.<sup>46</sup> Der für die frühe Kindheit gut belegte Zusammenhang wurde mit den vorliegenden Daten auch für die Nachhaltigkeit im späteren Kindes- und Jugendalter überprüft. Dazu wurde berücksichtigt, wie intensiv die Vorleseerfahrung der 10- bis 19-Jährigen in der Familie war. Die Analysen zeigen einen klaren verstärkenden Einfluss der Häufigkeit auf die Bedeutung des Vorlesens: Je häufiger die Eltern vorgelesen haben, desto deutlicher treten die

<sup>46</sup> Indikator für die Vorlesehäufigkeit ist – ebenso wie beim Vorlesen und Erzählen selbst – wiederum die Erinnerung der befragten Kinder und Jugendlichen im Alter von 10 bis 19 Jahren. Sicherlich ist die Genauigkeit der Erinnerung an mehr oder weniger regelmäßiges Vorlesen für Erinnerungsfehler und Konsistenzeffekte anfälliger als die Genauigkeit der Erinnerung daran, ob die Eltern vorgelesen haben oder nicht. Deshalb wurden auch hier die Aussagen der Mütter, die parallel zu den Jugendlichen mit einem kurzen Fragenkatalog schriftlich befragt worden waren, zur Validierung der Antworten herangezogen.

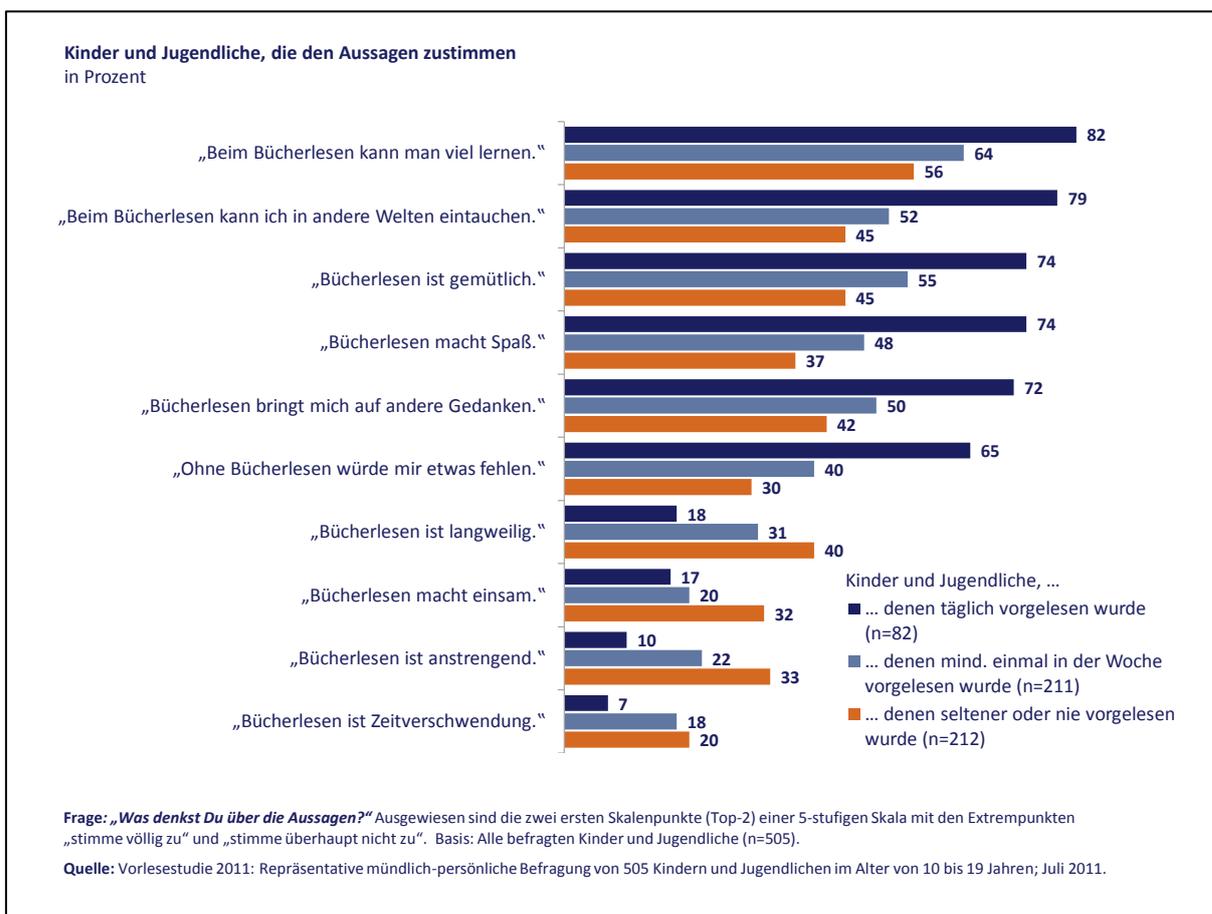
Zusammenhänge hervor, die einen entwicklungsfördernden Einfluss des Vorlesens und Geschichtenerzählens nahelegen. Sie gelten für die Einstellungen der älteren Kinder und Jugendlichen zum Bücherlesen, für ihre Leseintensität, ihr Freizeitverhalten und ihren Schulerfolg gleichermaßen.<sup>47</sup>

Je häufiger den Kindern und Jugendlichen von den Eltern vorgelesen wurde, desto besser ist ihre Meinung über das Bücherlesen. Der Anteil derjenigen, die sich positiv äußerten, ist unter denen am höchsten, die sich an tägliches Vorlesen erinnern – noch deutlich häufiger positiv als bei Kindern und Jugendlichen, denen ihrer Erinnerung nach zwar mindestens einmal in der Woche, aber nicht täglich vorgelesen wurde. Kinder und Jugendliche, denen selten oder nie vorgelesen wurde, haben eine vergleichsweise schlechte Meinung über das Bücherlesen. Drei von vier Kindern und Jugendlichen, denen täglich vorgelesen worden ist, können heute beim Bücherlesen in andere Welten eintauchen (84 %), sie finden es gemütlich (74 %), haben Spaß daran (74 %) und lassen sich von Büchern auf andere Gedanken bringen (72 %). Unter den Kindern und Jugendlichen, denen zwar mindestens einmal in der Woche, aber nicht täglich vorgelesen wurde, teilt nur rund jede/r Zweite diese Erfahrungen und Ansichten. Kinder und Jugendliche, denen die Eltern seltener als einmal in der Woche oder nie vorgelesen haben, stimmen noch seltener zu.

---

47 Vgl. beispielhaft Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim; vgl. auch die einschlägigen Befunde aus Analysen der PISA-Daten in OECD (2012): a. a. O.

Abbildung 4: Einstellungen zum Bücherlesen bei Kindern und Jugendlichen, denen in der Kindheit unterschiedlich häufig von den Eltern vorgelesen wurde

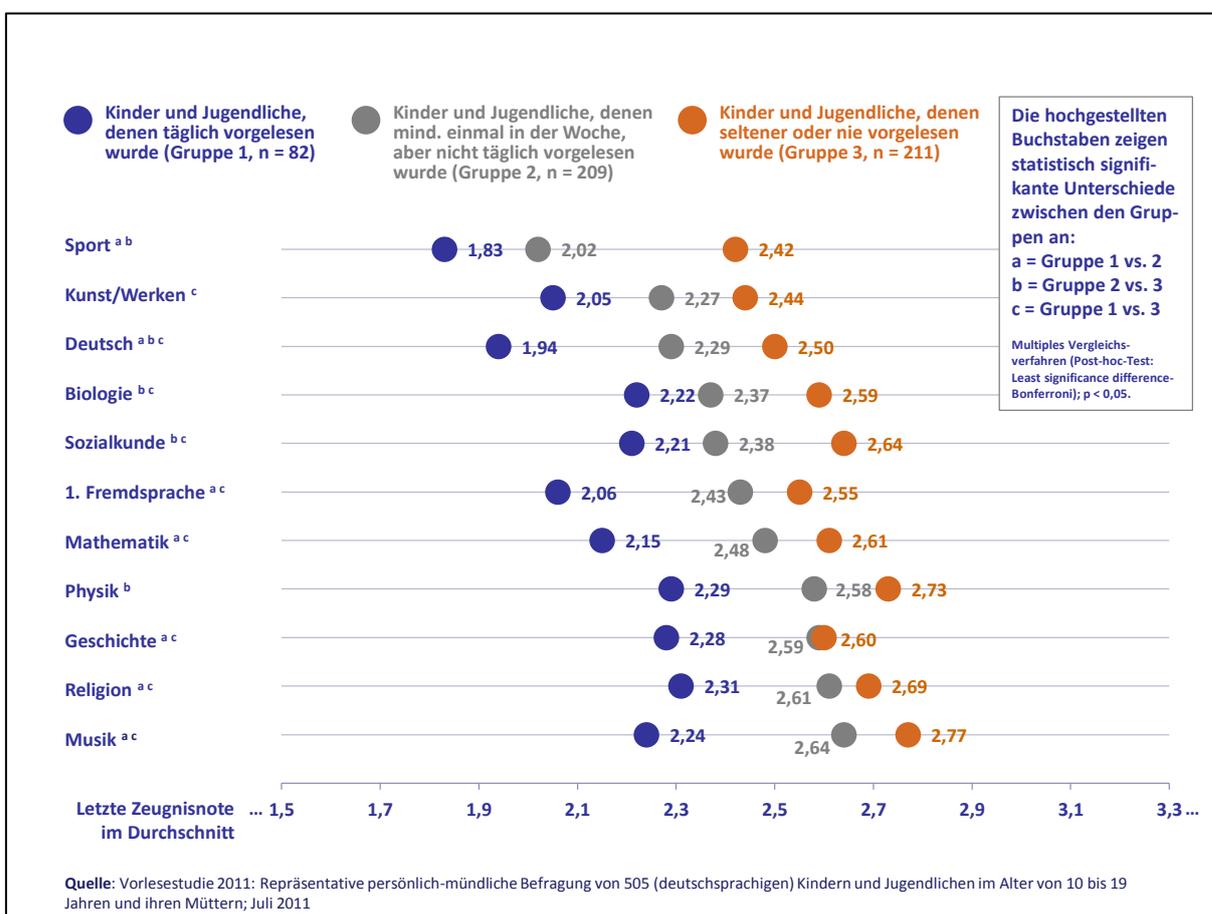


Auch im Leseverhalten zeigt sich ein klarer positiver Zusammenhang zwischen Vorlesehäufigkeit in der Kindheit und der Zeit, die aktuell in der Freizeit für Buchlektüre aufgebracht wird: Je häufiger und regelmäßiger das Vorlesen im Elternhaus, desto länger die durchschnittliche Zeit, die ältere Kinder und Jugendliche mit Büchern verbringen. Diejenigen, die sich an tägliches Vorlesen erinnern, lesen an einem Wochentag durchschnittlich eine Stunde in einem Buch (59 Minuten), Gleichaltrige, denen zwar nicht täglich, aber mindestens einmal in der Woche vorgelesen wurden, eine knappe Dreiviertelstunde (42 Minuten), Kinder und Jugendliche, denen die Eltern seltener oder nie vorgelesen haben, eine halbe Stunde (34 Minuten).

Der Zusammenhang zwischen der Vorlesehäufigkeit in der Kindheit und heutigem Verhalten zeigt sich auch für andere Freizeitaktivitäten. So ist zum Beispiel der Anteil der Kinder und Jugendlichen, die mindestens einmal in der Woche Sport treiben, unter denen, die sich an tägliches Vorlesen erinnern, deutlich höher (79 %) als unter Kindern und Jugendlichen, denen zwar einigermaßen regelmäßig, aber nicht täglich vorgelesen wurde (63 %) und bei jenen mit nur seltener oder keiner Vorleseerfahrung (54 %). Analoge Unterschiede zeigen sich für musikalisch-kreative Beschäftigungen. Von der Häufigkeit, mit der vorgelesen wurde, unabhängig ist der Kontakt von Kindern und Jugendlichen mit ihren Freunden.

Ein enger positiver Zusammenhang ist auch für die schulischen Leistungen erkennbar: Je häufiger früher zu Hause vorgelesen wurde, desto besser fallen die späteren Schulnoten der Kinder und Jugendlichen aus. Die Differenzen zwischen den Durchschnittsnoten im letzten Zeugnis sind auch hier graduell, sie zeigen sich aber systematisch und sind linear. Überdies sind die Unterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen, denen täglich vorgelesen wurde, und Gleichaltrigen, denen nicht täglich oder gar nicht vorgelesen wurde, vielfach statistisch signifikant. Dies lässt darauf schließen, dass tägliches Vorlesen und Geschichtenerzählen nicht nur kurzfristig im frühkindlichen Bereich wirkungsvoll, sondern auch längerfristig und nachhaltig für die Entwicklung im Jugendalter bedeutsam ist.

Abbildung 5: Schulnoten von Kindern und Jugendlichen, denen von den Eltern unterschiedlich häufig vorgelesen wurde



Alle Indikatoren zeigen: Kinder und Jugendliche, denen Eltern regelmäßig jeden Tag vorgelesen haben, profitieren am deutlichsten und umfassendsten. Das tägliche Ritual vermag offensichtlich das volle Potenzial für eine gute längerfristige Entwicklung von Kindern zu entfalten. Demnach ist für eine nachhaltig positive Entwicklung von Lesefreude, für eine ausgewogene Mediennutzung und Freizeitgestaltung in der späteren Kindheit und Jugend sowie für den Schulerfolg nicht nur von Bedeutung, ob Eltern ihren Kindern vorlesen, sondern, wie häufig und regelmäßig sie es tun.

### 1.3.5 Rolle des Bildungshintergrundes im Elternhaus für die Nachhaltigkeit

Studien der empirischen Bildungsforschung belegen übereinstimmend einen engen Zusammenhang zwischen dem sozio-ökonomischen Status und dem formalen Bildungsniveau im Elternhaus einerseits sowie dem Leseverhalten der Kinder und ihrem Schulerfolg andererseits.<sup>48</sup> In Deutschland hängt der Schulerfolg stark von der familiären Herkunft ab: Kinder aus Elternhäusern mit niedriger Bildung sind in ihren Bildungschancen gegenüber Kindern aus Familien mit höherer Bildung benachteiligt. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob die Zusammenhänge zwischen dem Vorlesen in der Kindheit und den späteren Einstellungen zum Lesen, dem Lese- und Freizeitverhalten sowie den Schulnoten unabhängig von der formalen Bildung der Eltern nachweisbar sind, oder ob es sich dabei um Bildungseffekte handelt. In diesem Fall wäre das Vorlesen kein Einflussfaktor mit eigenständigem Wirkpotenzial, sondern Ausdruck und Indikator der besonderen Förderung in sozial, finanziell und bildungsprivilegierten Familien. Jüngste Analysen der PISA-Daten weisen darauf hin, dass Vorlesen, Erzählen und intensive sprachliche Kommunikation innerhalb der Familie über soziale Schichten und Bildungsniveaus hinweg einen positiven Einfluss auf die Lesekompetenz der 15-Jährigen besitzen.<sup>49</sup>

Um zu prüfen, ob und in welcher Weise sich die längerfristige Bedeutung des Vorlesens unabhängig vom Bildungshintergrund im Elternhaus nachweisen lässt, wurden die Vergleiche von Kindern und Jugendlichen, denen vorgelesen bzw. nicht vorgelesen wurde, getrennt für Familien mit hohem, mittlerem und niedrigem Bildungsniveau durchgeführt. Als Indikator für das Bildungsniveau im Elternhaus wird hier aus forschungspraktischen Gründen die formale Bildung der Mutter herangezogen. Dies erscheint sachlich aus mindestens zwei Gründen sinnvoll und zulässig: Die Mutter ist beim Vorlesen in der Regel die Hauptbezugsperson für die Kinder (siehe Kapitel 2.5.3). Dieses Kriterium ist allerdings in Haushalten mit sehr heterogenem Bildungshintergrund nicht unbedingt überzeugend. Für jeden Haushalt wurde erfasst, welchen formalen Bildungsabschluss die Mütter und Väter haben. Nur zwei Prozent der Kinder und Jugendlichen lebten 2011 danach in Haushalten, in denen das Bildungsniveau von Mutter und Vater sich stark unterschieden, d. h. dass beispielsweise ein Elternteil keinen oder einen Hauptschulabschluss, der Partner oder die Partnerin aber Abitur oder einen Hochschulabschluss hat. Unabhängig von ihrer Rolle als Vorleseperson repräsentiert das for-

---

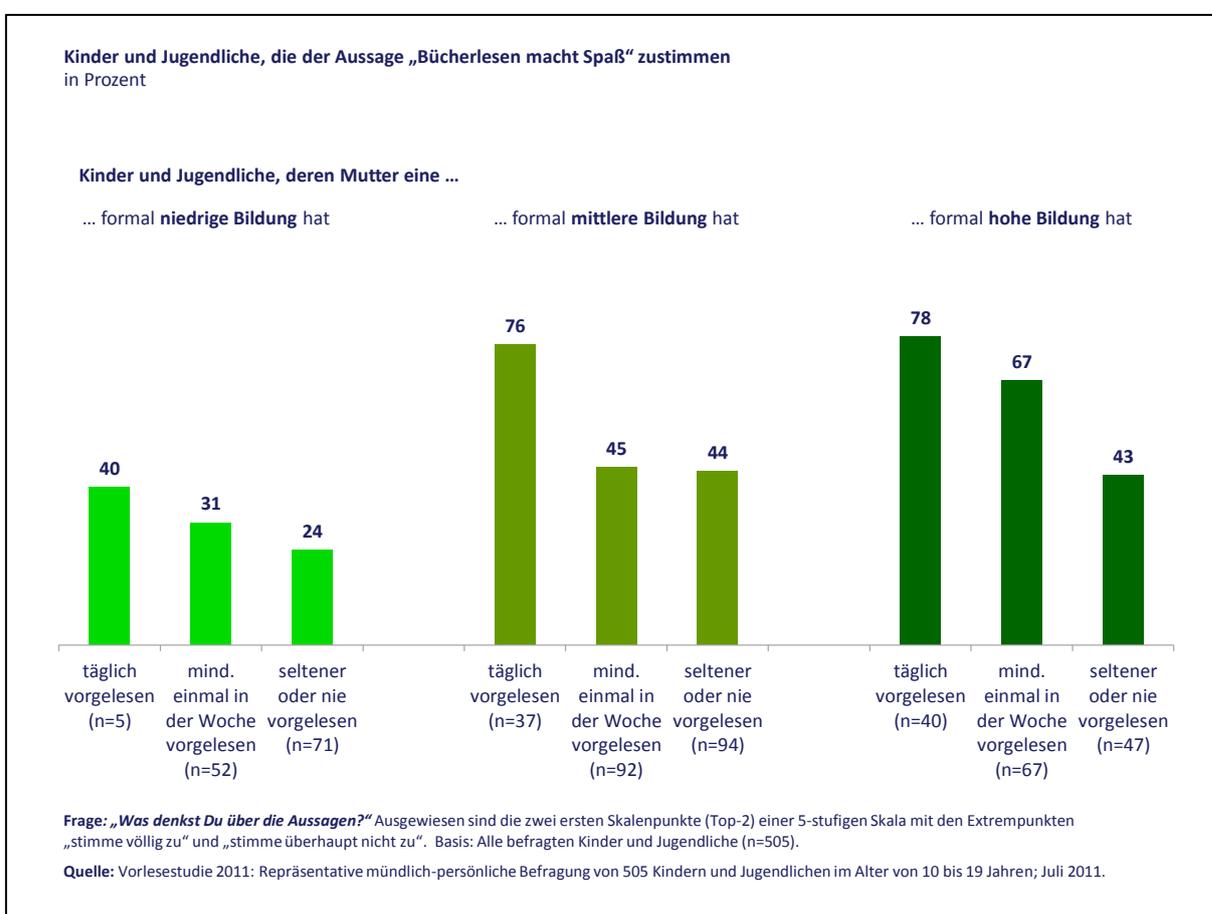
48 Siehe z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld; Maaz, Kai, Franz Baeriswyl, Ulrich Trautwein (2011): Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule. Düsseldorf: Vodafone Stiftung; Stanat, Petra, Hans Anand Pant, Katrin Böhme, Dirk Richter (2012): a. a. O. Vodafone Stiftung (2013): Hindernis Herkunft. Eine Umfrage unter Schülern, Lehrern und Eltern zum Bildungsalltag in Deutschland. Düsseldorf. Download unter: [http://www.vodafone-stiftung.de/pages/thinktank/studien\\_und\\_empfehlungen/studien\\_und\\_publicationen/empfehlungen\\_\\_\\_studien/subpages/allensbach-studie\\_-\\_hindernis\\_herkunft/index.html](http://www.vodafone-stiftung.de/pages/thinktank/studien_und_empfehlungen/studien_und_publicationen/empfehlungen___studien/subpages/allensbach-studie_-_hindernis_herkunft/index.html) (13.5.2013).

49 Vgl. OECD 2012: a. a. O. Vgl. hierzu auch Kreibich, Heinrich, Simone C. Ehmig (2010): a. a. O., 42-49; Heymann, Lukas, Timo Reuter, Simone C. Ehmig (2010): Die Vermittlung von Lesefreude bei Kindern im Vorschulalter in der Familie. In merz. medien+ erziehung 54:6, 39-49.

male Bildungsniveau der Mutter somit in der Regel gut das formale Bildungsniveau der Eltern.<sup>50</sup>

Unabhängig vom Bildungshintergrund in der Familie haben Kinder und Jugendliche, denen die Eltern vorgelesen haben, heute häufiger Spaß am Bücherlesen als Kinder und Jugendliche, denen nicht oder nur selten vorgelesen wurde. Je häufiger vorgelesen wurde, desto größer ist der Anteil derjenigen, die Spaß am Bücherlesen haben – ebenfalls unabhängig vom Schulabschluss der Mutter. Der Befund belegt, dass jedes Kind vom Vorlesen in der Kindheit profitieren kann, unabhängig davon, welches Bildungsniveau im Haushalt vorzufinden ist.

*Abbildung 6: Spaß am Bücherlesen bei Kindern und Jugendlichen, denen in der Kindheit vorgelesen bzw. nicht vorgelesen wurde, bei unterschiedlicher Bildung der Mutter*



Kinder und Jugendliche, denen vorgelesen bzw. nicht vorgelesen wurde, unterscheiden sich in ihrer Lesefreude systematisch voneinander. Diese Tatsache ist unabhängig vom Bildungsniveau des Elternhauses nachweisbar. Allerdings ist der Anteil der Kinder und Jugendlichen, die Spaß am Lesen haben, in Familien mit einfachem Bildungsniveau insgesamt niedriger als

<sup>50</sup> Zum Einfluss des Bildungshintergrundes vgl. im Detail Kapitel 2.5.1. Kriterien für eine formal hohe Bildung sind (Fach-) Abitur und Studium, für eine formal mittlere Bildung Realschulabschluss, für eine formal niedrige Bildung Hauptschulabschluss oder kein Schulabschluss.

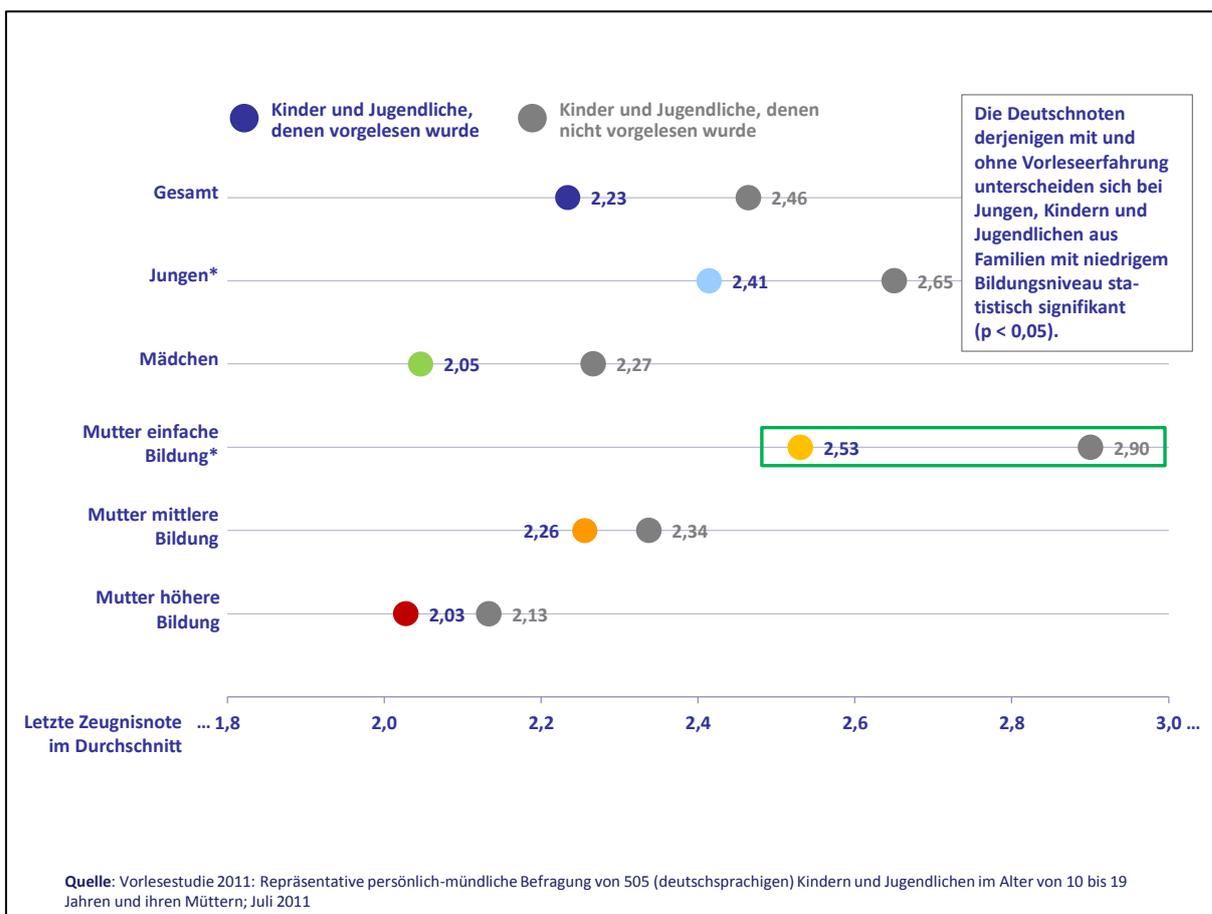
in Haushalten mit mittlerem und höherem Bildungsniveau. Mit anderen Worten: Die Bildung der Eltern – hier gemessen über den Schulabschluss der Mutter – schafft die Ausgangsbedingungen dafür, ob ein Kind mit größerer oder geringerer Wahrscheinlichkeit Zugang zum Lesen und Spaß daran findet. Je höher die Bildung, desto besser zunächst diese Voraussetzungen – unabhängig vom Vorlesen.

Wenn Eltern aber vorlesen, so profitieren Kinder in allen Bildungsschichten kurz- und längerfristig: Der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Spaß am Lesen steigt, am stärksten dort, wo das Vorlesen zum täglichen Ritual geworden ist. In Familien mit niedrigem Bildungsniveau äußern von den Heranwachsenden, denen täglich vorgelesen worden ist, fast genauso viele, dass sie Freude am Lesen haben, wie Jugendliche in Elternhäusern mit mittlerer und höherer Bildung, denen nicht vorgelesen worden ist. Das Vorlesen kann somit bildungsbedingte Nachteile von Kindern zwar nicht vollständig ausgleichen. Es leistet aber nachweislich einen Beitrag dazu, dass diese Kinder und Jugendliche bessere Zugänge zum Lesen als zentraler Voraussetzung für ihre eigene Bildung gewinnen.

Ähnliches zeigt sich für Leseintensität und Freizeitaktivitäten: Kinder und Jugendliche, denen vorgelesen wurde, lesen heute unabhängig von der formalen Bildung der Mutter durchschnittlich länger in Büchern als Kinder und Jugendliche ohne Vorleseerfahrung. Sie gestalten darüber hinaus ihre Freizeit aktiver, u. a. mit Sport. Der Unterschied zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Vorleseerfahrung tritt bei den sportlichen Aktivitäten besonders deutlich in Haushalten mit einfachem Bildungshintergrund zutage. Der Befund bestätigt, dass Vorlesen einen zentralen Baustein im Rahmen einer ganzheitlichen Erziehung darstellt, mit dem Eltern die Startbedingungen ihrer Kinder unabhängig vom eigenen Bildungsniveau verbessern können.

Erwartungsgemäß profitieren Kinder und Jugendliche auch in ihren schulischen Leistungen vom Vorlesen, unabhängig vom Bildungsniveau im Elternhaus. Dies zeigt sich besonders deutlich in den Deutschnoten von Kindern und Jugendlichen mit einfach gebildeten Müttern. Die (statistisch signifikante) Differenz zwischen den Schüler/innen mit und ohne Vorleseerfahrung beträgt in dieser Gruppe fast eine halbe Note. In Haushalten mit hoher formaler Bildung liegt sie bei einer zehntel Note. Dies verdeutlicht einmal mehr: Kinder aus Elternhäusern mit niedriger Bildung profitieren vom Vorlesen – im Fall der Deutschnote erkennbar – mehr als Kinder aus höher gebildeten Elternhäusern. Darin kann ein Hebel liegen, dem häufig nachteiligen Einfluss der Herkunft auf den Schulerfolg entgegenzuwirken. Vorlesen in der Kindheit kann den Einfluss der Bildung im Elternhaus auf das Lese-, Medien- und Freizeitverhalten sowie auf den Schulerfolg der Kinder und Jugendlichen zwar nicht vollständig ausgleichen bzw. eliminieren, ihn aber nachweislich abschwächen.

Abbildung 7: Deutschnoten bei Kindern und Jugendlichen, denen in der Kindheit vorgelesen bzw. nicht vorgelesen wurde, bei unterschiedlicher Bildung der Mutter



### 1.3.6 Nachhaltigkeit des Vorlesens bei Mädchen und Jungen

Alle empirischen Studien zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen zeigen systematisch deutliche Unterschiede in der Lesemotivation und im Leseverhalten von Mädchen und Jungen.<sup>51</sup> Unter den 6- bis 13-Jährigen nennen 14 Prozent der Mädchen, aber nur 4 Prozent der Jungen das Bücherlesen als eine der drei liebsten Freizeitaktivitäten. 58 Prozent der Mädchen, aber nur 39 Prozent der Jungen lesen mindestens einmal in der Woche in einem Buch.<sup>52</sup> Ähnlich die Befunde zur Leseaffinität von Jugendlichen: Unter den 12- bis 19-Jährigen lesen 49 Prozent der Mädchen mehrmals in der Woche Bücher, aber nur 35 Prozent der Jungen.<sup>53</sup> Die Befunde legen die Frage nahe, ob Vorlesen im Elternhaus dazu beitragen kann, die geschlechtsspezifischen Differenzen zu verringern.

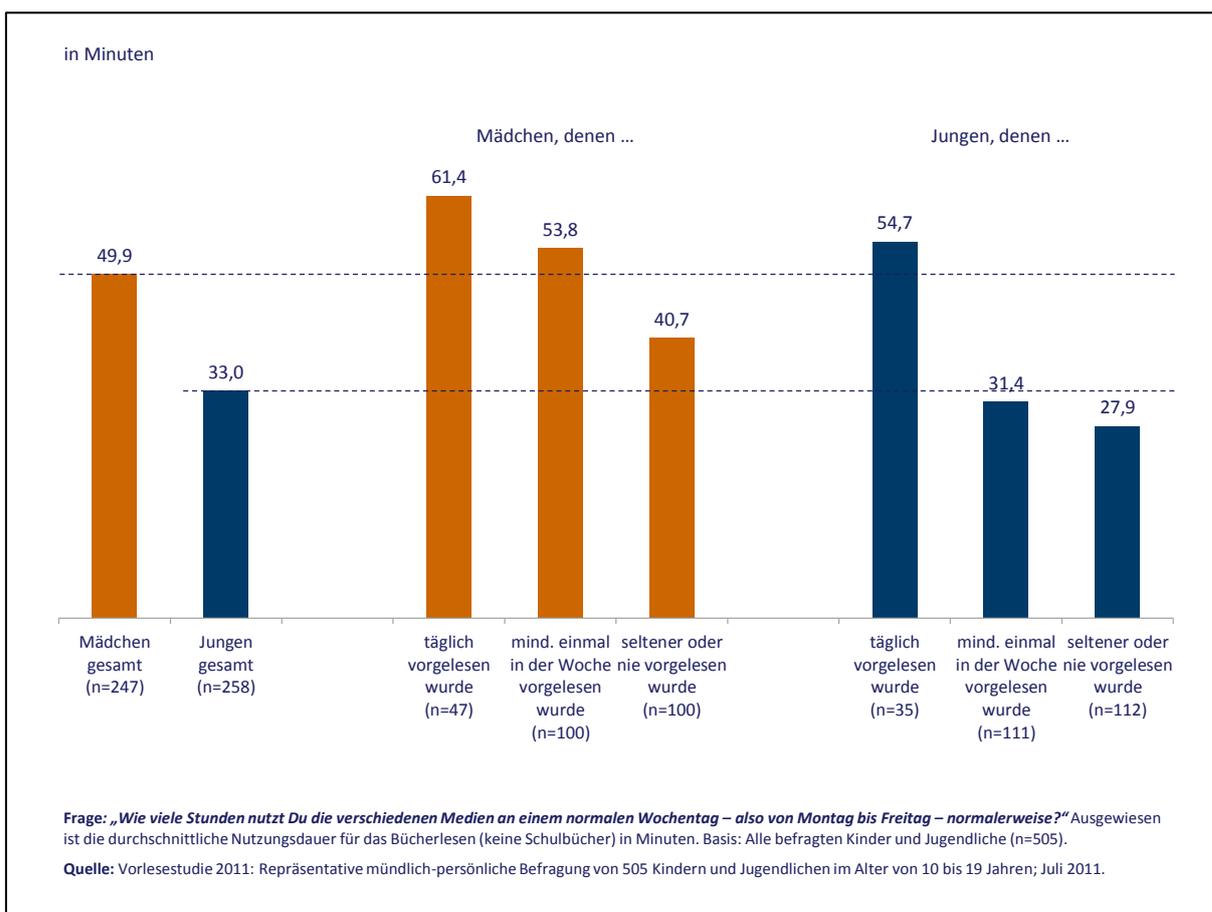
51 Vgl. dazu im Detail und grundlegend Kapitel 2.5.3.

52 Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2013): KIM-Studie 2012. Kinder + Medien. Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart, 13 und 25.

53 Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2012): JIM-Studie 2011. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart, 19.

Die Lesefreude von Mädchen und Jungen, denen nicht oder nur selten vorgelesen wurde, unterscheidet sich erwartungsgemäß deutlich: Jedes zweite Mädchen (52 %), aber nur jeder vierte Junge (23 %) geben an, Spaß am Bücherlesen zu haben. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede sind geringer, wenn den Kindern und Jugendlichen vorgelesen wurde: Jungen, die mindestens einmal in der Woche von ihren Eltern Geschichten gehört haben, sagen zu 41 Prozent, dass sie Freude am Lesen haben (vs. 56 % der Mädchen), diejenigen, denen täglich vorgelesen wurde, sogar zu 63 Prozent (vs. 83 % der Mädchen). Zwar äußern auch unter denen, deren Eltern täglich vorgelesen haben, die Jungen seltener als die Mädchen Freude am Lesen. Bei ihnen sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede jedoch deutlich schwächer ausgeprägt als unter Kindern und Jugendlichen, denen selten oder nie vorgelesen wurde. Ähnlich profitieren Jungen auch in Bezug auf ihre spätere Leseintensität, vor allem dann, wenn ihnen die Eltern früher täglich vorgelesen haben. Das Vorlesen wirkt somit offensichtlich dem Lesegefälle zwischen Jungen und Mädchen entgegen.

Abbildung 8: Buchlesedauer von Mädchen und Jungen, denen unterschiedlich häufig von den Eltern vorgelesen wurde



### 1.3.7 Vorlesen als nachhaltiges Bildungsinvestment

Zusammenfassend kann man festhalten: Vorlesen ist nicht nur unmittelbar und kurzfristig für den Spracherwerb und in der frühkindlichen Phase der Entwicklung von Fantasie und Empathiefähigkeit bedeutsam. Kinder profitieren vielmehr nachhaltig davon. Dies zeigen die vorliegenden Befunde bis ins junge Erwachsenenalter hinein. Reanalysen von Daten aus repräsentativen Befragungen der erwachsenen Bevölkerung legen – bei aller Vorsicht vor Erinnerungsfehlern – auch eine entsprechende Bedeutung des Vorlesens in der Kindheit bis ins spätere Erwachsenenalter hinein nahe: Erwachsene aller Altersstufen, denen in der Kindheit vorgelesen wurde, unterscheiden sich in ihrem Zugang zum Lesen und ihrem Leseverhalten systematisch von Erwachsenen, denen nicht vorgelesen wurde. So sagen 70 Prozent der Erwachsenen, denen vorgelesen wurde, dass ihnen Lesen Spaß macht. Unter den Erwachsenen, denen nicht vorgelesen wurde, äußern dies nur 45 Prozent. Sie sagen ebenfalls häufiger, dass sie sich beim Lesen entspannen können (45 % vs. 26 %), dass Lesen für sie zum Leben dazu gehört (57 % vs. 38 %) und dass sie immer ein Buch haben, in dem sie gerade lesen (47 % vs. 25 %).<sup>54</sup>

Eltern, die vorlesen, fördern nachhaltig kognitive, emotionale und soziale Kompetenzen ihrer Kinder und leisten damit einen zentralen Beitrag zu einer ganzheitlichen Entwicklung. Sie tragen dazu bei, dass Kinder und Jugendliche sich zu vielseitig interessierten, aktiven und offenen Menschen entwickeln. Umso häufiger Eltern vorlesen, desto mehr profitieren Kinder davon. Idealerweise sollte einem Kind im Vorlesealter täglich von mindestens einem Elternteil vorgelesen werden. Das Vorlesen sollte in einer kommunikativen Atmosphäre und einer gemütlichen, angenehmen Umgebung erfolgen. Vorlesen bedeutet Dialog und kontinuierlichen Austausch über die Geschichten. Eine von der OECD veröffentlichte Auswertung der PISA-Daten 2009 zeigt: Wer regelmäßig die Gelegenheit bekommt, Gedanken zu formulieren und über Erlebnisse zu sprechen, lernt, sich auszudrücken und fühlt sich geborgen und respektiert. Kinder, die sich regelmäßig mit ihren Eltern austauschen, entwickeln mehr Freude am Lesen.<sup>55</sup> Die Vorlesesituation bietet eine ideale Gelegenheit für Anschlusskommunikation und Austausch zwischen Vorlesenden und Kindern.

---

54 Repräsentative Befragung der deutschen Bevölkerung ab 16 Jahren (n=1.960) durch das Institut für Demoskopie Allensbach (IfD-Archiv-Nr. 10.025) im Auftrag der Stiftung Lesen, 2008.

55 Vgl. OECD (2012): a. a. O. Zur Bedeutung des allgemeinen Kommunikations- und Interaktionsklimas in der Familie als lesefördernder Faktor siehe auch: Hurrelmann, Bettina, Michael Hammer, Ferdinand Nieß (1993): a. a. O., 228ff.

## 2 Vorlesealltag in Familien

Idealerweise lesen Eltern – zumindest ein Elternteil – ihren Kindern täglich vor, betrachten mit ihnen Bilderbücher oder erzählen Geschichten. Dabei sollte in vertrauter Atmosphäre ein reger Austausch stattfinden. Soweit die bestmögliche Vorstellung. Wie aber ist es tatsächlich um das Vorlesen in der Familie bestellt? Erfahren Kinder in Deutschland mehrheitlich diese Zuwendung und können so in der beschriebenen Weise profitieren? Nur Kinder, denen vorgelesen wird, erleben seine fördernde Wirkung. Kinder, denen Eltern nicht vorlesen, sind in diesem Sinne bildungs- und entwicklungsbenachteiligt. Für sie müssen Angebote entwickelt und systematisch umgesetzt werden, die Vorlesedefizite im Elternhaus abbauen, ggf. kompensieren bzw. ergänzen. Nur wenn möglichst viele Einfluss- und Risikofaktoren bekannt sind, die dazu führen, dass Eltern nicht oder zu wenig vorlesen, können zielgruppenspezifisch Maßnahmen entwickelt werden. Die folgende Darstellung beschreibt im Sinne einer „Vermessung“ die Situation des Vorlesens in Deutschland. Die Vorlestudien überprüfen seit 2007 einmal im Jahr empirisch die Vorlesesituation in Deutschland und geben Einblick in den Vorlesealltag der Familien. Die folgende Übersicht zeigt, welche Fragestellungen den Studien zugrunde liegen, mit welchen methodischen Ansätzen sie gearbeitet haben und in welchem Kontext die bereits beschriebene Untersuchung zur nachhaltigen Bedeutsamkeit des Vorlesens aus dem Jahr 2011 steht.

Abbildung 9: Vorlestudien 2007 bis 2012

	2007		2008	2009	2010	2011		2012	
<b>Thema</b>	Vorlesen in Deutschland		Vorlesen aus Sicht der Kinder	Warum Väter nicht vorlesen	Vorlesen und Erzählen in Familien mit Migrationshintergrund	Längerfristige Bedeutung des Vorlesens		Digitale Angebote - neue Anreize für das Vorlesen?	
<b>Grundgesamtheit</b>	Eltern von unter 10-Jährigen	Eltern mit türk. MH* von unter 10-Jährigen	4- bis 11-jährige Kinder	Väter von 2- bis 8- Jährigen	Eltern mit MH von 2- bis 8-Jährigen	10- bis 19-Jährige	Mütter der Befragten	Eltern von 2- bis 8-Jährigen	
<b>Fallzahl</b>	n = 806	n = 250	n = 875	n = 500	n = 500	n = 500	n = 500	n = 500	n = 46
<b>Methode</b>	Persönlich mündliche Befragung (paper&pencil) Repräsentativ, Mehrthemenumfrage	Telefonische Befragung (CATI)	Persönlich mündliche Befragung (paper&pencil) Repräsentativ, Mehrthemenumfrage	Telefonische Befragung (CATI) Repräsentativ	Telefonische Befragung (CATI) Repräsentativ für die größten Migrantengruppen in Deutschland	Persönlich mündliche Befragung (CAPI) Repräsentativ	Schriftliche Befragung (paper&pencil)	Telefonische Befragung (CATI) Repräsentativ	Beobachtung / Interview
<b>Feldinstitut</b>	IfD Allensbach	Enigma/GfK	iconKIDS & Youth	LINK Institut	BIK Marplan	IconKIDS & Youth	IconKIDS & Youth	Krämer Marktforschung	

\*MH: Migrationshintergrund

## 2.1 Vermessung der Vorleselandschaft: Wie viele Eltern lesen (nicht) vor?

Wie hoch ist der Anteil der Eltern in Deutschland, die ihren Kindern vorlesen bzw. nicht vorlesen? Um diese Frage zu beantworten, können Befunde von vier der bisher sechs Vorlesestudien aus den Jahren 2007, 2008, 2011 und 2012 herangezogen werden. In allen Fällen handelt es sich um Erhebungen in Familien mit Kindern im Vorlesealter. 2007 wurden repräsentativ für diese Grundgesamtheit 402 Mütter und 404 Väter mit Kindern unter 10 Jahren zu ihrem Vorleseverhalten befragt.<sup>56</sup> In der Vorlesestudie 2008 kamen die Kinder zu Wort: Repräsentativ befragt wurden 875 4- bis 11-Jährige.<sup>57</sup> 2011 gaben 505 Kinder und Jugendliche im Alter von 10 bis 19 Jahren rückblickend Auskunft darüber, ob und wie häufig ihnen die Eltern vorgelesen haben, bevor sie zur Schule gegangen sind.<sup>58</sup> 2012 gaben 250 Mütter und 250 Väter mit Kindern im Alter von 2 bis 8 Jahren Auskunft über ihr eigenes Vorleseverhalten und über das ihrer Partnerin bzw. ihres Partners.<sup>59</sup> Die Untersuchungen der Jahre 2009 und 2010 wandten sich mit anderen inhaltlichen Schwerpunkten spezifischen Zielgruppen zu: Vätern, die selten oder nie vorlesen (2009) und Eltern mit Migrationshintergrund (2010). Diese Erhebungen können zur Beantwortung der Frage, wie viel Prozent aller Eltern in Deutschland vorlesen, nichts beitragen. Sie bleiben hier zunächst unberücksichtigt.

Die Ergebnisse der vier Erhebungen von 2007, 2008, 2011 und 2012 liefern in der Gesamtschau eine verlässliche Grundlage dafür, wie groß die Gruppe der Kinder einzuschätzen ist, denen im Elternhaus nicht vorgelesen wird. Sie steht im Mittelpunkt der Betrachtung, weil die genannten Kinder eine zentrale Förderung im Elternhaus nicht erfahren, deren Bedeutung und Nachhaltigkeit bereits detailliert dargestellt wurde. Aufgrund ihrer jeweils spezifischen inhaltlichen Schwerpunkte und daraus abgeleiteten methodischen Details sind die Ergebnisse der vier Erhebungen nicht immer uneingeschränkt miteinander vergleichbar. Die Besonderheiten werden im jeweils relevanten Kontext dargestellt und mit Blick auf die Aussagekraft der Befunde diskutiert.

2007 waren Mütter und Väter mit Kindern unter 10 Jahren Basis der Betrachtung. Diese wurden nach ihrem persönlichen Vorleseverhalten gefragt. 79 Prozent der Mütter und Väter sagten, dass sie „in letzter Zeit“ ihren Kindern vorgelesen haben, ein Fünftel gab an, dass dies nicht der Fall war. Von den 2008 befragten Kindern sagten 37 Prozent, dass ihnen nicht vorgelesen wird.

Die Ergebnisse von 2007 und 2008 sind aus mindestens zwei Gründen nicht direkt vergleichbar. Erstens ist die Altersspanne der Kinder unterschiedlich: 2008 konnten aus methodischen Gründen erst Kinder ab 4 Jahren selbst befragt werden. Kinder sind jedoch bereits ab 2 bis 3

---

56 Das durchführende Feldinstitut war das IfD Allensbach. Die Feldzeit erstreckte sich vom 30. August 2007 bis zum 10. Oktober 2007.

57 Das durchführende Feldinstitut war Icon Kids & Youth, München. Die Feldzeit erstreckte sich vom 4. September 2008 bis zum 2. Oktober 2008.

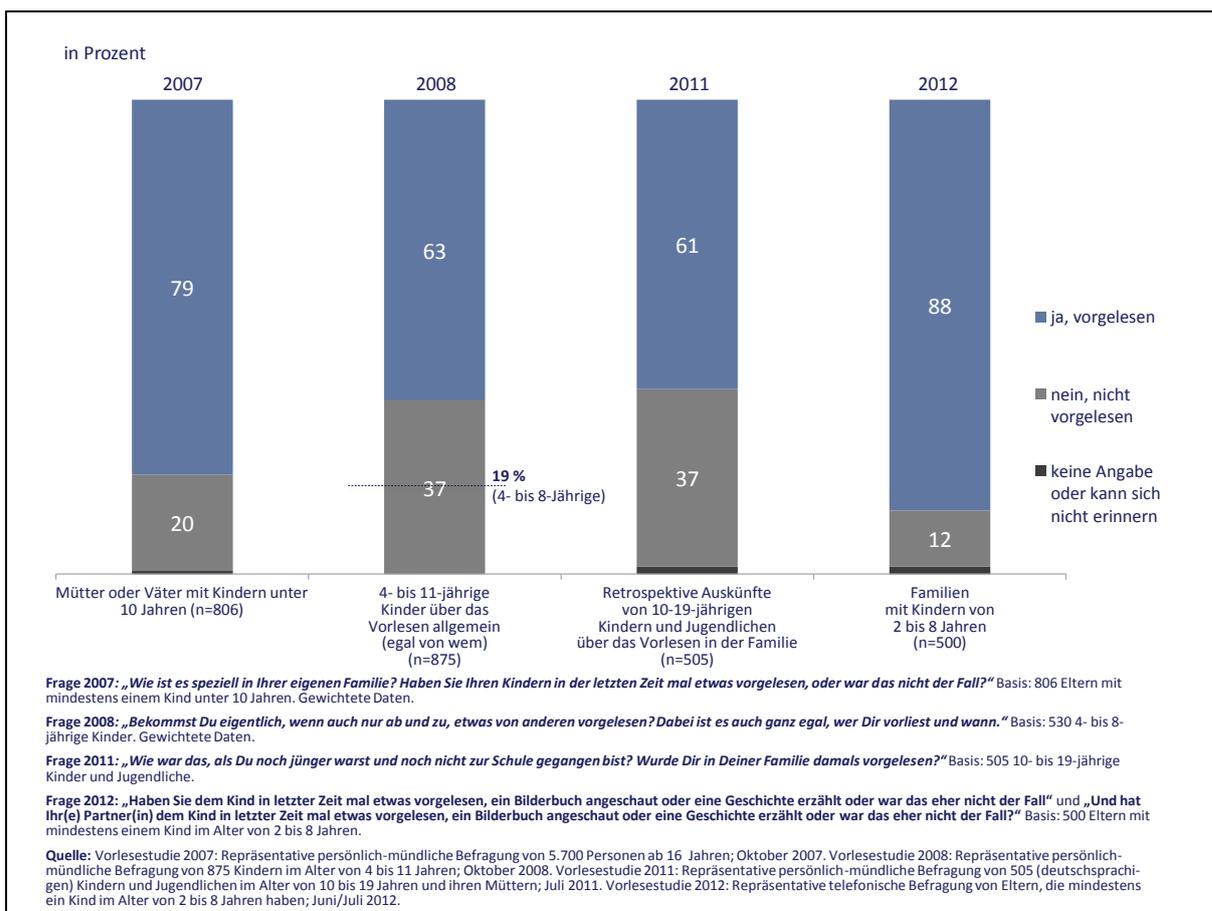
58 Das durchführende Feldinstitut war Icon Kids & Youth, München. Die Feldzeit erstreckte sich vom 11. bis zum 21. Juli 2011.

59 Das durchführende Feldinstitut war Krämer Marktforschung, Münster. Die Feldzeit erstreckte sich vom 18. Juni 2012 bis zum 20. Juli 2012.

Jahren im klassischen Vorlesealter, das für die Elternbefragung 2007 zugrundegelegt wurde. 2007 antworteten Eltern mit Kindern unter 10 Jahren, 2008 wurden Kinder im Alter bis zu 11 Jahren befragt. In dieser Altersstufe spielt das Vorlesen kaum noch eine Rolle. Das heißt: 2008 fehlten Kinder im klassischen Vorlesealter von 2 und 3 Jahren, aber es fließen Aussagen von 10- und 11-Jährigen in den Gesamtwert ein. Dies erklärt den vergleichsweise großen Anteil von Kindern, denen ihrer Aussage nach 2008 nicht vorgelesen wurde.

Für den Vergleich der Ergebnisse ist darüber hinaus zu berücksichtigen, dass die Befragung 2007 ausschließlich das Vorleseverhalten der Eltern erfasste, die Kinder in der Erhebung 2008 jedoch potenziell auch andere Personen wie Geschwister, Großeltern, Erzieherinnen usw. in ihre Aussagen über das Vorlesen einbezogen. De facto spielen – wie später noch gezeigt wird – Vorleseakteure außer den Eltern nur eine sehr geringe Rolle. Insofern sind 2008 zwar potenziell andere vorlesende Personen mit erfasst worden, die aber faktisch nur selten tatsächlich aktiv gewesen sein dürften, so dass sie die Vergleichbarkeit der Befunde von 2007 und 2008 nur minimal einschränken.

Abbildung 10: Vorlesen in der Familie nach Aussage von Eltern und von Kindern



2007 sagten 37 Prozent der 10- bis 19-Jährigen, dass ihnen die Eltern in ihrer Kindheit nicht vorgelesen haben. Exakt genauso viele Kinder zwischen 4 und 11 Jahren hatten 2008 ange-

geben, dass ihnen zum damaligen Zeitpunkt nicht vorgelesen wurde. Anders die Befunde der Befragung von Müttern und Vätern mit Kindern im Alter von 2 bis 8 Jahren aus dem Jahr 2012 über ihr eigenes Vorleseverhalten und das des Partners: Sie legen nahe, dass nur in jeder achten Familie (12 %) weder Mutter noch Vater vorlesen. Auch wenn man berücksichtigt, dass die Erhebungen die Altersspanne der Kinder unterschiedlich definierten, bleibt eine Diskrepanz zwischen den Aussagen der Kinder und der Eltern. Zieht man aus der Erhebung von 2008 nur Kinder im Alter von 4 bis 8 Jahre heran, ist es immer noch jedes fünfte Kind (19 %), dem nach eigener Aussage nicht vorgelesen wird. Dies deckt sich auf den ersten Blick mit den Auskünften der Eltern 2007. Doch wurden 2007 nur Aussagen eines Elternteils über das je eigene Vorleseverhalten berücksichtigt, nicht aber die Möglichkeit, dass die Partnerin oder der Partner (auch) vorliest. Die Studie von 2012 nimmt, vermittelt über die Aussagen der Befragten über sich selbst und ihre Partner, die Chance der Kinder in den Blick, dass ihnen in der Familie von Mutter oder Vater vorgelesen wird. Die Befunde zeigen, dass Kinder in etwa jeder achten Familie weder die Mutter noch den Vater vorlesend erleben.

Folgt man den Aussagen der Kinder, ist der Anteil derjenigen, denen im Elternhaus nicht vorgelesen wird, höher als nach Aussagen der Eltern. Wessen Angaben kommen der Realität näher? Spiegeln die Aussagen von Kindern (und Jugendlichen) oder die Auskünfte von Eltern die Situation des Vorlesens in Familien besser wider? Da intersubjektive Messungen im Sinne von Erhebungen, die unabhängig von Selbstaussagen der handelnden Personen sind, fehlen, gibt es kein externes Kriterium, das eine eindeutige Antwort ermöglichen würde. Die Diskrepanz in den Aussagen kann einerseits auf Verständnis- (2008) oder Erinnerungsfehlern (2011) der Kinder und Jugendlichen beruhen, die dazu führen, den Anteil von Familien mit einem Vorlesedefizit eher zu überschätzen. Sie wird andererseits auf sozial erwünschten Antworten eines Teils der Eltern beruhen, die dazu führen, das Defizit zu unterschätzen.

Der tatsächliche Anteil der Kinder in Deutschland, die weder von der Mutter noch vom Vater vorgelesen bekommen, wird demzufolge vermutlich höher sein als die 2012 ermittelten 12 Prozent, aber geringer als die 2008 und 2011 ermittelten 37 Prozent – möglicherweise auch die 19 Prozent der 4- bis 8-jährigen Kinder 2008. Unter dem Strich kann man schätzen, dass etwa jedem fünften bis sechsten Kind im Vorlesealter weder von der Mutter noch vom Vater vorgelesen wird.

## **2.2 Vorlesehäufigkeit**

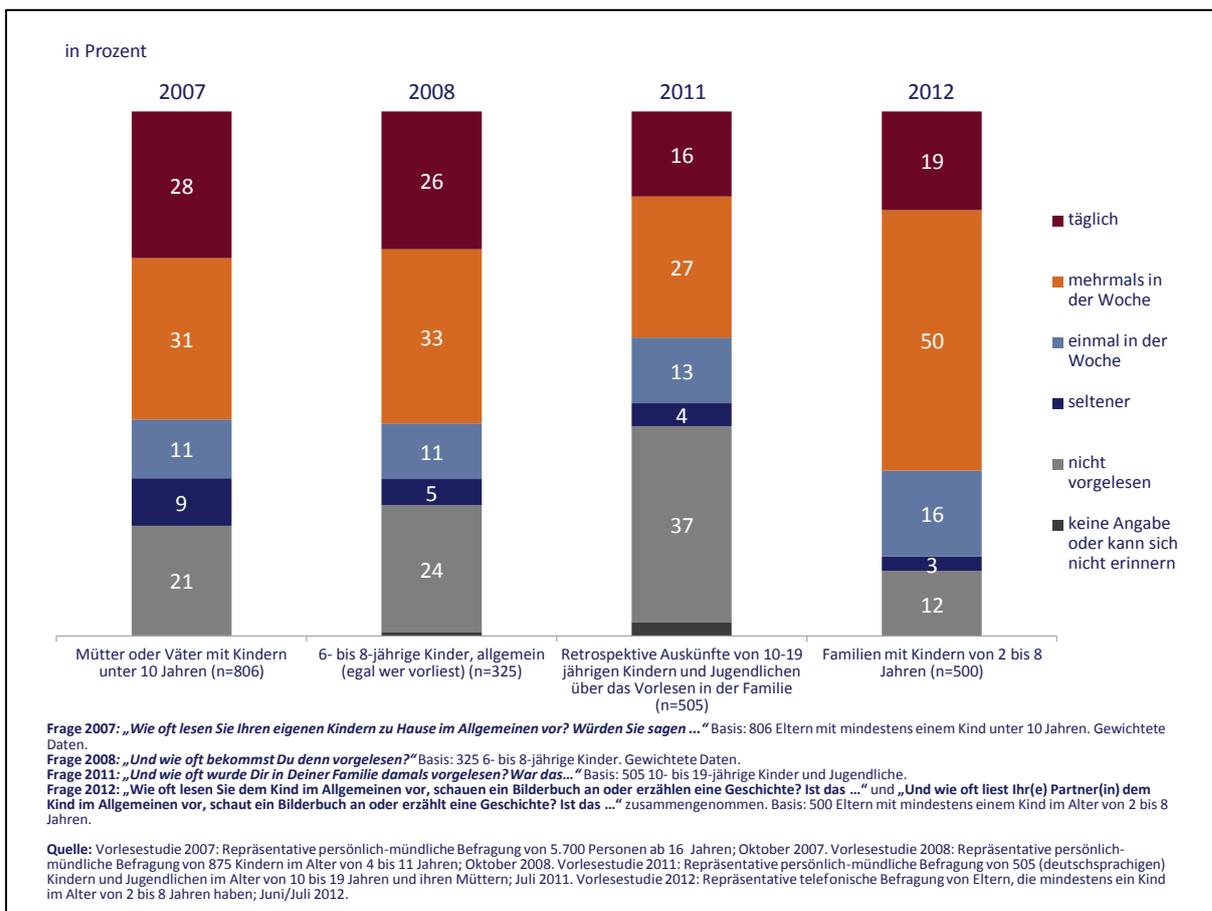
Die Studie zur Bedeutung des Vorlesens für die längerfristige Entwicklung von Kindern zeigte 2011 einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Häufigkeit, mit der Kindern vorgelesen wird, und der Entwicklung von Lesefreude, Lese- und Freizeitverhalten sowie schulischen Leistungen: Je öfter in der Kindheit vorgelesen wurde – am besten täglich –, desto wahrscheinlicher eine positive Entwicklung. Je häufiger vorgelesen wird, desto mehr profitieren die Kinder. Die Befunde bestätigen die Empfehlung an Eltern, täglich oder zumindest

mehrmals in der Woche vorzulesen und Geschichten zu erzählen. Wie steht es um die Vorlesehäufigkeit in Familien in Deutschland?

Die Vorlesestudien von 2007 und 2008 zeigen trotz aller methodischen Differenzen sehr ähnliche Befunde: Jeweils 59 Prozent der Eltern und der Kinder gaben an, dass täglich oder mehrmals in der Woche vorgelesen wird. Demzufolge erleben Kinder in zwei von fünf Fällen kein so regelmäßiges und häufiges Vorleseangebot in ihren Familien, wie es die Befunde zur nachhaltigen Bedeutsamkeit als notwendig nahelegen. Die Ergebnisse der retrospektiven Befragung älterer Kinder und Jugendlicher zeigt 2011 einen Anteil von 43 Prozent, die sich daran erinnern, dass ihnen täglich oder mehrmals in der Woche vorgelesen worden ist. Der Befund dürfte aufgrund von Erinnerungsfehlern in der Rückschau kein sehr valider Indikator für die tatsächliche Vorlesehäufigkeit in den Familien sein. Er führt deshalb vermutlich eher zu einer Überschätzung der Defizite. Anders die Aussagen der Eltern 2012, nach denen 69 Prozent der Kinder im Alter von 2 bis 8 Jahren täglich oder zumindest mehrmals pro Woche Geschichten von den Eltern (Befragte und / oder Partner/in) hören. Dieser Wert liegt deutlich höher als die Befunde von 2007/08 (59 %). Die Diskrepanz bleibt bestehen, auch wenn man aus der Befragung von 2012 nur Eltern mit Kindern im Alter von 6 bis 8 Jahren berücksichtigt, um eine bessere Vergleichbarkeit zu 2007/08 herzustellen: 67 Prozent dieser Eltern sagen, dass sie oder ihre Partnerin bzw. ihr Partner täglich oder mehrmals in der Woche vorlesen.

Die Diskrepanz der Befunde von 2012 im Vergleich zu 2007/08 spiegelt einerseits möglicherweise eine Veränderung im Vorleseverhalten, die im Sinne positiver Effekte von Sensibilisierungsmaßnahmen, Kampagnen usw. interpretiert werden kann. Dazu mag die wachsende Aufmerksamkeit beigetragen haben, die sich u. a. in der Beteiligung von Akteuren am Bundesweiten Vorlesetag von DIE ZEIT, Stiftung Lesen und Deutsche Bahn spiegelt. Andererseits dürften die Antworten der Befragten 2012 auch überproportional häufig durch Unsicherheiten und soziale Erwünschtheit beeinflusst sein: Der jeweils befragte Elternteil konnte die Vorlesehäufigkeit des Partners bzw. der Partnerin vermutlich nicht immer richtig einschätzen und hat die Vorlesehäufigkeit im Sinne sozial erwünschten Verhaltens tendenziell eher höher als niedriger eingestuft. Inwieweit Veränderungen im Vorleseverhalten oder methodisch bedingte Ursachen eine Rolle spielen, wird mit der Vorlestudie 2013, die eine Neuvermessung der Vorleselandschaft vornehmen wird, einzuschätzen sein.

Abbildung 11: Vorlesehäufigkeit in der Familie nach Angaben von Eltern und Kindern



Unterschiede in den Befunden zur Vorlesehäufigkeit zeigt auch ein Vergleich der Ergebnisse aus den Vorlesestudien von Stiftung Lesen, DIE ZEIT und Deutsche Bahn mit den Ergebnissen der FIM-Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest 2011.<sup>60</sup> Nach der persönlich-computergestützten FIM-Befragung lesen 82 Prozent der Eltern mit Kindern im Alter von 3 bis 5 Jahren nach eigenen Angaben täglich oder mehrmals pro Woche vor. In der Vorlesestudie 2012 sagten 71 Prozent der Eltern, die Kinder in diesem Alter haben, dass sie und / oder ihre Partner mehrmals pro Woche oder täglich vorlesen. Auch diese Diskrepanz lässt sich mit den vorliegenden Daten nicht aufklären. Es spricht einiges dafür, dass Eltern in der persönlichen Befragungssituation der FIM-Studie dem anwesenden Interviewer noch häufiger sozial erwünscht antworteten als der Person am Telefon bei der Vorlesestudie 2012. Unabhängig von den methodischen Differenzen und Einflussfaktoren ist jedoch festzuhalten: Etwa jedem dritten Kind im Vorlesealter lesen die Eltern höchstens einmal in der Woche und damit zu selten vor. Diesen Kindern fehlt ein wichtiger Impuls für die positiven Entwicklungen, die in Zusammenhang mit dem Vorlesen nachweisbar sind. Unabhängig von der genauen Zahl verdeutlicht die Größenordnung von etwa einem Drittel

60 Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2011): FIM 2011. Familie, Interaktion & Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien, Stuttgart, 66.

der betroffenen Kinder ein erhebliches Defizit, das dringenden und stetigen Handlungsbedarf verdeutlicht.

### 2.3 Vorlesemotivation

Mit Blick auf die nachweisbaren kurzfristigen positiven Effekte und die längerfristige Bedeutung des Vorlesens, ist der Anteil von etwa einem Drittel der Familien, in denen Eltern ihren Kindern nicht vorlesen, kaum verständlich. Was sind die Gründe für dieses Defizit? Halten Eltern Vorlesen für nicht wichtig? Oder wissen sie, dass es bedeutsam ist, praktizieren es aber aus anderen Gründen nicht oder zu selten? Eltern äußern eine sehr hohe allgemeine Wertschätzung für das Vorlesen, das gemeinsame Betrachten von Kinder- und Bilderbüchern und das Geschichtenerzählen. Unabhängig davon, ob sie selbst häufig, selten oder nie vorlesen, teilen sie die Ansicht, dass Vorlesen in vielerlei Hinsicht gut für die Entwicklung von Kindern ist: 96 Prozent sind der Meinung, das Anschauen und Vorlesen von Bilder- und Kinderbüchern fördere die Sprachentwicklung bei Kindern, 95 Prozent sehen die Fantasie gefördert, 94 Prozent die Konzentrationsfähigkeit und 91 Prozent die Ausdauer.<sup>61</sup> Generell betrachten Eltern das Vorlesen somit eher rational und sehen es als funktional für eine gute kognitive Entwicklung an.

Sind diese Überzeugungen und wahrgenommenen Vorteile des Vorlesens für die kindliche Entwicklung auch die Hauptmotive von Eltern, ihren Kindern vorzulesen? Fragt man Eltern, die ihren Kindern vorlesen, nach ihrer Motivation, stehen die Freude am Vorlesen (84 %) und die gemeinsam mit den Kindern verbrachte Zeit (74 %) an erster Stelle. Erst dann folgen rationale Gründe, z. B. dass es wichtig sei, dass Kinder etwas aus den Geschichten lernen (65 %). Nur in Ausnahmefällen empfinden Eltern Vorlesen in erster Linie als Pflicht (9 %).<sup>62</sup> Bereits 1993 hatten Bettina Hurrelmann, Michael Hammer und Ferdinand Nieß in einer Befragung von 200 Familien mit Kindern im Alter von 9 bis 11 Jahren gezeigt, dass für Mütter beim Vorlesen die Freude ihrer Kinder sowie die Nähe und Vertrautheit zum Kind besonders wichtig sind.<sup>63</sup> Bei dieser „zunächst nicht zweckgebundenen und kindzentrierten Haltung“ seien Vorlese motive wie die „Förderung der Interessen und Fähigkeiten“ des Kindes sowie die „Vermittlung von Auffassungen und Werten“ zweitrangig.<sup>64</sup> Es kann festgehalten werden: Eltern, die ihren Kindern vorlesen, tun dies nicht (ausschließlich), weil sie ihre Kinder in einem formal pädagogischen Sinne fördern möchten. Sie empfinden Vorlesen selten als lästige Pflicht, sondern verbinden damit vielmehr Spaß, Nähe und etwas Schönes. Dies ist die beste Voraussetzung dafür, dass Vorlesen bei Eltern, die es für sich entdeckt haben, zum festen Bestandteil im Familienalltag wird und bleibt. Die Dominanz dieser Sichtweisen bildet ein Potenzial für die Sensibilisierung, Motivation und Aktivierung von Eltern, die ihren Kindern

---

61 Vorlesestudie 2012.

62 Vorlesestudie 2007.

63 Hurrelmann, Bettina, Michael Hammer, Ferdinand Nieß (1993): a. a. O., 136-137.

64 Ebd., 137.

noch nicht oder selten vorlesen. Hier dürften Programme und Maßnahmen greifen, die Mütter und Väter bei ihrem intuitiven und emotionalen Umgang mit den Kindern packen und das Vorlesen entsprechend erfahrbar machen.<sup>65</sup>

Auch die Kinder selbst mögen das Vorlesen durchweg sehr. Fragt man Kinder im Alter von 4 bis 10 Jahren, was für sie das Schönste am Vorlesen ist, kommen spontan ganz unterschiedliche Antworten. An erster Stelle fällt Kindern die Entspannung ein, die sie beim Vorlesen erfahren (27 %). Ähnlich viele nennen die gemeinsame Zeit mit den Eltern und den engen Kontakt zu ihnen (26 %). Zur Entspannung trägt aus Kindersicht bei, dass man sich „ausruhen und faul sein“ darf, „richtig schön abschalten und entspannen“ kann und nicht selbst lesen muss, wie vor allem ältere Kinder betonen. Am Kontakt mit den Eltern schätzen Kinder das „Kuscheln“ und „Schmusen“, aber auch einfach die viele Zeit, die man mit Mutter oder Vater verbringt, in der man die Eltern ganz für sich hat und sich nicht alleine fühlt. Jedes fünfte Kind (19 %) sagt, das Schönste sei die Spannung beim Vorlesen, sie empfinden die Geschichten als etwas Aufregendes. Ähnlich viele (17 %) heben hervor, dass man beim Vorlesen (besser) einschlafen kann. Spannung und aufregende Geschichten stehen dabei nicht im Gegensatz zur Entspannung und zum Einschlafen, weil sie den Charakter verschiedener Vorlese-situationen spiegeln. Das Vorlesen kann die entwicklungsfördernde Wirkung eines regelmäßigen Schlafrythmus und fester Zubettgehzeiten bzw. -riten verstärken.<sup>66</sup>

Zahlreiche Äußerungen der Kinder beziehen sich darauf, wie Eltern das Vorlesen gestalten: Kindern gefällt die Stimme von Mutter oder Vater, sie freuen sich, wenn die Eltern die Stimme verstellen oder Grimassen ziehen, die Geschichten mimisch unterstreichen. Auch nennen Kinder praktische Aspekte, zum Beispiel die Möglichkeit, nachzufragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben. Darin sehen Kinder auch einen klaren Vorteil des Vorlesens gegenüber Hörspiellkassetten oder -CDs. Bedeutsamer als die praktischen Aspekte sind für Kinder aber – und damit stimmen sie mit den Eltern überein – der Spaß, die mit Mutter und Vater geteilte Zeit und die angenehmen Gefühle und Empfindungen, die mit der Vorlesesituation einhergehen. Diese Verknüpfung von Vorleseerlebnis und positiven Emotionen verankert sich tief im Bewusstsein der Kinder. Fragt man ältere Kinder und Jugendliche rückblickend, wie sie das Vorlesen erinnern, wie es für sie war, ergibt sich für die 10-19-Jährigen ein rundum positives Bild: Zwei von drei älteren Kindern und Jugendlichen sagten 2011 uneingeschränkt, dass sie Vorlesen in der Kindheit als angenehm (65 %), schön (63 %), gemütlich (63 %) und beruhigend (60 %) empfunden haben, für jede/n Zweite/n war die Situation spannend (50 %). Nur ein verschwindend kleiner Teil der Kinder und Jugendlichen hat das Vorlesen als gezwungen (6 %), langweilig (4 %) oder peinlich (3 %) erlebt.<sup>67</sup> Aus Sicht der kognitiven Neurowissenschaften sind es gerade die positiven emotionalen Erfahrungen, die das

---

65 So beispielhaft das Programm „Lesestart. Drei Meilensteine für das Lesen“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, das von der Stiftung Lesen umgesetzt wird.

66 Vgl. Kelly, Yvonne, John Kelly, Amanda Sacker (2013): Time for bed: associations with cognitive performance in 7-year-old children: a longitudinal population-based study. In *Journal of Epidemiology & Community Health*. Online-Vorabversion unter <http://jech.bmj.com/content/early/2013/06/25/jech-2012-202024.abstract> (23.7.2013).

67 Vorlesestudie 2012.

Vorlesen so wertvoll machen. „Die Assoziation vom Hören geschriebener Sprache mit dem Gefühl, geliebt zu werden, ist der beste Nährboden für den Prozess des Spracherwerbs und des Lesen lernens“, so die Kognitionsforscherin Maryanne Wolf.<sup>68</sup>

Warum aber lesen manche Eltern ihren Kindern nicht oder nur selten vor? Die Gründe sind je nach Alter der Kinder unterschiedlich. Eltern mit Kindern im Alter von 10 bis unter 14 Jahren lesen nicht vor, weil sie der Meinung sind, ihre Kinder seien schon zu alt dafür (55 %), bei Kindern im Alter von 6 bis unter 10 Jahren sagt dies ein Drittel der Eltern (31 %). Diese Meinung ist aber aus Sicht der Kinder unbegründet: Nur drei Prozent der Kinder im Alter von 4 bis 11 Jahren sagen, Vorlesen sei eher etwas für Kleinere. Gerade mit dem Schuleintritt steigen häufig das Bedürfnis und die Nachfrage der Kinder nach dem Vorlesen. Sie möchten auch weiterhin Geschichten mit ausgearbeiteten Figuren und Handlungen hören, die sie sich selbst als Leseanfänger noch nicht erschließen können. Von den Eltern mit Kindern im Alter von 3 bis 5 Jahren nennen diejenigen, die nicht vorlesen, als zentralen Grund die Überzeugung, kein so guter Vorleser zu sein (46 %). Ein Drittel der Eltern, die Kindern dieser Altersgruppe nicht vorlesen, nennt Zeitmangel (30 %). Jede/r Fünfte dieser Eltern ist der Meinung, das Kind spiele lieber mit Spielzeug, nur eine Minderheit meint, es schaue lieber fern (16 %) oder spiele Computer- bzw. Videospiele (11 %).<sup>69</sup>

## 2.4 Vorlesezeiten und -orte

Wann und wo lesen Eltern ihren Kindern vor? Mit Abstand am häufigsten vor dem Einschlafen am Bett. 90 Prozent der Kinder, denen vorgelesen wird (Vorlesestudie 2008), und 89 Prozent der Eltern (Vorlesestudie 2012) nennen das zu Bett gehen als typische Vorlesezeit. Das Vorlesen ist für sie unbedingt mit einem abendlichen Ritual verbunden – dass sie ihren Kindern morgens am oder im Bett vorlesen, sagen nur wenige Kinder (3 %) und Eltern (17 %). 36 Prozent der Kinder beschreiben auf die Frage, wann und wo ihnen Mutter oder Vater vorlesen, Situationen, in denen sie unterwegs sind. Dazu zählen zum Beispiel Bahnfahrten, Reisen mit dem Auto oder im Bus. Die Kinder beschreiben dabei längere Fahrten in den Urlaub ebenso wie kürzere Strecken, die im Alltag zurückgelegt werden. Auch die Eltern geben zu 37 Prozent an, unterwegs in Bahn, Bus und Auto vorzulesen.

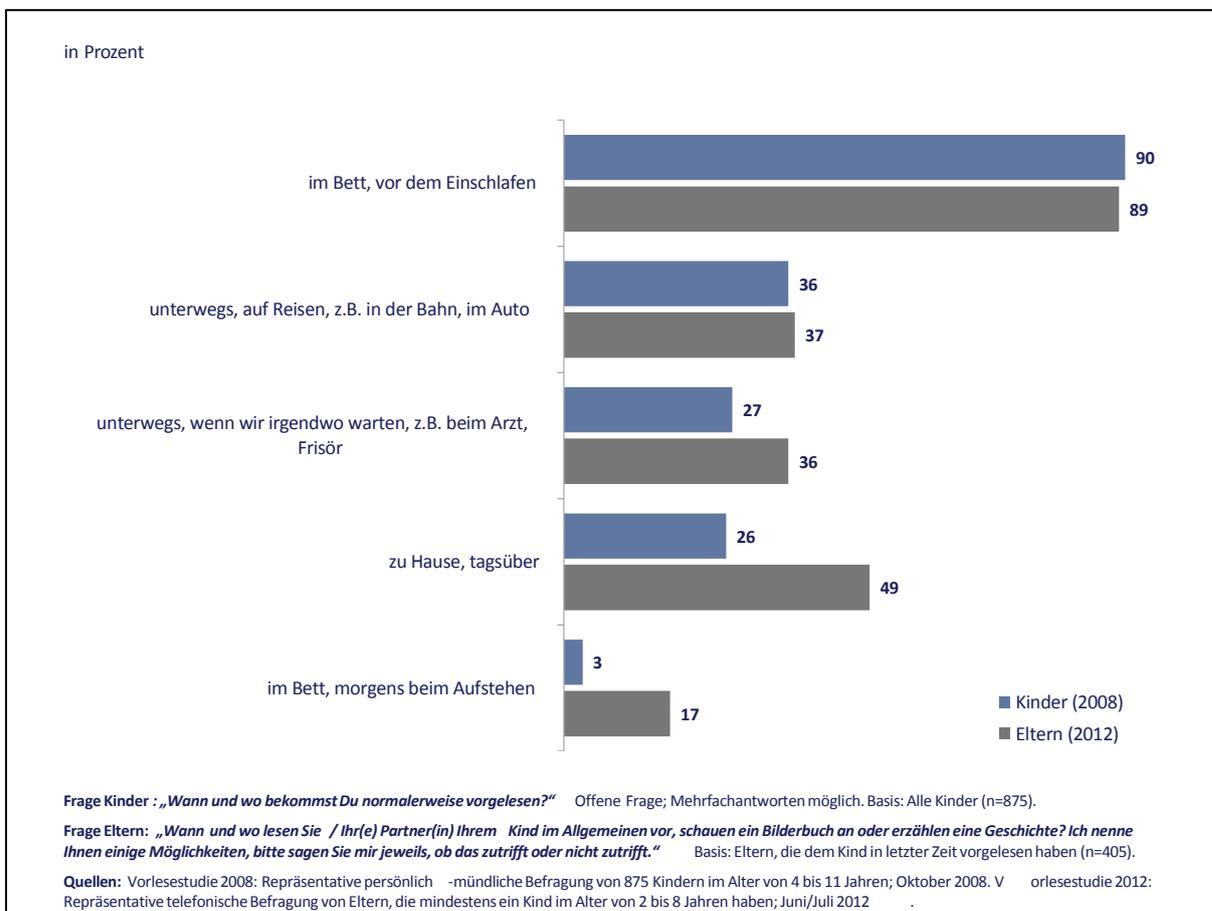
Nach Auskunft der Eltern gibt es tagsüber häufiger auch zu Hause Anlässe vorzulesen (49 %), die die Kinder interessanterweise seltener nennen (26 %). Möglicherweise sind die Anlässe und Vorlesesituationen zu Hause generell stark ritualisiert und werden deshalb von den Kindern nicht mehr als einzelne und voneinander verschiedene Erfahrungen wahrgenommen. Deshalb nennen vermutlich weniger Kinder diese Alltagssituationen. An dritter Stelle beschreiben die Kinder Wartesituationen (27 %), zum Beispiel beim Arzt oder Friseur, die auch 36 Prozent der Eltern nennen.

---

68 Wolf, Maryanne (2009): a. a. O., 98.

69 Vgl. zu den Gründen, warum Väter nicht vorlesen, detaillierter Kapitel 2.5.3.

Abbildung 12: Häufige Vorlesesituationen und -orte nach Angaben von Kindern und Eltern



In der Beschreibung von Vorleseorten und -zeiten stimmen die Antworten von Kindern und Eltern teilweise stark überein (Einschlafsituation, Reisen), teilweise unterscheiden sie sich deutlich. So nennen Kinder seltener als Eltern Wartesituationen, Vorlesen im häuslichen Alltag und am Morgen beim Aufstehen. Für die Unterschiede gibt es mindestens zwei Gründe. Ein Grund dürfte in der Erhebungsmethode liegen. Die Kinder wurden offen gefragt, wann und wo sie normalerweise vorgelesen bekommen. Ihre Antworten sind ungestützt. Sie nannten also vorrangig das, was ihnen spontan vor Augen war. Die Frage an die Eltern wurde geschlossen gestellt: Die Antworten, denen die befragten Mütter und Väter zustimmen oder nicht zustimmen konnten, wurden vorgelesen und am Schluss in einer offenen Nachfrage um sonstige Situationen und Orte ergänzt. Der Vorteil eines offenen Fragemodells, wie es in der Kinderbefragung verwendet wurde, liegt darin, dass die Reihenfolge der Nennungen die Bedeutsamkeit der Vorlesezeiten und -orte bei jedem einzelnen Kind widerspiegelt. Die erste Nennung ist die, die dem Kind am stärksten präsent ist. Der Nachteil dieser Fragemethode liegt darin, dass Vorlesesituationen und -orte, die sich weniger eingepägt haben, gleichwohl aber auch vorkommen können, nicht genannt werden, weil sie dem Kind im Moment der Beantwortung nicht einfallen. Dies gilt für die genannten Alltagssituationen. Hinzu kommt zweitens mit einiger Wahrscheinlichkeit wieder ein Einfluss sozialer Erwünschtheit auf das Antwortverhalten der Eltern, der durch vorgegebene Antwortmöglichkeiten bestärkt wird:

Es fällt wesentlich leichter einer Antwortvorgabe zuzustimmen – gerade wenn die Handlung als sozial erwünscht bzw. erwartet vorausgesetzt wird – als bei einer offenen Frage die entsprechende Antwort zu geben.

Unabhängig von den eher graduellen Differenzen in der Häufigkeit der Nennungen charakterisieren die von Eltern und Kindern genannten Vorlesesituationen und -orte den Vorlesealltag zeitlich und räumlich. Darüber hinaus kann man fragen, wie vielfältig Eltern das Vorlesen in unterschiedlichen Situationen einsetzen bzw. wie stark sie es auf einzelne Anlässe beschränken. Je vielfältiger die Umgebungen und Zusammenhänge, in denen vorgelesen wird, desto stärker werden Lesemedien und ihre Inhalte im Alltag und in den Lebenswirklichkeiten der Kinder verankert werden können.

34 Prozent der Kinder bekommen nach eigenen Angaben ausschließlich abends im Bett vorgelesen. Darunter finden sich mehrheitlich Jungen (54 %). Jedes fünfte Kind (20 %) erlebt Vorlesen vielfältig in unterschiedlichen Kontexten: Das abendliche Vorleseritual im Bett wird durch Vorlesesituationen unterwegs mit den Eltern und durch Vorlesestunden im Kindergarten oder der Grundschule ergänzt. So vielfältig erleben das Vorlesen etwas mehr Mädchen (55 %) als Jungen. Bei einem kleinen Teil von Kindern, denen vorgelesen wird, beruht das Vorlesen meist auf zwei Säulen: 16 Prozent geben an, dass ihnen abends im Bett und auch unterwegs vorgelesen wird (mit 60 % mehrheitlich Mädchen), 15 Prozent berichten vom abendlichen Vorlesen und Vorlesestunden in der Kindertageseinrichtung oder Schule (mit 58 % mehrheitlich Jungen). Es fällt auf, dass gerade für Jungen das Vorlesen zu Hause häufig auf das abendliche zu Bett gehen beschränkt ist, Mädchen hingegen häufiger in unterschiedlichen Alltagssituationen von den Eltern vorgelesen bekommen. Offen bleibt, ob Mädchen dies bewusster einfordern (und / oder wahrnehmen) als Jungen oder Eltern von sich aus unterschiedliche Angebote an Jungen und Mädchen machen. Kapitel 2.5.3 wird sich ausführlich mit der geschlechtsspezifischen Zuwendung von Müttern und Vätern zu Söhnen und Töchtern befassen.

## 2.5 Barrieren für das Vorlesen

Jedes dritte Kind in Deutschland erfährt wichtige Entwicklungsimpulse durch das Vorlesen in der Familie nicht oder zu selten. Dieser Wert bildet einen Durchschnitt auf Basis repräsentativer Erhebungen unter Eltern und Kindern. Nicht in jeder Familie wachsen Kinder unter denselben Ausgangsbedingungen auf. Einflussfaktoren wie das Bildungsniveau der Eltern können in bestimmten Gruppen dazu führen, dass der Anteil der Kinder, denen nicht oder nur selten vorgelesen wird, noch deutlich höher oder – im günstigen Fall – auch geringer ist als im Durchschnitt. Es gibt mit anderen Worten Faktoren und Bedingungen im familiären Umfeld der Kinder, die die Wahrscheinlichkeit eines Vorlesedefizits für die Einzelnen erhöhen. Sie bilden Barrieren für das Vorlesen und die Entfaltung seiner Wirksamkeit. Für das Vorleseverhalten in Familien werden hier drei Einflussfaktoren geprüft und diskutiert: Bildungshintergrund, Migrationshintergrund und Geschlecht.

### 2.5.1 Bildungshintergrund

Die erste PISA-Studie 2000 zeigte, dass 23 Prozent der 15-Jährigen in Deutschland zu den schwachen oder extrem schwachen Lesern gezählt werden müssen. Der Anteil lag auch 10 Jahre später noch immer bei fast einem Fünftel. Bereits in der PISA-Studie 2000 und in der Folgestudie 2003 wurden Einflussfaktoren identifiziert, die die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass Kinder und Jugendliche nicht richtig lesen (und schreiben) lernen. Dazu gehört ein formal niedriges Bildungsniveau im Elternhaus.<sup>70</sup>

In den Elternbefragungen für die Vorlesestudien 2007 und 2012 lassen sich jeweils Mütter und Väter mit unterschiedlicher formaler Bildung identifizieren. Befragte, die einen Hauptschulabschluss oder keinen Schulabschluss erworben haben, werden in der Gruppe der formal niedrig Gebildeten zusammengefasst. Mütter und Väter mit mittlerer Reife oder einem vergleichbaren Abschluss werden als Eltern mit formal mittlerer Bildung definiert. Befragte mit (Fach-) Abitur oder einem Hochschulabschluss werden den formal hoch Gebildeten zugeordnet.

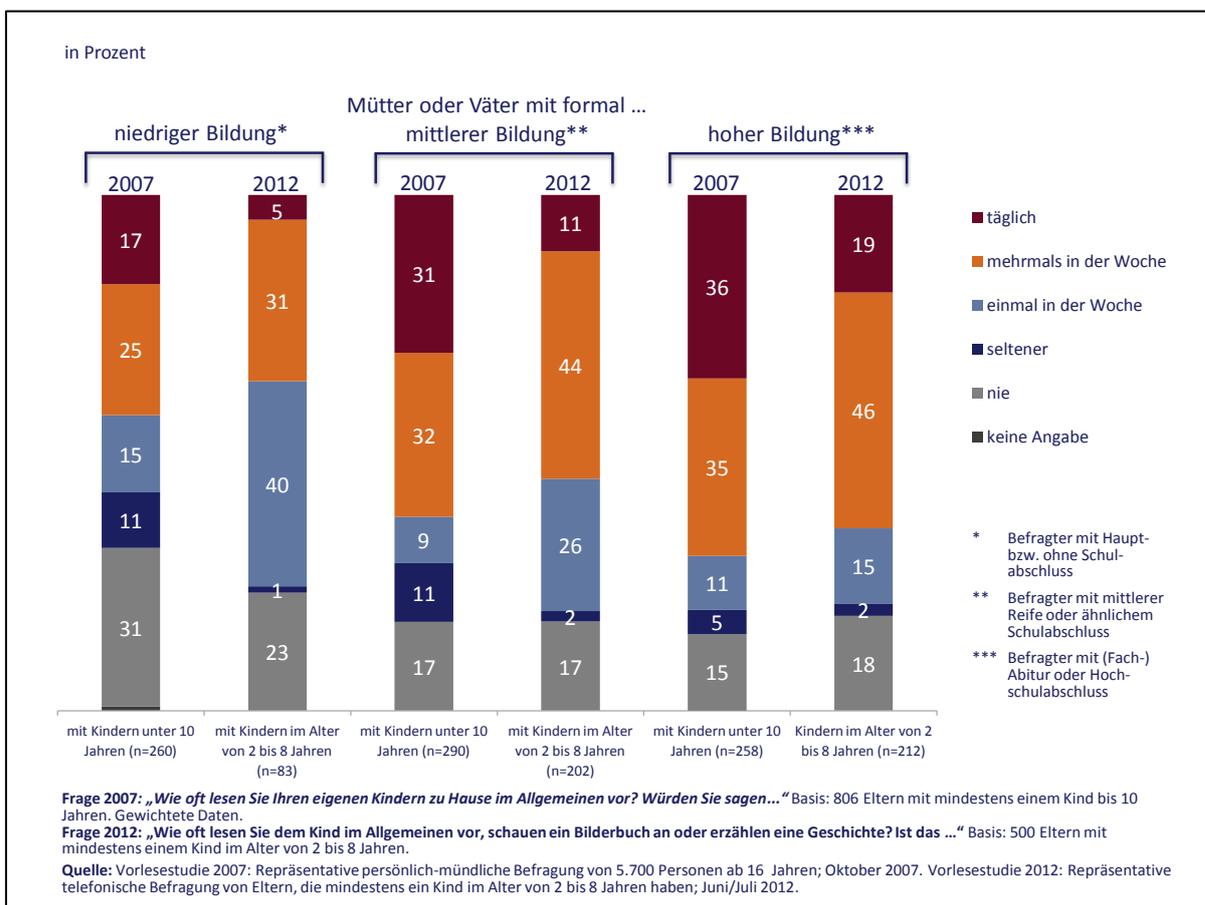
In den Elternbefragungen 2007 wie auch 2012 zeigt sich übereinstimmend ein enger Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und ihrem Vorleseverhalten. Mütter und Väter mit formal hoher Bildung gaben deutlich häufiger an, täglich oder mehrmals in der Woche vorzulesen als Eltern mit mittlerer Bildung und diese wiederum häufiger als niedrig Gebildete. Der Anteil der Väter und Mütter, die entsprechende Angaben machen, unterscheidet sich teilweise deutlich zwischen den Erhebungsjahren. Mögliche Gründe wurden anhand der Befunde auf Basis aller Befragten bereits diskutiert. Die bildungsabhängigen Unterschiede im Vorleseverhalten zeigen sich aber unabhängig von den Differenzen zwischen den Befragungszeitpunkten. Sie offenbaren das Ausmaß der Problematik vor allem in bil-

---

<sup>70</sup> Siehe Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2010): PISA 2000, Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen, 399 ff. und Klieme, Eckhard u. a. (Hrsg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt, Münster, 231-255.

dungsfernen Milieus: Rund zwei von drei Müttern und Vätern mit niedriger Bildung lesen nur einmal in der Woche oder seltener bzw. nie vor. Unter hoch gebildeten Eltern ist es hingegen nur jede/r Dritte.

Abbildung 13: Vorlesehäufigkeit von Müttern und Vätern mit unterschiedlicher formaler Bildung



Basis der Vergleiche zwischen den Bildungsgruppen sind die Aussagen von Müttern und Vätern mit unterschiedlicher formaler Bildung über ihr eigenes Vorleseverhalten. Diese Betrachtung berücksichtigt bisher nicht, dass es in der Mehrzahl der Haushalte einen zweiten Elternteil – mit womöglich anderem Bildungsniveau als dem der Partnerin bzw. des Partners – gibt, dessen Vorleseverhalten auch berücksichtigt werden muss. Erst unter Einbezug des zweiten Elternteils kann eine Aussage zur Vorlesehäufigkeit in Familien mit unterschiedlicher formaler Bildung getroffen werden. Diese Betrachtung spiegelt die Erfahrung und Perspektive der Kinder. Für die folgende Analyse werden die Ergebnisse der Kinderbefragung 2008, der rückblickenden Befragung von älteren Kindern und Jugendlichen 2011 sowie die Aussagen der Eltern über sich selbst und ihre Partner aus der Erhebung 2012 herangezogen. Die formale Bildung von Mutter und Vater wird in dieser Betrachtung zu einem Bildungsniveau auf Ebene der Haushalte verrechnet. Haben beide Elternteile die gleiche formale Bildung, gilt diese als formales Bildungsniveau im Haushalt: Sind beispielsweise sowohl Mutter als auch

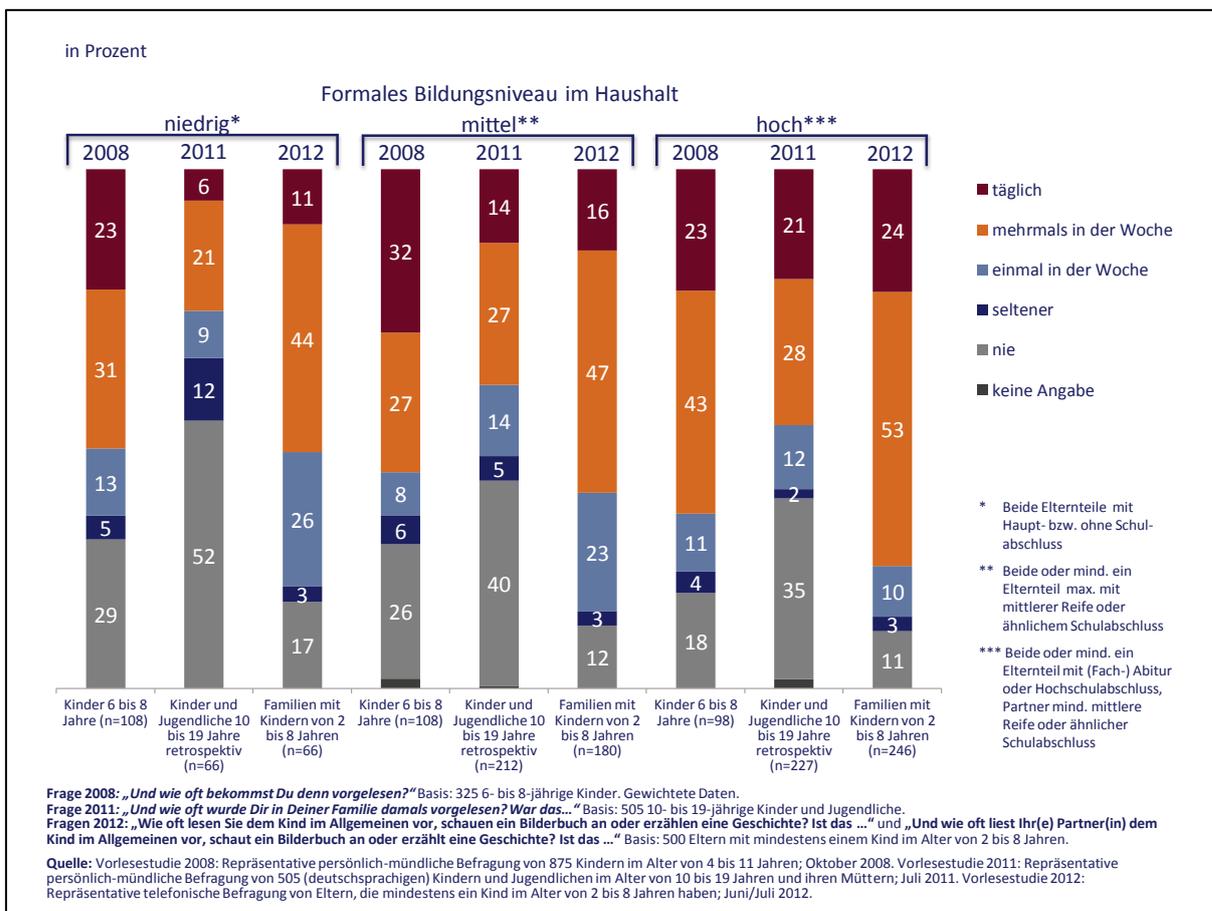
Vater niedrig gebildet, wird das Bildungsniveau des Haushalts als formal niedrig eingestuft. Unterscheiden sich die Elternteile um eine Bildungsstufe, gilt der Bildungsabschluss des höher gebildeten Elternteils als Bildungsniveau des Haushalts. Hat zum Beispiel die Mutter eine hohe und der Vater eine mittlere Bildung, ist das Bildungsniveau des Haushalts formal hoch definiert. Fälle, in denen die formale Bildung von Mutter und Vater stärker abweichen (z. B. Mutter mit Abitur, Vater ohne Schulabschluss), werden aus der Betrachtung ausgeschlossen. In der Mehrzahl der Haushalte haben Mutter und Vater das gleiche Bildungsniveau (2008: 80 %; 2011: 67 %; 2012: 78 %). Nach den genannten Kriterien wurde für alle Befragungszeitpunkte nur ein verschwindend kleiner Bruchteil der Fälle aus der Analyse ausgeklammert. Es handelt sich um jeweils 2 bis 3 Prozent der Haushalte, in denen ein Partner einen niedrigen, der andere einen hohen Bildungsabschluss hat.

In Haushalten mit niedrigem Bildungsniveau wurde 2008 54 Prozent der Kinder im Alter von 6 bis 8 Jahren mehrmals in der Woche oder täglich von den Eltern vorgelesen. Bei Kindern aus Haushalten mit formal mittlerem Bildungsniveau waren es 59 Prozent, bei Kindern aus hoch gebildeten Haushalten 66 Prozent. Die Aussagen der Kinder aus dem Jahr 2008 decken sich größtenteils mit den Aussagen der Eltern über das eigene Vorleseverhalten und das des jeweiligen Partners 2012. Sie belegen den systematischen Einfluss der formalen Bildung im Elternhaus auf die Vorlesehäufigkeit. Er zeigt sich besonders deutlich, wenn man nur das tägliche Vorlesen betrachtet: 24 Prozent der Väter und Mütter aus Familien mit hohem Bildungsniveau gaben 2012 an, dass sie ihren Kindern täglich vorlesen. In Elternhäusern mit niedrigem Bildungsniveau war das nur in jedem zehnten Fall so (11 %).

Erstaunlicherweise zeigt sich dieser Unterschied in der Kinderbefragung 2008 nicht. Jedes vierte Kind aus Elternhäusern mit niedriger Bildung als auch aus solchen mit hoher Bildung berichtet von täglichem Vorlesen (23 %), in Haushalten mit mittlerem Bildungsniveau sogar jedes dritte (32 %). Eine Erklärung mag darin liegen, dass die Erhebung unter den Kindern 2008 nicht nur das Vorlesen durch die Eltern, sondern auch durch andere Personen erfragte. Gerade die 6- bis 8-Jährigen erleben vermutlich in der Grundschule häufig, dass die Lehrkräfte vorlesen, die Jüngeren auch bereits Erzieherinnen in der Kindertagesstätte. Die ergänzende und kompensierende Rolle, die außerfamiliäre Institutionen – wie in diesem Fall Kindertagesstätte und Grundschule – einnehmen können, wird in Kapitel 3 ausführlicher behandelt.

Für die Ermittlung des Handlungs- und Förderbedarfs ist der Blick auf diejenigen wichtig, denen Eltern nicht oder selten vorlesen: Nahezu die Hälfte (2008: 47 %; 2012: 46 %) der Kinder aus Familien mit niedriger formaler Bildung bekommt höchstens einmal in der Woche vorgelesen, in Haushalten mit formal mittlerer Bildung sind es 2 von 5 Kindern (2008: 40 %; 2012: 38 %). In Elternhäusern mit formal hoher Bildung bekommt nach Aussage der Eltern 2012 jedes vierte Kind nur einmal in der Woche, seltener oder nie vorgelesen, nach Aussage der Kinder 2008 jedes dritte. Der systematische Bildungseffekt bestätigt sich in den rückblickenden Angaben der älteren Kinder und Jugendlichen 2011: Je höher die formale Bildung im Haushalt, desto häufiger erinnerten sich die 10-19-Jährigen daran, dass ihnen die Eltern vorgelesen haben.

Abbildung 14: Vorlesehäufigkeit in Familien mit unterschiedlicher formaler Bildung



Die retrospektiven Aussagen der 10-19-Jährigen über die Häufigkeit, mit der die Eltern vorgelesen haben, weichen 2011 deutlich von den Auskünften der Kinder 2008 und der Eltern 2012 ab. Die älteren Kinder und Jugendlichen äußern deutlich häufiger, dass ihnen in der Kindheit nicht oder nur selten vorgelesen wurde. Dies lässt zwei Erklärungsmöglichkeiten zu. Erstens: In der Kindheit der 2011 befragten 10- bis 19-Jährigen haben Eltern tatsächlich weniger häufig vorgelesen als zu den Erhebungszeitpunkten der Vorlestudien 2008 und 2012. Zweitens: Die befragten Kinder und Jugendlichen erinnern sich nicht mehr an das Vorlesen durch die Eltern in ihrer Kindheit. Die erste Interpretationsmöglichkeit wird von einer bevölkerungsrepräsentativen Befragung für Westdeutschland aus dem Jahr 1983 gestützt, der zu Folge damals 44 Prozent der Eltern mit Kindern im Alter bis unter 6 Jahren diesen „öfter“ Geschichten vorgelesen haben.<sup>71</sup> 2007 lag dieser Anteil mit 61 Prozent deutlich höher.<sup>72</sup> Das Vorleseverhalten von Eltern hat sich mit anderen Worten im Zeitverlauf in positiver Weise verändert. Man kann demnach mit gutem Grund annehmen, dass den 2011 befragten 10- bis 19-Jährigen in ihrer Kindheit (die Zeitspanne umfasst etwa die Jahre 1995 bis 2007)

71 Basis: Westdeutsche Bevölkerung ab 16 Jahren. Quelle: Allensbacher Archiv, IfD-Umfragen 4020 (Januar 1983).

72 Basis: Westdeutsche Bevölkerung ab 16 Jahren. Quelle: Allensbacher Archiv, IfD-Umfragen 10009, 10011, 10012 (September / Oktober 2007).

tatsächlich per saldo weniger vorgelesen wurde, als es Eltern 2008 und 2012 taten. Gegen die zweite Erklärung – ohne Erinnerungsfehler völlig ausschließen zu wollen – spricht die bereits diskutierte positive Wahrnehmung des Vorlesens bei Kindern. Es spricht zumindest einiges dafür, dass Kinder und Jugendliche weitestgehend richtig erinnern, ob ihnen vorgelesen wurde oder nicht, und dass Fehler eher bei der Erinnerung an die Häufigkeit auftreten.

### 2.5.2 Migrationshintergrund

Die PISA-Erhebungen haben neben der formal einfachen Bildung des Elternhauses u. a. auch die Zuwanderung mindestens eines Elternteils nach Deutschland als Einflussfaktor identifiziert, der für die Entwicklung guter Leseleistungen bei Kindern und Jugendlichen eine Barriere darstellen kann.<sup>73</sup> Umso wichtiger ist es vor diesem Hintergrund, dass gerade Eltern mit Migrationshintergrund ihren Kindern vorlesen und Geschichten erzählen. Dies wirft die Frage auf, wie der Vorlesealltag in Familien mit Migrationshintergrund aussieht. Sie wurde in den Vorlestudien 2007 und vor allem 2010 aufgegriffen. Einen ersten Schritt zur Beschreibung des Vorlesealltags in Familien mit Migrationshintergrund bildet eine Zusatzbefragung von Müttern und Vätern türkischer Herkunft mit Kindern bis 10 Jahren 2007, für die eine repräsentative Stichprobe gezogen wurde. Die türkischstämmigen Eltern wurden 2007 exemplarisch für Mütter und Väter mit Migrationshintergrund in Deutschland betrachtet, weil sie die größte Gruppe der Zuwanderer darstellen. In den Familien wurden Mütter bzw. Väter befragt, die entweder selbst in der Türkei geboren worden waren oder von deren Eltern (also den Großeltern der Kinder) eine Person.

Die Stichprobe wurde von einem Dienstleister gezogen, der auf Zielpersonen mit Migrationshintergrund spezialisiert ist. Dabei kam das vielfach erprobte sogenannte Onomastik-Verfahren zum Einsatz.<sup>74</sup> Die Vorgehensweise beruht auf der systematischen Sammlung von Namensquellen und deren sprachlicher Analyse. Bisher wurden 1,4 Millionen Personennamen (1,2 Mio. Nach- und 220.000 Vornamen) aus über 115 Sprach- bzw. Herkunftsgruppen zusammengesammelt. Auf dieser Grundlage konnte von den rund 23,5 Millionen im Telefonregister verzeichneten privaten Haushalten 2007 rund 21,5 Millionen Haushalten ein Herkunftsgebiet zugeordnet werden. Dies erlaubt eine Stichprobenziehung, die mit hoher Wahrscheinlichkeit nur Haushalte des gewünschten Herkunftslandes – in diesem Fall der Türkei – beinhaltet. Dadurch sinkt die Anzahl der benötigten Erstkontakte zur Identifikation derjenigen, die man letztlich befragen will, rapide, da Haushalte mit türkischer Herkunft gezielt angerufen werden können. Zu Beginn der Interviews wurde der türkische Migrationshintergrund

---

73 Siehe Deutsches PISA-Konsortium (2001): a. a. O., 399 ff.

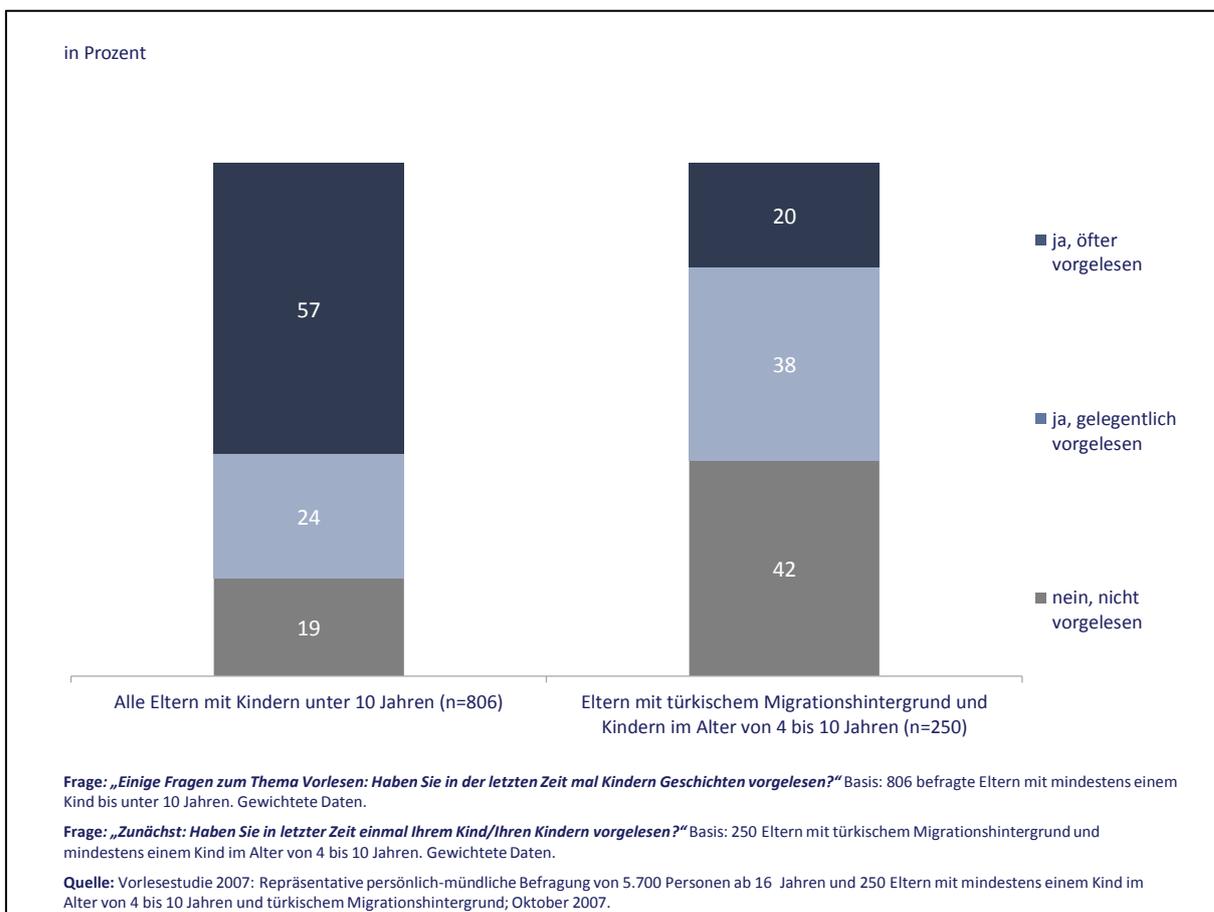
74 Humpert, Andreas, Klaus Schneiderheinze (2002): Stichprobenziehung für telefonische Zuwandererumfragen – Praktische Erfahrungen und Erweiterung der Auswahlgrundlage, In Gabler, Siegfried, Sabine Häder (Hrsg.): Telefonstichproben. Methodische Innovationen und Anwendungen in Deutschland. Münster, 187-208; Humpert, Andreas, Klaus Schneiderheinze (2000): Stichprobenziehung für telefonische Zuwandererumfragen. Einsatzmöglichkeiten der Namenforschung (Onomastik). In ZUMA-Nachrichten 47, 36-63; Humpert, Andreas (2004): Erfahrungen mit Personennamen zur Bildung von Stichproben für Betriebsbefragungen. In ZUMA-Nachrichten 54, 141-153.

noch einmal erfragt und das Interview gegebenenfalls beendet, wenn ein solcher doch nicht vorlag. Zielperson der Interviews war jeweils der Elternteil, der hauptsächlich für die Erziehung des Kindes verantwortlich ist, also die meiste Zeit mit dem Kind verbringt. Das waren mehrheitlich die Mütter. Die Interviews wurden in der Sprache geführt, mit der sich die Zielpersonen am Telefon gemeldet haben. Somit konnte sichergestellt werden, dass dem Interview keine Sprachbarrieren entgegenstanden und die Stichprobe nicht nur Deutsch sprechende Eltern türkischer Herkunft umfasste.

Die Erhebung im Jahr 2007 legte zunächst nahe, dass sich das Vorleseverhalten von Eltern mit türkischem Migrationshintergrund deutlich vom durchschnittlichen Vorleseverhalten aller untersuchten Eltern mit Kindern im Vorlesealter unterscheidet. Von den bevölkerungsrepräsentativ ausgewählten Eltern mit Kindern im Alter unter 10 Jahren haben 54 Prozent der befragten Mütter und Väter öfter vorgelesen, bei Eltern mit türkischem Migrationshintergrund 20 Prozent. Zwei von fünf (42 %) Müttern oder Vätern aus Familien türkischer Herkunft gaben an, nie vorzulesen. Unter den bevölkerungsrepräsentativ ausgewählten Eltern mit Kindern im Vorlesealter fand sich 2007 im Durchschnitt nur ein Elternteil unter fünf (19 %), auf den dies zutraf.

Erneut ist die Vergleichbarkeit der Ergebnisse aber eingeschränkt. Zum einen wurden Eltern mit Kindern unterschiedlicher Altersgruppen berücksichtigt: In der für Deutschland repräsentativen Erhebung wurden Mütter und Väter befragt, die mindestens ein Kind unter 10 Jahren hatten. In der Befragung von Familien türkischer Herkunft wurden Eltern mit mindestens einem Kind im Alter von 4 bis inklusive 10 Jahren einbezogen. Das klassische Vorlesealter von 2 und 3 Jahren fehlte also in der Stichprobe der Familien mit türkischem Migrationshintergrund. Dafür wurden aber Aussagen von Eltern berücksichtigt, deren Kinder bereits 10 Jahre alt und damit dem klassischen Vorlesealter tendenziell entwachsen waren. Auch unterscheiden sich die Erhebungsmethoden: Die bevölkerungsrepräsentative Befragung erfolgte mündlich-persönlich, die Interviews mit den Eltern aus Familien mit türkischer Herkunft wurden telefonisch geführt. Die Tendenz zu sozial erwünschtem Antwortverhalten dürfte in den persönlich-mündlichen Interviews ausgeprägter sein als im Telefoninterview. Diese beiden Einwände können die Unterschiede in den Ergebnissen sicherlich nicht vollständig erklären, aber relativieren.

Abbildung 15: Vorleseaktivität von Eltern mit und ohne türkischem Migrationshintergrund 2007



Es bleibt festzuhalten: In den 2007 befragten Familien mit türkischem Migrationshintergrund fanden sich rund doppelt so häufig Mütter und Väter, die ihren Kindern nach eigenen Angaben nie vorgelesen haben, als dies im Durchschnitt der bevölkerungsrepräsentativen Stichprobe der Eltern mit Kindern im Vorlesealter der Fall war. Die Befunde sind mit Blick auf die Notwendigkeit von Maßnahmen zur Sensibilisierung, Motivierung und Aktivierung von Eltern ernst zu nehmen. Sie basieren jedoch erstens auf einer kleinen und mit der Repräsentativbefragung nicht unmittelbar vergleichbaren Stichprobe. Sie spiegeln zweitens das Vorleseverhalten einer Gruppe aus nur einem – wenn auch für Deutschland sehr relevanten – Herkunftsland. Dies führt zu der Frage, wie die Situation in Familien mit Eltern aus unterschiedlichen Herkunftsländern ist. Ist der Migrationshintergrund an sich eine Barriere für das Vorlesen oder zeigen sich verschiedene Einflüsse je nachdem, woher Eltern bzw. Familien ursprünglich kommen? Mit Blick auf Eltern aus dem arabischen und türkischen Raum ist auch zu prüfen, welche Rolle dem Erzählen von Geschichten zukommt, die in der Studie 2007 noch nicht berücksichtigt worden ist. Diesen Fragen geht die Vorlesestudie 2010 nach, die das Vorleseverhalten und Geschichtenerzählen in Familien mit Migrationshintergrund umfassender in den Blick nimmt.

Die Grundgesamtheit der Vorlesestudie 2010 umfasst in Deutschland lebende Eltern mit mindestens einem Kind im Alter von 2 bis 8 Jahren, bei denen mindestens ein Elternteil einen Migrationshintergrund hat. Als Migrationshintergrund definiert wurde wie bereits 2007, dass der bzw. die Befragte selbst oder mindestens ein Elternteil der Zielperson im Ausland geboren wurde. Aus forschungsökonomischen Gründen wurden die zahlenmäßig größten in Deutschland lebenden Migrantengruppen berücksichtigt und die Stichprobe entsprechend der jeweiligen Größen dieser Migrantengruppen quotiert. Die Quotierung wurde in zwei Schritten vorgenommen: Da es keine exakten Zahlen für die in Deutschland lebende Bevölkerung mit Migrationshintergrund gibt, wurde im ersten Schritt auf das Ausländer Zentralregister zurückgegriffen. Darin finden sich alle in Deutschland lebenden Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit (Ausländer). Mithilfe des Ausländer Zentralregisters können die größten Ausländergruppen in Deutschland identifiziert werden. Demnach lebten 2009 in Deutschland ca. 6.695.000 Ausländer. Nimmt man Einwohner mit türkischem Pass (1,7 Mio.), Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien (915 Tsd.) und aus der ehemaligen UdSSR (499 Tsd.), Italiener (517 Tsd.), Polen (398 Tsd.), Griechen (278 Tsd.), Personen aus dem gesamten arabischen Raum (ca. 266 Tsd.) sowie Portugiesen und Spanier (17 Tsd.) zusammen,<sup>75</sup> bildet man rund 70 Prozent der in Deutschland lebenden Ausländer ab. Die übrigen 30 Prozent setzen sich zu heterogen zusammen, um sie in einer Stichprobe von 500 Personen aussagekräftig abzubilden. Personen aus den einzelnen Ländern hätten nur mit sehr wenigen Fällen berücksichtigt werden können, so dass Aussagen über die jeweilige Herkunftsgruppe nicht möglich gewesen wären. Aus diesen Gründen konzentrierte sich die Studie auf Personen mit einem Migrationshintergrund aus der Türkei und dem arabischen Raum, dem ehemaligen Jugoslawien, der ehemaligen UdSSR, Italien, Polen, Griechenland, Portugal und Spanien.

In einem zweiten Schritt wurde ergänzend der Mikrozensus 2008 herangezogen. Dieser führt für bestimmte Herkunftsländer und -regionen nicht nur wie das Ausländer Zentralregister die Anzahl der Ausländer, sondern die Anzahl der Menschen mit Migrationshintergrund dieser Länder auf. Für Länder bzw. Regionen, für die die Anzahl der Menschen mit Migrationshintergrund aus dem Mikrozensus bekannt war, wurde diese Zahl Grundlage der Quotierung bei der Stichprobenbildung. Für Länder und Herkunftsregionen, für die nur die Zahl der Ausländer, nicht aber die Anzahl der Menschen mit entsprechendem Migrationshintergrund bekannt war, wurde eine Schätzung vorgenommen. Dazu wurde mit Hilfe der Länder und Regionen, für die sowohl Zahlen aus dem Ausländer Zentralregister als auch aus dem Mikrozensus bekannt waren, die durchschnittliche Quote von Ausländern im Vergleich zu Personen mit Migrationshintergrund berechnet. Die Anzahl der in Deutschland lebenden Ausländer dieser Gruppen wurde mit dem ermittelten Faktor multipliziert. Dieser Schätzwert der Anzahl von Menschen mit entsprechendem Migrationshintergrund wurde für die Quotierung herangezogen.

---

75 Alle Zahlen beziehen sich auf den Zeitraum der Planung und Durchführung der Vorlesestudie 2010.

Abbildung 16: Quotierung und realisierte Stichprobe der Vorlesestudie 2010

Herkunftsregion	Ausländerzentralregister 2009	Mikrozensus 2008	Quote Stichprobe		Realisierte Stichprobe	
	Anzahl der Ausländer in Deutschland	Anzahl der Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland	%	n	%	n
Türkei	1.768.083	2.520.000	29	146	30	150
Ehemaliges Jugoslawien	915.200	1.812.096	21	105	19	94
Osteuropa / ehem. UdSSR	784.269	1.772.395	21	103	22	111
Italien	517.474	776.000	9	45	9	46
Polen	398.513	687.000	8	40	8	41
Griechenland	278.063	380.000	4	22	4	22
arabische Länder	188.094	376.188	4	22	4	22
Portugal	113.260	158.564	2	9	2	9
Spanien	104.002	145.603	2	8	1	6
<b>Gesamt</b>	<b>5.066.958</b>	<b>8.627.846</b>	<b>100</b>	<b>500</b>	<b>100</b>	<b>501</b>

Rote Zahlen basieren auf einer Schätzung. Basis der Schätzung ist der durchschnittliche Verhältnisfaktor von Ausländern zu Personen mit Migrationshintergrund, berechnet über Gruppen, für die sowohl Zahl der Ausländer als auch Zahl der Personen mit Migrationshintergrund bekannt sind.

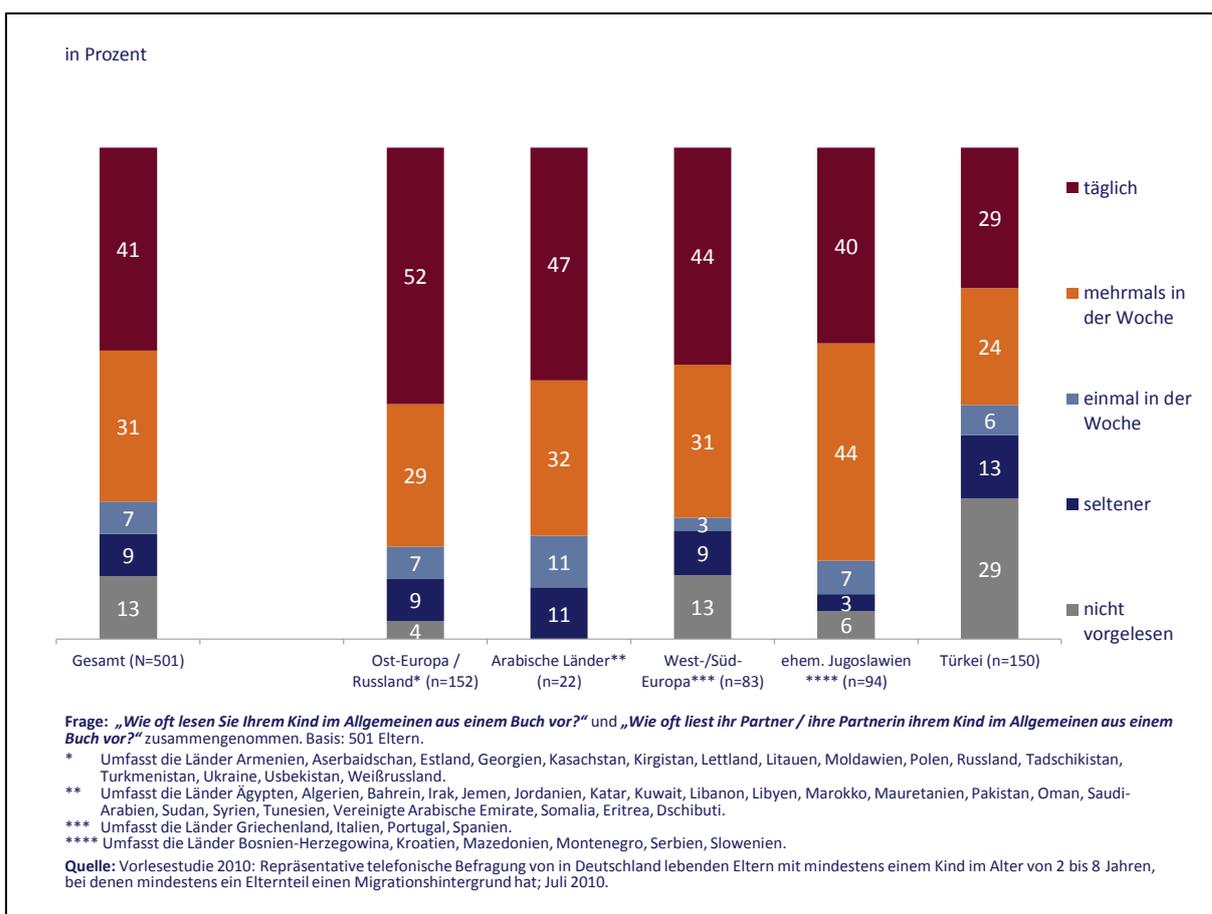
Die differenzierte Befragung von 2010 zeigt: In zwei von fünf Haushalten mit Migrationshintergrund (41 %) lesen Eltern ihren Kindern täglich vor. In jedem dritten Haushalt (31 %) wird mehrmals in der Woche vorgelesen. Damit bekommen Kinder nach Aussagen der Eltern in knapp drei Viertel aller Familien, in denen Mutter und / oder Vater einen Migrationshintergrund haben, mehrmals in der Woche oder täglich vorgelesen. Rund jedes achte Kind (13 %) bekommt hingegen zu Hause gar nicht von den Eltern vorgelesen, bei weiteren 16 Prozent der Familien gehört Vorlesen nur einmal in der Woche oder seltener zu den familiären Aktivitäten.

Die Vorleseaktivität von Eltern in Haushalten mit Migrationshintergrund unterscheidet sich deutlich, je nachdem aus welchem Herkunftsland die Eltern kommen. Am deutlichsten unterscheiden sich Familien mit osteuropäischen oder russischen Wurzeln und Familien mit türkischer Herkunft vom Durchschnitt aller erhobenen Haushalte. In Familien osteuropäischer oder russischer Herkunft lesen die Eltern überdurchschnittlich häufig täglich vor (52 %), nur eine verschwindende Minderheit der Kinder bekommt nie vorgelesen (4 %). Anders Familien mit türkischem Migrationshintergrund: Dort lesen Eltern deutlich seltener vor als im Durchschnitt aller Familien mit Migrationshintergrund (29 %). Ebenso vielen Kindern aus Familien türkischer Herkunft lesen die Eltern nie vor (29 %). Die Ergebnisse zeichnen 2010 im Vergleich zu 2007 ein weniger dramatisches Bild von der Vorlesehäufigkeit in Familien mit türkischem Migrationshintergrund. Allerdings wurde in der Studie 2010 nicht nur das Vorleseverhalten der Befragten selbst, sondern auch das ihrer Partnerinnen und Partner erfragt.

Die Studie zeigt, dass Kindern aus Familien mit türkischer Herkunft im Vergleich zu den anderen großen Migrantengruppen in Deutschland am wenigsten häufig vorgelesen wird. Jedes

zweite Kind aus diesen Haushalten (48 %) bekommt nur einmal in der Woche, seltener oder nie von den Eltern vorgelesen. Dies erhärtet den Befund aus der Erhebung 2007, der für Eltern türkischer Herkunft einen besonderen Bedarf zur Sensibilisierung und Motivation nahe legte.

Abbildung 17: Vorlesehäufigkeit von Eltern in Haushalten mit Migrationshintergrund unterschiedlicher Herkunftsländer 2010



Für die Interpretation der Befunde muss man fragen, ob das Vorleseverhalten der Eltern primär durch Einflüsse geprägt ist, die vom Migrationshintergrund abhängen, oder ob sich in den Unterschieden zwischen Eltern aus den verschiedenen Herkunftsländern nicht eher Bildungseffekte niederschlagen. Wie bereits gezeigt wurde, hängt die Vorlesehäufigkeit von Eltern generell eng mit ihrer formalen Bildung zusammen. Je höher die formale Bildung, desto häufiger und intensiver lesen Eltern ihren Kindern vor. Das im Vergleich zu anderen Herkunftsländern und dem Bevölkerungsdurchschnitt geringere Vorleseengagement der 2007 und 2010 befragten Eltern türkischer Herkunft beruht möglicherweise darauf, dass die Stichprobe der Haushalte mit türkischem Migrationshintergrund im Vergleich zu den Eltern anderer Herkunftsländer besonders viele Mütter und Väter mit formal niedriger Bildung enthält: 75 Prozent der Befragten aus einem Haushalt mit türkischem Migrationshintergrund haben ein niedriges Bildungsniveau. In 56 Prozent der Haushalte mit türkischer Herkunft haben so-

gar beide Elternteile eine niedrige Bildung. Bei den Haushalten mit Eltern aus anderen Herkunftsländern sind es durchschnittlich 31 Prozent (West-/Südeuropa: 31 %; ehemaliges Jugoslawien: 19 %; Osteuropa/Russland: 16 %, arabische Länder: 9 %).

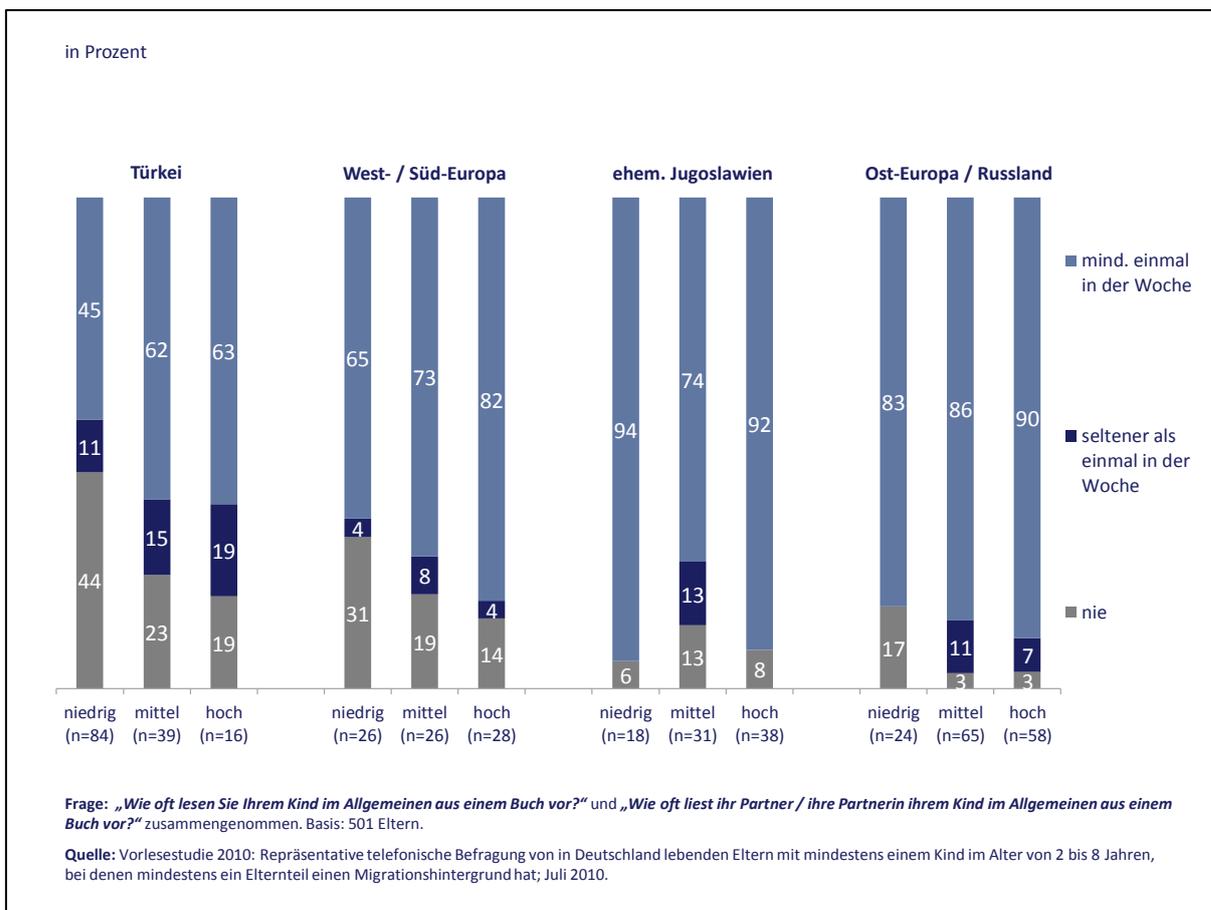
Die Befunde zum Bildungshintergrund werfen die Frage auf, ob der hohe Anteil der Haushalte mit formal niedrig gebildeten Eltern türkischer Herkunft in der Stichprobe den tatsächlichen Anteil entsprechender Haushalte in Deutschland repräsentiert oder ob die Stichprobe in diesem Merkmal verzerrt ist. Um dies zu prüfen, wurde ein Abgleich mit einer 2010 veröffentlichten Studie des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge durchgeführt. Sie enthält die Bildungsverteilung der in Deutschland lebenden Bevölkerung mit türkischem Migrationshintergrund.<sup>76</sup> Dieser Untersuchung nach haben 68 Prozent der Einwohner mit türkischem Migrationshintergrund die Schule in der Türkei oder in Deutschland ohne Abschluss verlassen oder in der Türkei einen Pflichtschulabschluss bzw. in Deutschland einen Hauptschulabschluss erworben. Die Verteilung des Bildungsniveaus der Haushalte mit türkischem Migrationshintergrund in der Stichprobe der Vorlesestudie 2010 entspricht demnach sehr genau der tatsächlichen Verteilung in der Bevölkerung. Dennoch bleibt die Frage offen, was der entscheidende Faktor für das Vorleseverhalten der Eltern ist: ihr Migrations- oder Bildungshintergrund. Dazu wurde im nächsten Analyseschritt die Bildung im Haushalt als Einflussfaktor überprüft.

Über alle Herkunftsländer hinweg ist ein mehr oder weniger stark ausgeprägter Einfluss des Bildungsniveaus im Haushalt auf das Vorleseverhalten zu finden. Wie in der Gesamtbevölkerung gilt auch für Eltern mit Migrationshintergrund: Je höher die formale Bildung, desto häufiger wird vorgelesen. Für Eltern mit türkischem Migrationshintergrund erklärt die formale Bildung im Haushalt die Zurückhaltung beim Vorlesen aber nicht hinreichend: Zwar lesen in 63 Prozent der Familien türkischer Herkunft Eltern mit hoher Bildung ihren Kindern mindestens einmal in der Woche vor, deutlich mehr als in niedrig gebildeten Haushalten (45 %). Jedoch bleiben die Vorleseaktivitäten hoch gebildeter türkischstämmiger Eltern damit immer noch z. T. deutlich unter dem niedrig Gebildeter aus anderen Herkunftsregionen: Eltern mit niedrigem Bildungsniveau aus west- oder südeuropäischen Herkunftsländern lesen zu 65 Prozent mindestens einmal in der Woche vor, Eltern osteuropäischer oder russischer Herkunft zu 83 Prozent, Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien zu 94 Prozent.

---

76 Vgl. Gostomski, Christian Babka von (2010): Basisbericht: Berichtsband Repräsentativbefragung: Ausgewählte Migrantengruppen in Deutschland 2006/2007 (RAM). Zur Situation der fünf größten in Deutschland lebenden Ausländergruppen. Nürnberg, 2010.

Abbildung 18: Vorlesehäufigkeit von Eltern in Haushalten mit unterschiedlichem Bildungsniveau und Migrationshintergrund verschiedener Herkunftsländer



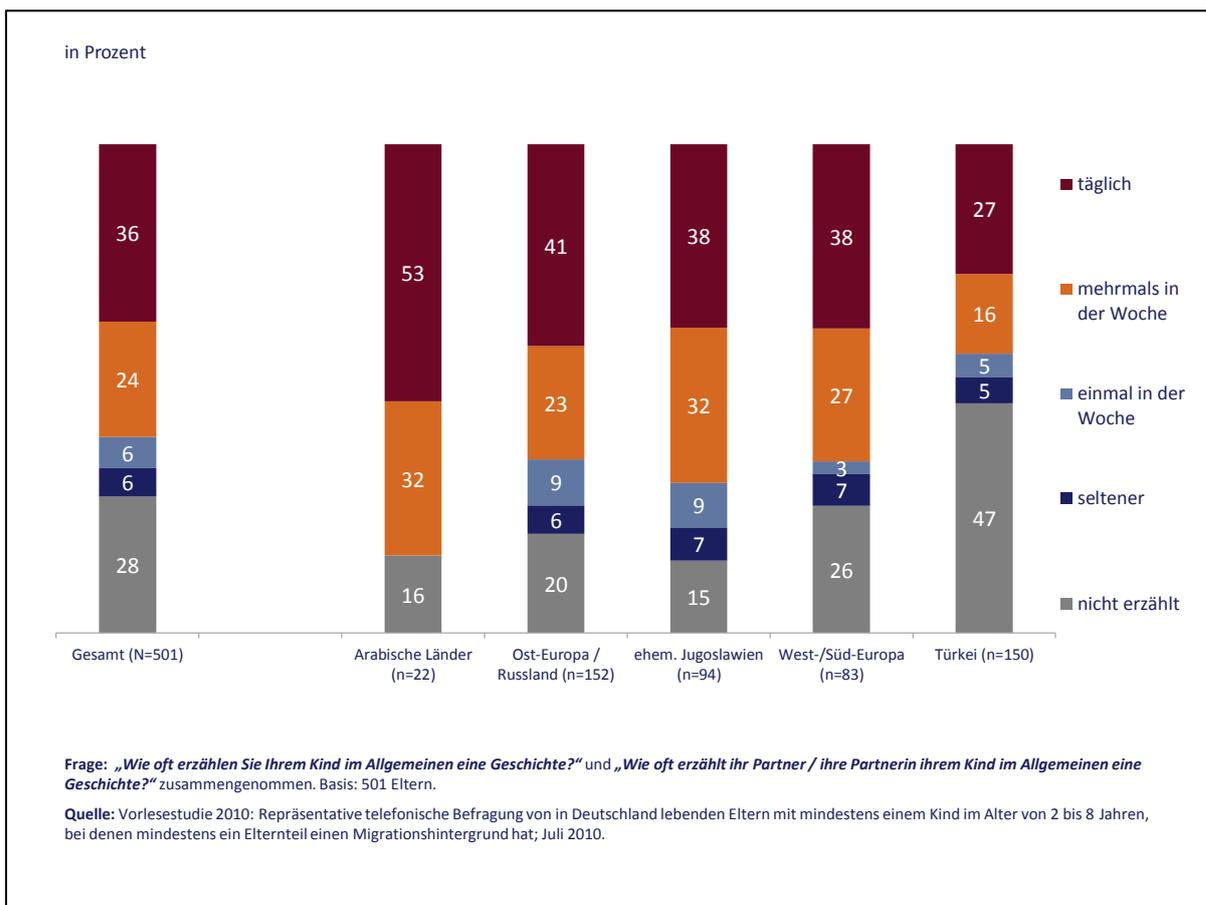
Warum lesen hoch gebildete Eltern mit türkischem Migrationshintergrund ihren Kindern weniger häufig vor als Eltern mit einfachem Bildungsniveau aus anderen Herkunftsländern und -regionen? Eine Erklärung könnte sein, dass Eltern mit türkischem Migrationshintergrund mehr Geschichten frei erzählen als sie aus Büchern vorzulesen. Neben dem klassischen Vorlesen gedruckter Texte stellt auch das freie Erzählen von Geschichten und Märchen eine zentrale Form der frühkindlichen Sprachförderung und präliterarischen Kommunikation in der Familie dar. Die mündliche Überlieferung von Geschichten in Form von Legenden, Sagen, Märchen ist in allen Kulturkreisen bekannt.<sup>77</sup> Für den europäischen Kulturraum sind hierfür Grimms Märchen beispielhaft, denkt man an den arabischen und persischen Kulturraum, gehören die Erzählungen aus „Tausend und einer Nacht“ rund um die Figuren Aladin, Ali Baba, Scheherazade oder Sindbad dazu. Gerade für zugewanderte Familien aus diesem Kulturraum kann man – durchaus klischeehaft – vermuten, dass das Erzählen von Geschichten eine große Tradition hat und auch heute in diesen Familien, vielleicht mehr als das Vorlesen aus Büchern, praktiziert wird. Dieser Gedanke wurde in der Studie aufgegriffen.

77 Vgl. Merkel, Johannes (2005): Gebildete Kindheit. Wie die Selbstbildung von Kindern gefördert wird. Handbuch der Bildungsarbeit im Elementarbereich. Bremen: edition lumière, 204-225.

Nach Aussagen der 2010 befragten Eltern mit Migrationshintergrund haben sich in drei von vier Familien (72 %) Mütter oder Väter schon einmal mit dem Kind zusammengesetzt und eine Geschichte erzählt. In jeder dritten Familie geschieht dies täglich, in jeder vierten mehrmals in der Woche. Ähnlich dem Vorlesen finden sich auch für das Erzählen von Geschichten klare Unterschiede im Verhalten von Eltern verschiedener Herkunftsländer. Fest im Alltag verankert erscheint das Erzählen von Geschichten in Familien mit arabischem Migrationshintergrund zu sein: In jeder zweiten dieser Familien (52 %) hören Kinder täglich Geschichten, in jeder dritten Familie (32 %) mehrmals in der Woche.

Am seltensten erzählen Eltern türkischer Herkunft ihren Kindern Geschichten. Nur jedes vierte Kind (27 %) hört in diesen Familien täglich, jedes sechste (16 %) mehrmals in der Woche Geschichten. In nahezu jeder zweiten Familie mit türkischem Migrationshintergrund (47 %) erzählen die Eltern gar nicht. Die Befunde widerlegen die Vermutung, dass türkischstämmige Eltern ihren Kindern Geschichten erzählen statt vorzulesen, eindeutig.

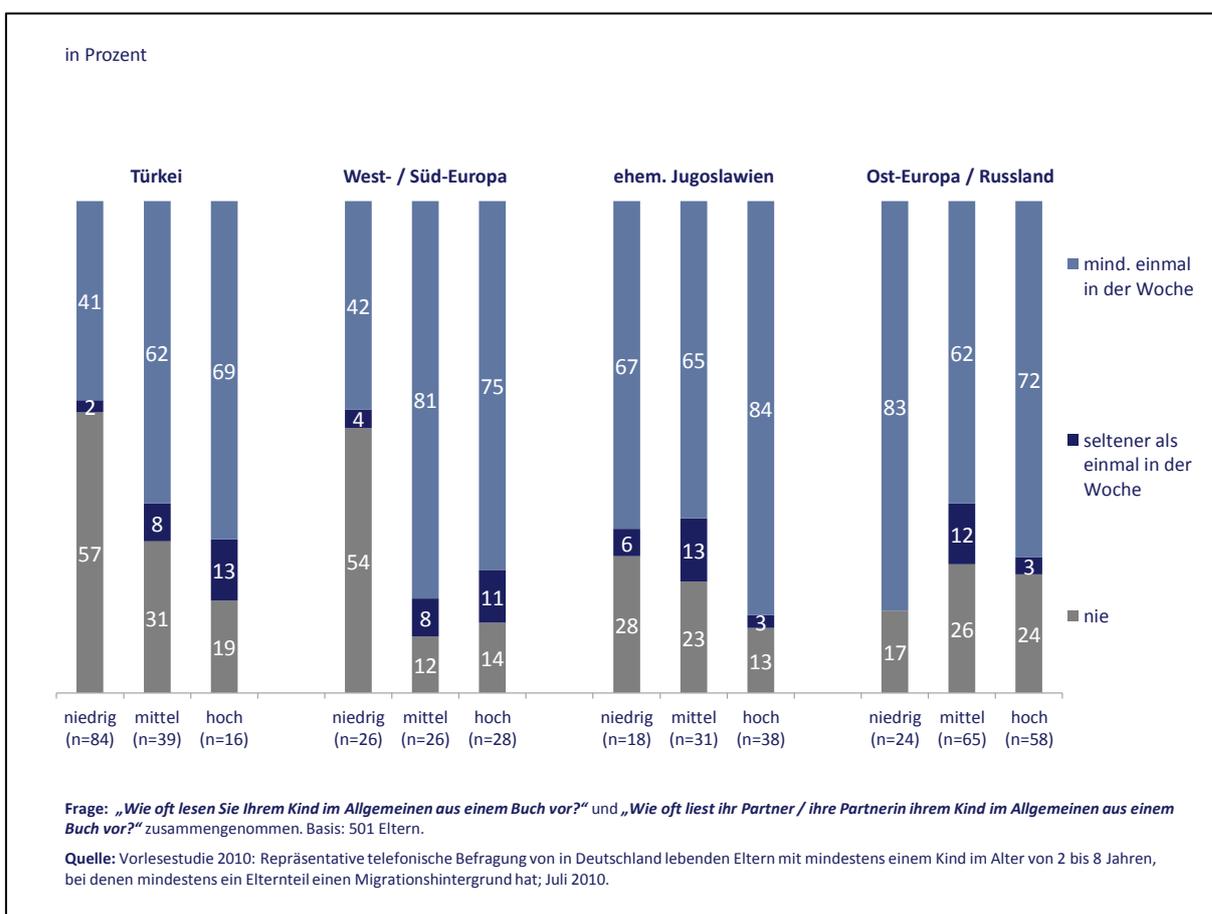
Abbildung 19: Häufigkeit des Geschichtenerzählens bei Eltern in Haushalten mit Migrationshintergrund unterschiedlicher Herkunftsländer



Ebenso wie das Vorlesen aus Büchern ist auch das Erzählverhalten der Eltern vom Bildungsniveau in der Familie abhängig. Dies wird besonders deutlich bei Eltern mit türkischer Herkunft: In zwei von fünf Haushalten mit niedrigem Bildungsniveau erzählen Eltern ihren Kin-

dern zumindest einmal in der Woche eine Geschichte (41 %), 57 Prozent aber niemals. Hin- gegen erzählen höher Gebildete in zwei von drei Fällen mindestens einmal in der Woche (69 %), nur selten spielen in diesen Familien Geschichten gar keine Rolle (19 %). In Familien osteuropäischer oder russischer Herkunft ist das Erzählen von Geschichten auch – oder gerade – unter Bildungsfernen weit verbreitet: 83 Prozent der Mütter und Väter mit niedrigem Bildungsniveau berichten, dass sie ihren Kindern mindestens einmal in der Woche eine Ge- schichte erzählen. Damit ist das Geschichtenerzählen in Familien osteuropäischer oder russi- scher Herkunft mit niedriger Bildung ebenso wie das Vorlesen weiter verbreitet als in hoch gebildeten Familien mit türkischem Migrationshintergrund.

Abbildung 20: Häufigkeit des Geschichtenerzählens bei Eltern in Haushalten mit unterschied- lichem Bildungsniveau und Migrationshintergrund



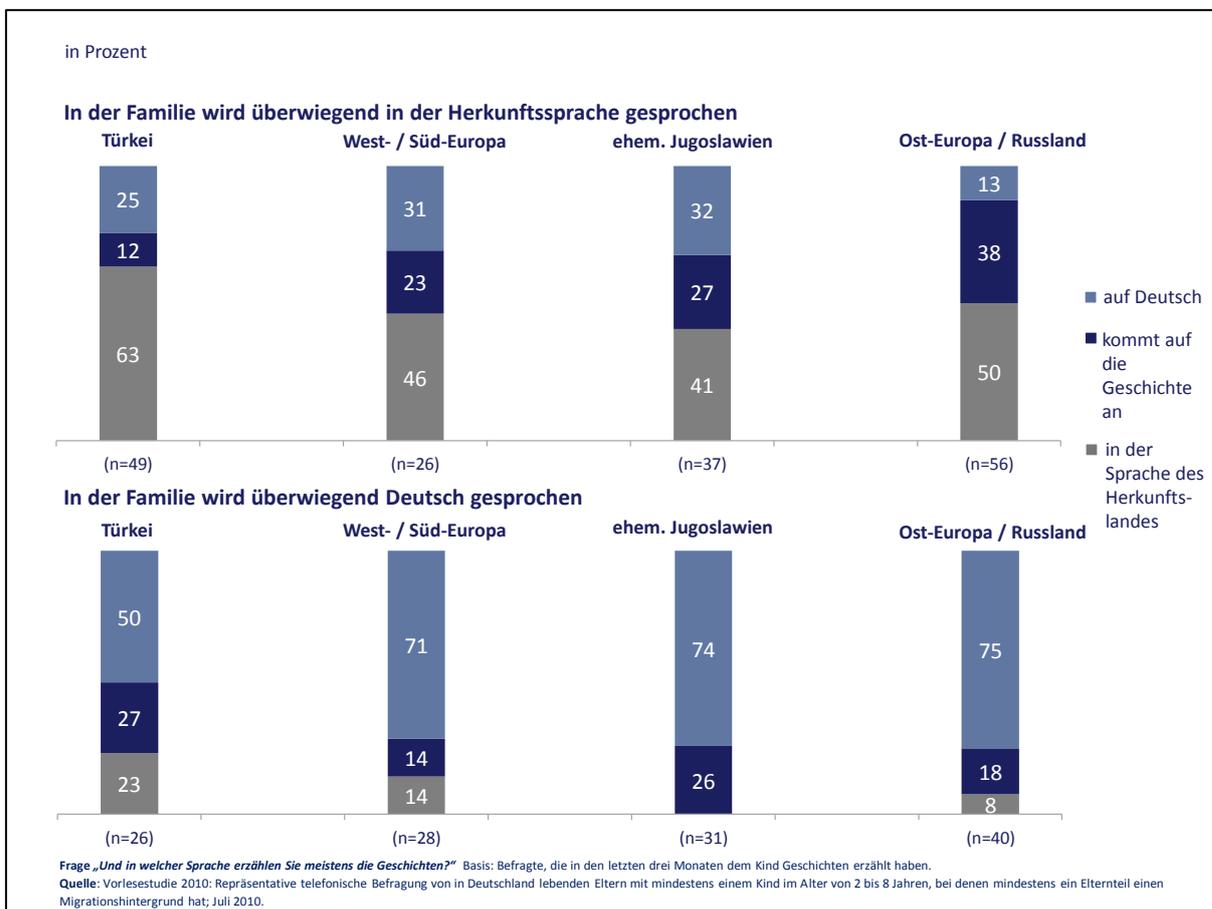
Eltern mit Migrationshintergrund erzählen Geschichten in ähnlichen Situationen, in denen sie auch vorlesen: vor dem Einschlafen, wenn dem Kind langweilig ist, z. B. bei Reisen, längeren Wartezeiten usw. Die befragten Eltern beschreiben, dass sie überwiegend lustige (93 %), aber auch lehrreiche Geschichten erzählen und damit meist erzieherische Absichten verfolgen (92 %). Viele wollen ihre Kinder mit den Geschichten beruhigen, ihnen aber auch spannende und aufregende (77 %), gefühlvolle und emotionale Inhalte (78 %) vermitteln. Trau- rige (33 %) und v. a. gruselige (16 %) Geschichten erzählen Mütter und Väter seltener.

Die meisten Geschichten, die Eltern ihren Kindern erzählen, übernehmen sie aus Büchern – das berichten 90 Prozent aller Befragten und 77 Prozent der Eltern mit türkischem Migrationshintergrund. In türkisch- (82 %) und arabischstämmigen Familien (81 %) spielt auch die mündliche Überlieferung eine vergleichsweise große Rolle. Eltern aus arabischen Ländern erfinden Geschichten häufig frei (94 %).

In mehr als der Hälfte aller Haushalte mit Migrationshintergrund (59 %) wird überwiegend in der Herkunftssprache gesprochen. Überdurchschnittlich häufig sprechen türkischstämmige Eltern ihre Herkunftssprache (65 %), unterdurchschnittlich häufig Familien mit west- und südeuropäischem Migrationshintergrund (48 %). Eltern in Familien, die sich im Alltag in der Herkunftssprache verständigen, erzählen erwartungsgemäß auch überwiegend in dieser Sprache (49 %), vielfach entscheiden sie aber je nach Inhalt über die Sprache (26 %) oder erzählen Geschichten auf Deutsch (25 %) und setzen so einen klaren Akzent im ansonsten herkunftssprachigen Familienalltag. Eltern, die zu Hause überwiegend Deutsch sprechen, erzählen meist auch Geschichten auf Deutsch (67 %), jede/r Fünfte variiert die Sprache (22 %), jede/r Zehnte erzählt in der Herkunftssprache (11 %). Die Wahl der Sprache beim Erzählen ist je nach Herkunftsland sehr unterschiedlich.

Abbildung 21: Sprache, in der Eltern mit Migrationshintergrund Geschichten erzählen

Vergleich von herkunftssprachlichen und deutschsprachigen Haushalten mit unterschiedlichen Herkunftsländern



Vorlesen und Erzählen sind für die meisten Eltern keine Alternativen. In der Regel praktizieren sie beides. In drei von vier Familien (73 %), in denen die Eltern mindestens einmal in der Woche vorlesen, erzählen sie auch mindestens einmal in der Woche eine Geschichte. In der Hälfte der Familien, in denen weder Mutter noch Vater vorlesen, werden stattdessen Geschichten erzählt (48 %). Ebenso häufig aber findet auch das in diesen Familien nicht statt. Alles in allem bekommt rund jedes zehnte Kind (8 %) aus einer Familie mit Migrationshintergrund von den Eltern weder vorgelesen noch Geschichten erzählt. In Familien mit türkischer Herkunft, die in Deutschland die größte Migrantengruppe bilden, ist es fast jedes fünfte Kind (17 %).

Die Befunde legen nahe, dass ein Migrationshintergrund in der Familie an sich noch keine Barriere für das Vorlesen und eine intensive Beschäftigung mit Sprache im Sinne von Erzählen darstellt. Wie in der Gesamtbevölkerung spielt die formale Bildung der Eltern eine entscheidende Rolle. Wie stark dieser Einflussfaktor auf das Vorlese- und Erzählverhalten der Eltern durchschlägt, hängt sehr von ihrer Herkunft ab. Die Ergebnisse lassen Eltern türkischer Herkunft eindeutig als Zielgruppe erkennen, die mit geeigneter Ansprache in besonderer Weise zum Vorlesen und Geschichtenerzählen ermutigt werden sollte. Eine Erklärung für die Zurückhaltung dieser Eltern mag in ihrer Wahrnehmung liegen, wer für die Bildung ihrer Kinder maßgeblich verantwortlich ist – sie selbst oder die Bildungsinstitutionen, also vor allem die Schule. Eltern mit Migrationshintergrund zeichnen sich einerseits sehr häufig dadurch aus, dass sie für ihre Kinder eine bestmögliche Bildung anstreben.<sup>78</sup> Je nach Herkunftsland bringen sie aber andererseits häufig Erfahrungen und Prägungen mit, die sie die primäre Verantwortung für die Bildung ihrer Kinder bei der Schule sehen lassen.<sup>79</sup> Dies dürfte sich in ihrem eigenen Handeln innerhalb der Familien niederschlagen.

### 2.5.3 Geschlecht

Nach den Befunden der PISA-Studien kann man neben Bildungsniveau und Migrationshintergrund einen weiteren Faktor identifizieren, der es erschwert, gute Lesekompetenzen zu erwerben: wenn ein Kind ein Junge ist. Die Lesekompetenz von 15-jährigen Jungen in Deutschland lag 2009 mit einem Indexwert von 478 deutlich unter dem der gleichaltrigen Mädchen (518).<sup>80</sup> Empirische Studien zu Lesemotivation und -verhalten zeigen klare Geschlechtsunterschiede beim Lesen: 57 Prozent der 6- bis 13-jährigen Mädchen, aber nur 26 Prozent der gleichaltrigen Jungen sagten 2009, dass sie besonders gerne Bücher lesen. Nur bei Comics liegen Jungen mit ihren Lesevorlieben vor den Mädchen.<sup>81</sup> Das unterschiedliche Leseverhal-

---

78 Vgl. Becker, Birgit (2010): Bildungsaspirationen von Migranten: Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, 137, Mannheim.

79 Vgl. Leyendecker, Birgit (2008): Frühkindliche Bildung von Kindern aus zugewanderten Familien – die Bedeutung der Eltern. In Bade, Klaus J., Michael Bommers (Hrsg.): Nachholende Integrationspolitik – Problemfelder und Forschungsfragen. IMIS Beiträge 34, Osnabrück, 91–102.

80 OECD (2010): PISA 2009. Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften (Band I). Gütersloh, 213.

81 Repräsentative Befragung von 316 Kindern im Alter von 6 bis 13 Jahren durch IfD Allensbach (Archiv-Nr. 5257/K) im Auftrag der Stiftung Lesen, 2009.

ten von Jungen und Mädchen ist Teil eines insgesamt stark geschlechtsspezifischen Musters in Freizeitaktivitäten, Themeninteressen und Mediennutzungsverhalten. Dieses Muster manifestiert sich bereits deutlich im Kindesalter. So besitzen 6- bis 13-jährige Jungen häufiger Spielkonsolen oder einen eigenen Computer bzw. Laptop und verfügen auch häufiger als gleichaltrige Mädchen über einen eigenen Internetanschluss.<sup>82</sup> Mit zunehmendem Alter werden die Unterschiede im Gerätebesitz noch deutlicher: 61 Prozent der 12- bis 19-jährigen Jungen verfügen über eine feste Spielkonsole, hingegen nur jedes dritte gleichaltrige Mädchen (38 %). Umgekehrt haben drei Viertel der Mädchen, aber nur die Hälfte der Jungen eine eigene Digitalkamera. Im Besitz von Mobiltelefonen und der Verfügbarkeit eines Internetanschlusses, aber auch bei tragbaren Spielkonsolen gibt es bei den Jugendlichen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede mehr.<sup>83</sup>

Auch die Themeninteressen von Jungen und Mädchen weichen deutlich voneinander ab: 6- bis 13-jährige Mädchen interessieren sich nicht nur viel häufiger für das Lesen als gleichaltrige Jungen, sondern auch häufiger für Tiere, Musik (dort finden viele ihre Vorbilder), Kleidung und Mode – aber auch für die Schule. Die Interessen der Jungen hingegen konzentrieren sich auf Sport (dort finden sie ihre Vorbilder), Computer, Konsolen- und Onlinespiele sowie Autos. Entsprechend nennen doppelt so viele Jungen wie Mädchen das Spielen an Konsole und Computer als liebste Freizeitbeschäftigung. Das Lesen von Büchern ist häufiger eine Domäne der Mädchen.<sup>84</sup>

Erklärungsansätze für die immer wieder empirisch beobachtbaren Geschlechtsdifferenzen im Medien- und Leseverhalten finden sich vielfach und vielfältig, dennoch ist keine abschließende Antwort möglich. Was als Erklärung theoretisch befriedigt, lasse sich empirisch nicht prüfen, und was empirisch valide vorliegt, ließe sich nicht befriedigend erklären, so Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann 2006.<sup>85</sup> Christine Garbe weist darauf hin, dass in den letzten Jahren vermehrt auf biologische und hirneurologische Ansätze zurückgegriffen werde, die die Unterschiede mit genetischen Faktoren erklären.<sup>86</sup> Jedoch schränkt die Autorin ein, dass ernstzunehmende Hirnforscher nicht von einem biologischen Determinismus ausgehen, sondern von einem Wechselspiel zwischen Veranlagung und Umwelteinflüssen, darunter der Sozialisation.<sup>87</sup> Folgt man dem Gedanken, Erklärungen in der Sozialisation und der erlebbareren Umwelt der Kinder zu verorten, liegt es nahe, hier v. a. die Eltern und Familien in den Blick zu nehmen: Kinder erleben von klein auf das Medienverhalten, die Interessen und Vor-

---

82 Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2013): KIM-Studie 2012. a. a. O., 9.

83 Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2012): JIM-Studie 2012. a. a. O., 8.

84 Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2013): KIM-Studie 2012. a. a. O., 7, 13 und 17.

85 Groeben, Norbert, Bettina Hurrelmann (2006): Geschlecht und Mediensozialisation – ein immer noch un- aufgeklärtes Verhältnis. In Josting, Petra, Heidrun Hoppe (Hrsg.): Mädchen, Jungen und ihre Medienkompetenzen. Aktuelle Diskurse und Praxisbeispiele für den (Deutsch-) Unterricht. München, 50-64, hier 61.

86 Vgl. Baron-Cohen, Simon (2004): Vom ersten Tag anders. Das weibliche und das männliche Gehirn. Düsseldorf; Eliot, Lise (2001): Was geht da drinnen vor? Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren. Berlin.

87 Für eine Systematisierung soziologischer und psychologischer Erklärungsansätze siehe Garbe, Christine (2007): Lesen – Sozialisation – Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und -förderung. In Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze, 66-82.

lieben von Vätern und Müttern. Dabei beobachten sie ein meist völlig unterschiedliches Leseverhalten.

Die bevölkerungsrepräsentative Erhebung „Lesen in Deutschland 2008“ zeigt: Zwei von fünf erwachsenen Frauen (40 %) lesen mindestens mehrmals in der Woche in einem Buch, aber nur jeder vierte Mann (27 %). Dementsprechend liest jeder zweite Mann (45 %) seltener als einmal im Monat in einem Buch, aber nur jede dritte Frau (31 %).<sup>88</sup> Frauen lesen Bücher mehrheitlich von vorne bis hinten, unter Männern ist der Anteil der Leser, die auch einmal etwas auslassen und die Seiten nur überfliegen, höher als unter Frauen. Dies hängt mit unterschiedlichen Lesemotiven zusammen: Mit 42 Prozent lesen doppelt so viele Frauen wie Männer (20 %) hauptsächlich zum Spaß und zur Unterhaltung. Anders, wenn es um Information und Weiterbildung geht: 34 Prozent der Männer lesen hauptsächlich aus diesem Grund, aber nur 15 Prozent der Frauen. Kinder erleben den Vater demnach nicht nur seltener überhaupt als Leser, sondern häufig auch in Lesesituationen, die nicht von Entspannung, Spaß und Unterhaltung, sondern von überwiegend sachlicher Orientierung bestimmt sind und erlebt werden. Christine Garbe und Maik Philipp fassen diese immer wieder beobachtbaren Unterschiede entlang von „fünf Achsen der Differenz“ zusammen: Männer lesen erstens seltener und kürzer als Frauen (Achse Quantität). Männer lesen zweitens häufiger Sach- und Fachbücher und weniger Fiktionales oder Stoff mit Bezug zum eigenen Leben (Achse Lesestoffe und Lektürepräferenzen). Männer lesen drittens eher sachbezogen und distanziert, Frauen eher emphatisch und emotional involviert (Achse Lesemodalitäten). Männer verbinden viertens weniger häufig Freude und Gratifikationen mit dem Lesen als Frauen (Achse Lesefreude). Mit Blick auf Kinder und Jugendliche haben fünftens Mädchen gegenüber Jungen einen Vorsprung in der Leseleistung, vor allem beim Textverstehen (Achse Lesekompetenz).<sup>89</sup>

Zum geschlechtsspezifischen Lese- und Medienverhalten, das Kinder bei den Eltern beobachten, kommt das zur Verfügung stehende Medienangebot hinzu. Christine Garbe vertritt die Ansicht, dass das gegenwärtige Angebot an Kinder- und Jugendliteratur eher die Interessen und Bedürfnisse von Mädchen als von Jungen bediene.<sup>90</sup> Jungen fänden in Kinder- und Jugendliteratur keine passenden Rollenvorbilder und Helden. Schilcher hält dazu fest, dass moderne männliche Figuren in Kinder- und Jugendromanen eher sensible und schwache Protagonisten seien, wohingegen ehemals männliche Eigenschaften wie Mut, Abenteuerlust, körperliche Geschicklichkeit usw. auf die weiblichen Figuren übergegangen seien.<sup>91</sup> Männliche

---

88 Stiftung Lesen (2008): Lesen in Deutschland 2008. Mainz.

89 Garbe, Christine (2008): „Echte Kerle lesen nicht!“ Was eine erfolgreiche Leseförderung für Jungen beachten muss. In Matzner, Michael, Wolfgang Tischner: Handbuch Jungen-Pädagogik, Weinheim, 301-302.

90 In der Konsequenz hat Christine Garbe die Website „boys & books. Empfehlungen zur Leseförderung von Jungen“ ins Leben gerufen ([www.boysandbooks.de](http://www.boysandbooks.de) | 15.5.2013). Mit ähnlichem Fokus greift die Stiftung Lesen seit vielen Jahren den Bedarf an Lektüre für Jungen und andere spezifische Zielgruppen mit Leseempfehlungen auf, die in Form gedruckter Broschüren, auf der Website ([www.stiftunglesen.de/leseempfehlungen](http://www.stiftunglesen.de/leseempfehlungen) | 15.5.2013) und seit dem Jahr 2012 im jährlich zur Leipziger Buchmesse vorgestellten „Leipziger Lesekompass“ ([www.stiftunglesen.de/leipziger-lesekompass.html](http://www.stiftunglesen.de/leipziger-lesekompass.html) | 15.5.2013) verfügbar gemacht werden.

91 Vgl. Schilcher, Anita (2003): Was machen die Jungs? Geschlechterdifferenzierender Deutschunterricht nach PISA. In Abraham, Ulf u. a. (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA, Freiburg, 351-380,

Helden mit diesen Eigenschaften würden Jungen daher im Fernsehen und vor allem in Computer- und Videospiele suchen und finden.<sup>92</sup>

Vor dem Hintergrund vertritt Christine Garbe die These der „Feminisierung der frühen literarischen Lesesozialisation“, wonach Jungen „in Konflikt mit den Anforderungen der männlichen Geschlechtsrolle“ geraten.<sup>93</sup> Alle Bezugspersonen bzw. Interaktionshelfer der Lesesozialisation, wie die Autorin sie nennt, sind überwiegend weiblich. In Familien erleben Kinder häufiger die Mutter als Leserin, in der Kindertageseinrichtung treffen Kinder in überwältigender Mehrheit auf Erzieherinnen, in der Grundschule ebenso auf Grundschullehrerinnen, selbst in der weiterführenden Schule dürfte das Fach Deutsch häufiger von Frauen unterrichtet werden als von Männern. Die weiblichen Interaktionshelfer der Lesesozialisation wählen bewusst oder unbewusst Stoffe und Texte aus, die mehr weiblichen Interessen entspringen als männlichen.<sup>94</sup> Dies hat zur Folge, dass „Lektüre (unbewusst) als eine ‚weibliche Medienpraxis‘ erscheint und die Jungen in der späten Kindheit und Pubertät in Konflikt mit den Anforderungen der männlichen Geschlechtsrolle bringt.“<sup>95</sup> Garbe zieht das Resümee, dass „die aktuelle Gesamtsituation einer geschlechtsspezifischen Mediensozialisation die Lesekarrieren von Mädchen begünstigt.“<sup>96</sup>

Was Mädchen und Jungen mit dem unterschiedlichen Leseverhalten von Mutter und Vater beobachten und mit welchem Kinder- und Jugendbuch-Angebot sie aufwachsen, bildet eines von mehreren Puzzleteilen der kindlichen Lesesozialisation. Ein wichtiges Puzzleteil muss ergänzend betrachtet werden: die Leseerziehung durch Mutter und Vater. Hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Unterschiede von Jungen und Mädchen beim Lesen stellt sich die Frage, was Mütter und Väter bewusst tun oder nicht tun, welche Maßnahmen sie ergreifen oder nicht ergreifen, um Lesefreude bei ihren Kindern zu fördern – und, ob sie sich darin unterscheiden.

Eine repräsentative Befragung von 686 Müttern und Vätern mit Kindern im Alter bis 10 Jahren der Stiftung Lesen<sup>97</sup> zeigte 2009: Alle Mütter und Väter nehmen wahr, dass vor allem sie als Eltern die Aufgabe haben, Lesefreude zu vermitteln. Erst nachgeordnet sehen sie Schule und Kindertageseinrichtung in der Verantwortung. Mit diesem Bewusstsein ist sowohl bei Müttern als auch bei Vätern gleichermaßen eine notwendige Voraussetzung dafür gegeben, dass Eltern auf das Leseverhalten ihrer Kinder und ihre Lesefreude einwirken. Eine zweite Voraussetzung kommt hinzu: Eltern müssen überzeugt davon sein, dass man Kinder in ihrer

---

hier 367 f.; Schilcher, Anita, Maria Hallitzky (2004): Was wollen die Mädchen, was wollen die Jungs – und was wollen wir? Zu Inhalt und Methodik eines geschlechterdifferenzierenden Literaturunterrichts. In Kliever, Annette, Anita Schilcher (Hrsg.): Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler, 113-136, hier 118.

92 Garbe, Christine (2008): a. a. O., 305.

93 Ebd., 305.

94 Steitz-Kallenbach, Jörg-Dietrich (2006): Warum lesen Jungen (nicht)? – Lesen Jungen nicht? Überlegungen zum Zusammenhang von Lesen und Geschlecht (Teil 1) In Beiträge Jugendliteratur und Medien 58 (1), 3-12.

95 Garbe, Christine (2008): a. a. O., 304.

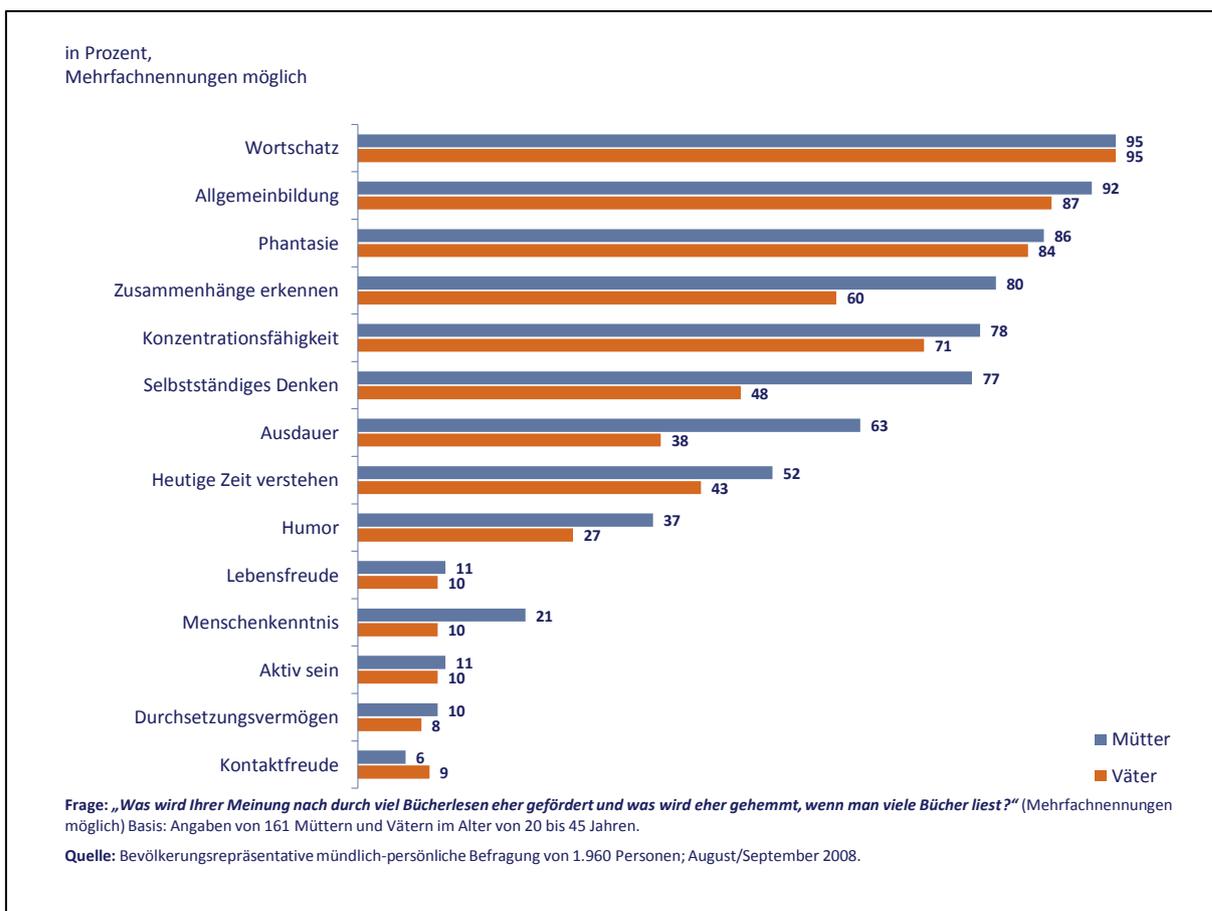
96 Ebd., 307.

97 Die Erhebung war Teil einer mehrstufigen Untersuchung zur Lesesozialisation von Kindern in der Familie. Vgl. Kreibich, Heinrich, Simone C. Ehmig (2010): a. a. O., 14 f.

Lesefreude überhaupt beeinflussen kann und dies nicht vielmehr Veranlagung ist. In diesem Punkt zeigen sich erste – wenn auch graduelle – Unterschiede zwischen Müttern und Vätern: 62 Prozent der Mütter sind der Meinung, man könne Kinder in ihrer Lesefreude beeinflussen, aber nur 56 Prozent der Väter. Die Väter sind in dieser Frage häufiger unentschieden als die Mütter (25 % vs. 22 %) und auch häufiger der Ansicht, Lesefreude sei Veranlagung (19 % vs. 16 %). Fragt man Eltern, die meinen, man könne auf die Lesefreude der Kinder einwirken, ob man es denn auch faktisch tun solle, zeigen sich die geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Wahrnehmungen noch deutlicher: Vier von fünf Müttern (83 %) sind der Überzeugung, man solle Einfluss auf die Lesefreude der Kinder nehmen, aber nur drei von vier Vätern (74 %).

Ob Eltern tatsächlich aktiv Einfluss auf die Entwicklung von Lesefreude bei ihren Kindern nehmen, wird maßgeblich von den Vorstellungen abhängen, was durch Lesen bei Kindern gefördert wird. Nahezu alle Mütter und Väter glauben, durch das Lesen von Büchern würden besonders Wortschatz, Allgemeinbildung und Fantasie gefördert. In den Sichtweisen zu anderen Effekten des Lesens unterscheiden sich Väter jedoch deutlich von Müttern: Weniger Väter als Mütter sind der Ansicht, Bücherlesen sei besonders förderlich für das Erkennen von Zusammenhängen, für selbstständiges Denken, für Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit, aber auch für Humor und Menschenkenntnis sowie für die Fähigkeit, die heutige Zeit zu verstehen. Die Ergebnisse legen nahe, dass Mütter in der Förderung von Lesefreude häufiger als Väter einen geeigneten Weg sehen, um zentrale Erziehungsziele zu erreichen. Für sie ist Lesefreude deutlich häufiger funktional für die Entwicklung von Eigenschaften, die wichtige Erziehungsziele darstellen, als für Väter. Es bleibt festzuhalten: Nicht nur im Leseverhalten erleben Kinder Mutter und Vater unterschiedlich, sondern auch in ihren Sichtweisen und in ihrer konkreter Einflussnahme auf das kindliche Leseverhalten.

Abbildung 22: Vorstellungen von Müttern und Vätern, was Bücherlesen bei Kindern fördert



Entsprechend der Diagnose von Christine Garbe erleben Kinder eine feminisierte Lesesozialisation in der Familie, die sich in den Bildungseinrichtungen fortsetzt. Doch gerade für Jungen ist es wichtig, das männliche Rollenvorbild als Leser zu erleben. Dies gilt ganz besonders für das Vorlesen als zentralem Baustein der Leseerziehung. Sabine Elias zeigt anhand der Analyse von Fallbeispielen, wie sich die Vorlesestile von Vätern und Müttern unterscheiden, und arbeitet den fördernden Einfluss dieser Stile, zum Beispiel auf Gedächtnisfunktionen, Wahrnehmungs-, Encodierungs- und Speicherprozesse, Semantik oder die Entwicklung narrativer Fähigkeiten heraus.<sup>98</sup> Auch vor diesem Hintergrund ist es wünschenswert, dass Kinder nicht nur die Mutter als Vorleseakteurin erleben, sondern auch den Vater. Soweit die Idealvorstellung. Wie aber sieht die Vorlese Realität in den Familien aus?

In der Vorlesestudie 2008 wurden die 4-11-jährigen Kinder ohne Antwortvorgaben gefragt, wer ihnen meistens etwas vorliest. Zwei von drei Kindern, denen vorgelesen wird, sagen, dass dabei meistens die Mutter aktiv ist (64 %), 8 Prozent nennen den Vater. Jedes zehnte Kind (11 %), dem vorgelesen wird, berichtet, dass meistens Mutter und Vater gemeinsam

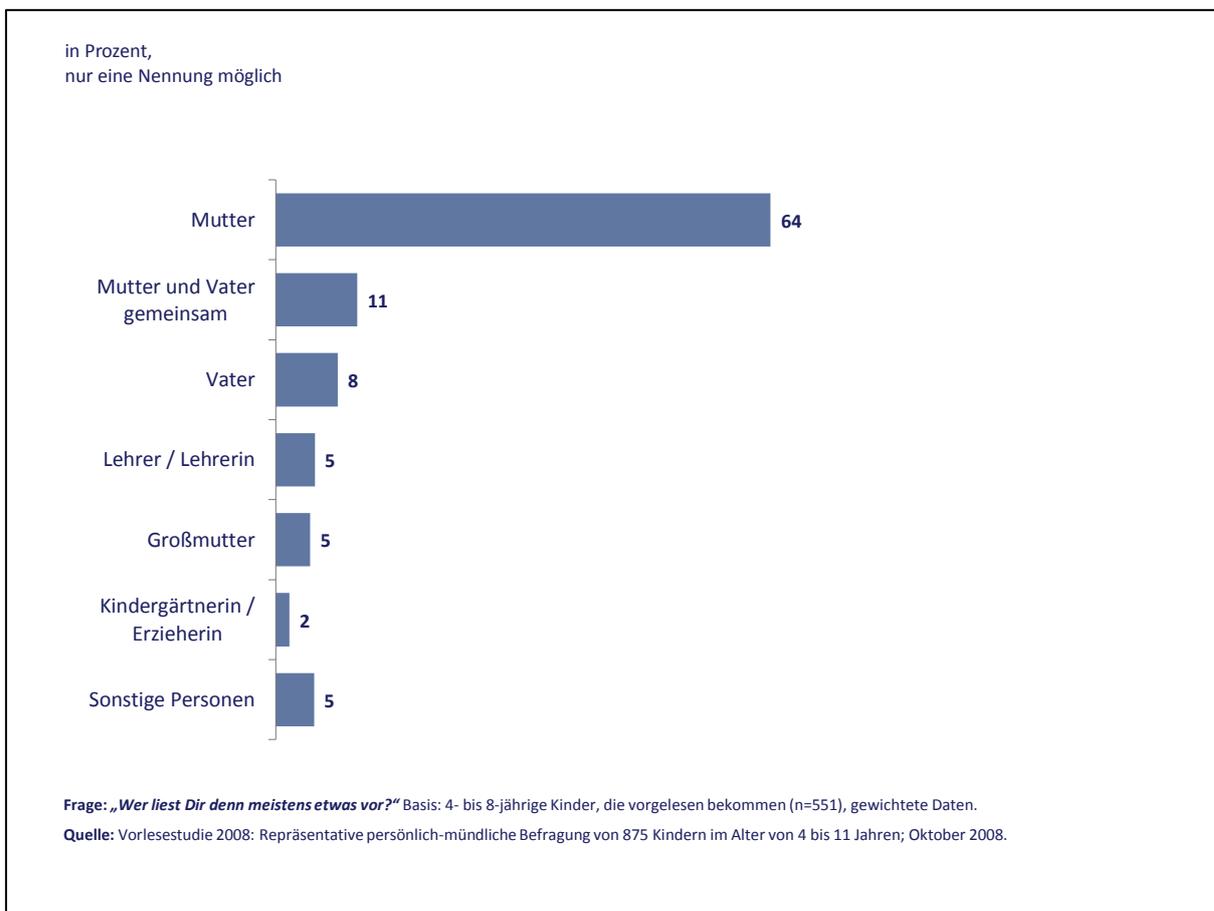
<sup>98</sup> Elias, Sabine (2009): Väter lesen vor. Soziokulturelle und bindungstheoretische Aspekte der frühen familialen Lesesozialisation. Weinheim, 338-342.

oder beide gleich häufig vorlesen. Andere Personen wie Großeltern, Erzieherinnen oder Lehrkräfte spielen nur in Ausnahmefällen als zentrale Vorlesepersonen eine Rolle (5 %).

Für die Interpretation dieser Antworten ist unbedingt die Frageformulierung zu beachten: Die Daten sagen nicht, dass in 64 Prozent der Familien ausschließlich die Mutter vorliest oder nur 8 Prozent der Kinder vom Vater vorgelesen bekommen. Vielmehr drücken die Antworten die Wahrnehmung und Erfahrung der Kinder aus, wer ihnen in der Regel vorliest und damit die zentrale Bezugsperson beim Vorlesen darstellt. Die Person, die dem Kind als erstes in den Sinn kommt, dürfte die zentrale Vorleseperson für das Kind sein. Sie ist in zwei Dritteln der Fälle die Mutter und nur für 8 Prozent der Kinder der Vater. Jedem zehnten Kind kommen Mutter und Vater gleichermaßen in den Sinn.

Zusammenfassend kann man feststellen: Vorlesen ist für Kinder in erster Linie eine Erfahrung, die sie im engeren Kreis der Familie mit den Eltern machen. Großeltern oder Geschwister spielen eine untergeordnete Rolle, außerfamiliäre Akteure treten kaum in Erscheinung. Zentraler Akteur beim Vorlesen ist die Mutter. Sie wird auch rückblickend von älteren Kindern und Jugendlichen in dieser Rolle identifiziert. Väter sind im Vorlesealltag der Kinder kaum präsent. Dies bestätigen Befunde der Vorlesestudie 2011: Von den 10- bis 19-Jährigen, die sich daran erinnerten, dass ihnen vorgelesen worden ist, sagten 73 Prozent, dass meistens die Mutter aktiv war. 7 Prozent erinnern sich vor allem an den Vater und 15 Prozent nennen Mutter und Vater.

Abbildung 23: Zentrale Vorleseakteure aus Kindersicht



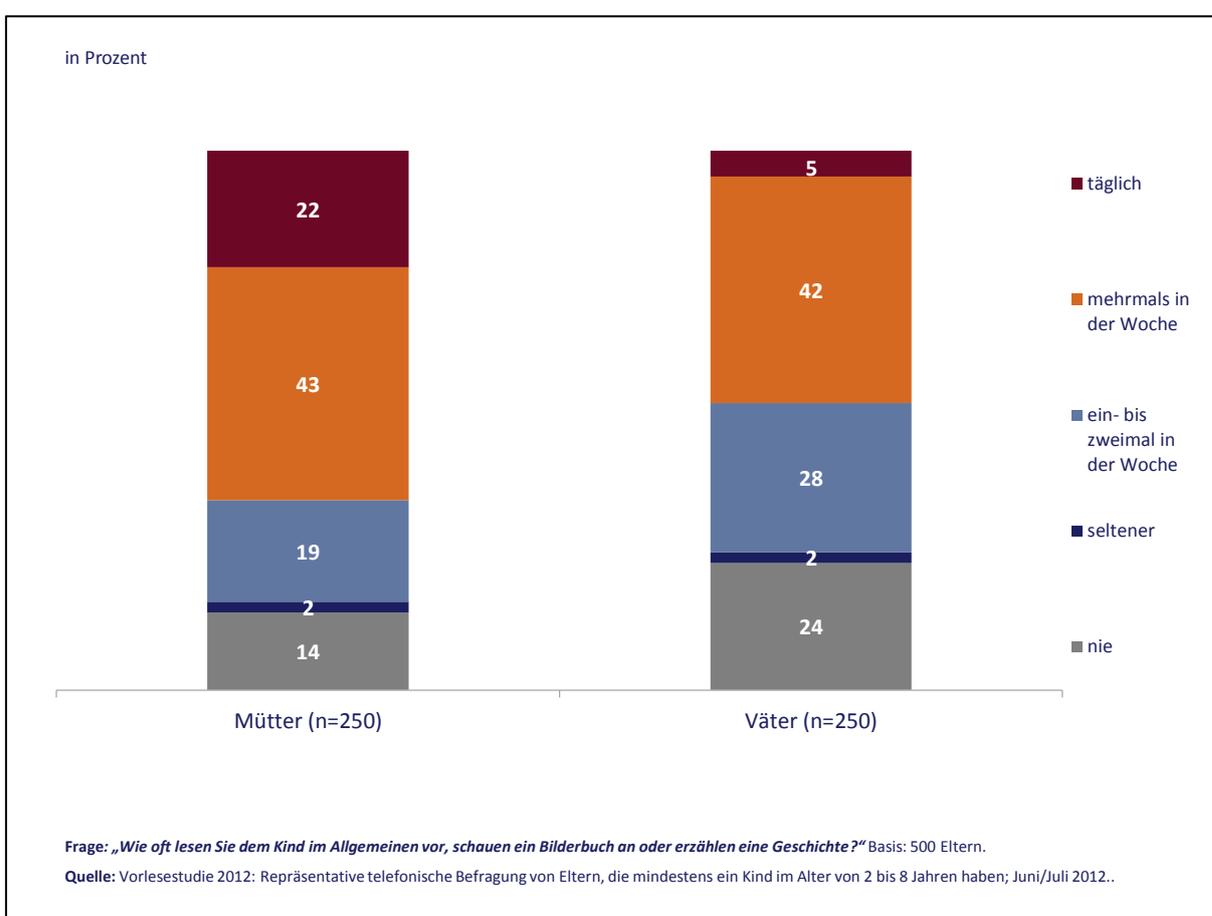
Die Befunde aus der Kinderbefragung 2008 lassen sich ergänzen durch Aussagen der Mütter und Väter selbst. In der Vorlesestudie 2012 gaben die befragten Mütter und Väter Auskunft über ihr eigenes Vorleseverhalten und das ihrer Partnerin bzw. ihres Partners. Dabei geht es im Folgenden nicht mehr nur um die Frage, wer den Kindern *meistens* vorliest, sondern darum, ob und wie häufig Mütter und Väter *generell* vorlesen.

In 54 Prozent der Haushalte mit Kindern im Alter von 2 bis 8 Jahren lesen sowohl Mütter als auch Väter vor. In einem Viertel der Haushalte (26 %) ist nur die Mutter aktiv – entweder weil der Vater nicht vorliest (14 %) oder im Haushalt keine Person lebt, die die Vaterrolle einnimmt (12 %). In 8 Prozent der Haushalte lesen nur die Väter vor – entweder weil sie alleinerziehend sind (5 %) oder aber die Mütter nicht vorlesen (2 %). In 12 Prozent der Familien lesen weder Mütter noch Väter vor (vgl. Kapitel 2.2). Auffallend ist die übereinstimmende Wahrnehmung der Rolle von Vätern: Sowohl in der Befragung der Kinder 2008 als auch in der Befragung der älteren Kinder und Jugendlichen 2011 wie auch in der Befragung der Eltern 2012 wurden Väter erheblich seltener in der Rolle aktiver Vorleser identifiziert als Mütter. Dies bestätigt die von Christine Garbe diagnostizierte Feminisierung in der Lesesozialisation. Wenn die Väter ihre Rolle im Bereich des Vorlesens nicht einnehmen, verstärken sie

diesen Prozess und behindern den Zugang von Jungen zum Lesen durch ihre Inaktivität, auch wenn die Mütter den Söhnen vorlesen.

Mütter und Väter unterscheiden sich nicht nur darin, ob sie ihren Kindern vorlesen oder nicht, sondern auch hinsichtlich der Häufigkeit, mit der sie es tun: Zwei von 3 Müttern (65 %) lesen mehrmals in der Woche oder täglich vor, aber nicht einmal die Hälfte der Väter (47%). Wenn Väter vorlesen, dann häufig höchstens ein- bis zweimal in der Woche oder seltener. Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass Kinder als erstes die Mutter als die Person, die ihnen meistens vorliest, nennen. Väter lesen deutlich häufiger als Mütter überhaupt nicht vor und wenn sie vorlesen, dann weniger intensiv als Mütter.

Abbildung 24: Vorlesehäufigkeit von Müttern und Vätern im Vergleich



In Familien mit Migrationshintergrund findet sich die gleiche Asymmetrie im Vorleseverhalten von Müttern und Vätern wie im Bevölkerungsdurchschnitt: Jede dritte Mutter (36 %) aus einer Familie mit Migrationshintergrund liest täglich vor, aber nur jeder zehnte Vater (12 %). Umgekehrt lesen mehr als die Hälfte der Väter (58 %) in Familien mit Migrationshintergrund nie vor, unter den Müttern ist es nur jede vierte (25 %).

Wie häufig Väter vorlesen, hängt von ihrem Bildungshintergrund ab. Allerdings ist der Zusammenhang zwischen formaler Bildung und Vorleseaktivität nicht so eindeutig, wie sich die

Bildungseffekte bisher insgesamt gezeigt haben. Etwa ein Drittel der Väter mit formal niedriger Bildung liest mehrmals in der Woche vor, dagegen die Hälfte der Väter mit mittlerer oder höherer Bildung (52 % bzw. 50 %). Zugleich findet sich unter hoch gebildeten Vätern aber auch der höchste Anteil derjenigen, die nie vorlesen (30 % vs. 19 % bzw. 20 % in den beiden unteren Bildungsgruppen). Mit anderen Worten: Unter Hochgebildeten gibt es eine überdurchschnittlich große Gruppe von Vätern, für die das Vorlesen zum Alltag gehört, aber auch eine ähnlich hohe Zahl von Vätern, die gar nicht vorlesen. Dies mag u. a. an hoher beruflicher Auslastung von Hochgebildeten mit entsprechenden Positionen liegen.

### **Gründe von Vätern, nicht oder nur selten vorzulesen**

Die Vermutung, dass berufliche Auslastung hoch gebildeter Väter sie häufig am Vorlesen hindert, nimmt nur einen möglichen Grund dafür in den Blick, dass weniger Väter als Mütter vorlesen und dass die Väter es weniger intensiv als Mütter tun. Die Vorlesestudie 2009 stellte diese Frage in den Mittelpunkt der Untersuchung. Dazu wurden telefonisch 500 Väter mit Kindern im Alter von 2 bis 8 Jahren befragt, die selten oder nie vorlesen.<sup>99</sup> Die Stichprobe wurde aus einem bevölkerungsrepräsentativen Access-Panel gezogen.<sup>100</sup> Im Vorfeld der quantitativen Erhebung wurden 16 qualitative Leitfaden-Interviews mit selten oder nie vorlesenden Vätern geführt, um eine möglichst große Bandbreite an Gründen zu explorieren, die in der Telefonbefragung quantitativ erfasst wurden.

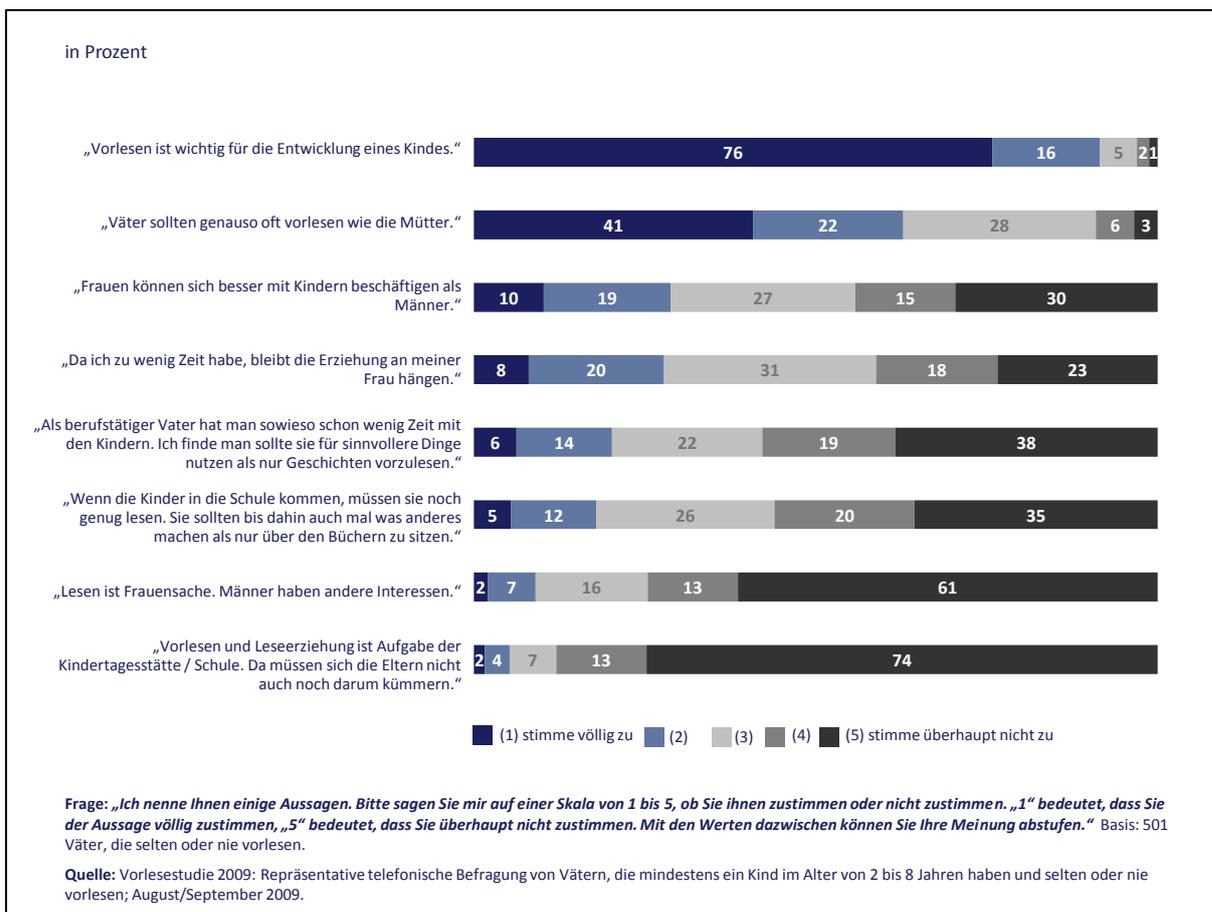
Ein Grund, der dem geringen Vorleseengagement der Väter vorgelagert sein kann, liegt darin, dass Väter Vorlesen möglicherweise für unwichtig halten. Die Untersuchung zeigt, dass diese Vermutung falsch ist: Mit 92 Prozent sind nahezu alle Väter, die selten oder nie vorlesen, der Überzeugung, dass Vorlesen wichtig für die Entwicklung eines Kindes ist. Auch äußern immerhin zwei von drei (63 %) die Meinung, dass Väter genauso oft vorlesen sollten wie Mütter. Sie sehen beide Elternteile in der Verantwortung für das Vorlesen und die Leseerziehung ihrer Kinder, die sie mehrheitlich (87 %) auch nicht an Kindertageseinrichtungen und Schulen delegieren wollen. Dementsprechend sind nur wenige der Meinung, dass berufstätige Väter mit wenig Zeit für ihre Kinder diese sinnvoller nutzen sollten als mit Vorlesen (20 %). Die Antworten zeigen insgesamt eine sehr hohe Wertschätzung des Vorlesens, die mit einer klaren Einsicht in die Eigenverantwortung bei der Erziehung der Kinder und ihrer Heranführung an das Lesen einhergeht. Vor diesem Hintergrund verwundert die Diskrepanz zum eigenen Handeln.

---

99 Das durchführende Feldinstitut war LINK Institut für Markt- und Sozialforschung, Frankfurt. Die Feldzeit war im August und September 2009.

100 Beim Access-Panel handelt es sich um einen Pool von mehr als 250.000 Personen im Alter ab 14 Jahren, die grundsätzlich befragungsbereit sind und für die eine Vielzahl soziodemografischer Merkmale (z. B. Alter, Geschlecht, Kinder im Haushalt) vorliegen. Die Rekrutierung erfolgt im Rahmen bevölkerungsrepräsentativer CATI-Studien (Teilnahmebereitschaft zu weiteren Interviews: ca. 80 %) und weist damit die Vorteile einer Telefonstichprobe auf. Bei einer Befragung mit dem Access-Panel kann die gesuchte Zielgruppe demnach bereits im Vorfeld eingegrenzt und gezielt angesprochen werden. So konnten in diesem Fall direkt Männer kontaktiert werden, die in Haushalten mit Kindern unter 14 Jahren leben. Die kostenintensiven Screening-Kontakte, die bei einer repräsentativen Erstbefragung durch die Suche nach den entsprechenden Merkmalen entstehen, wurden dadurch minimiert und das Forschungsvorhaben im Rahmen der zur Verfügung stehenden Mittel möglich.

Abbildung 25: Meinungen von Vätern, die selten oder nie vorlesen, zum Lesen, zum Vorlesen und zu Erziehungsfragen



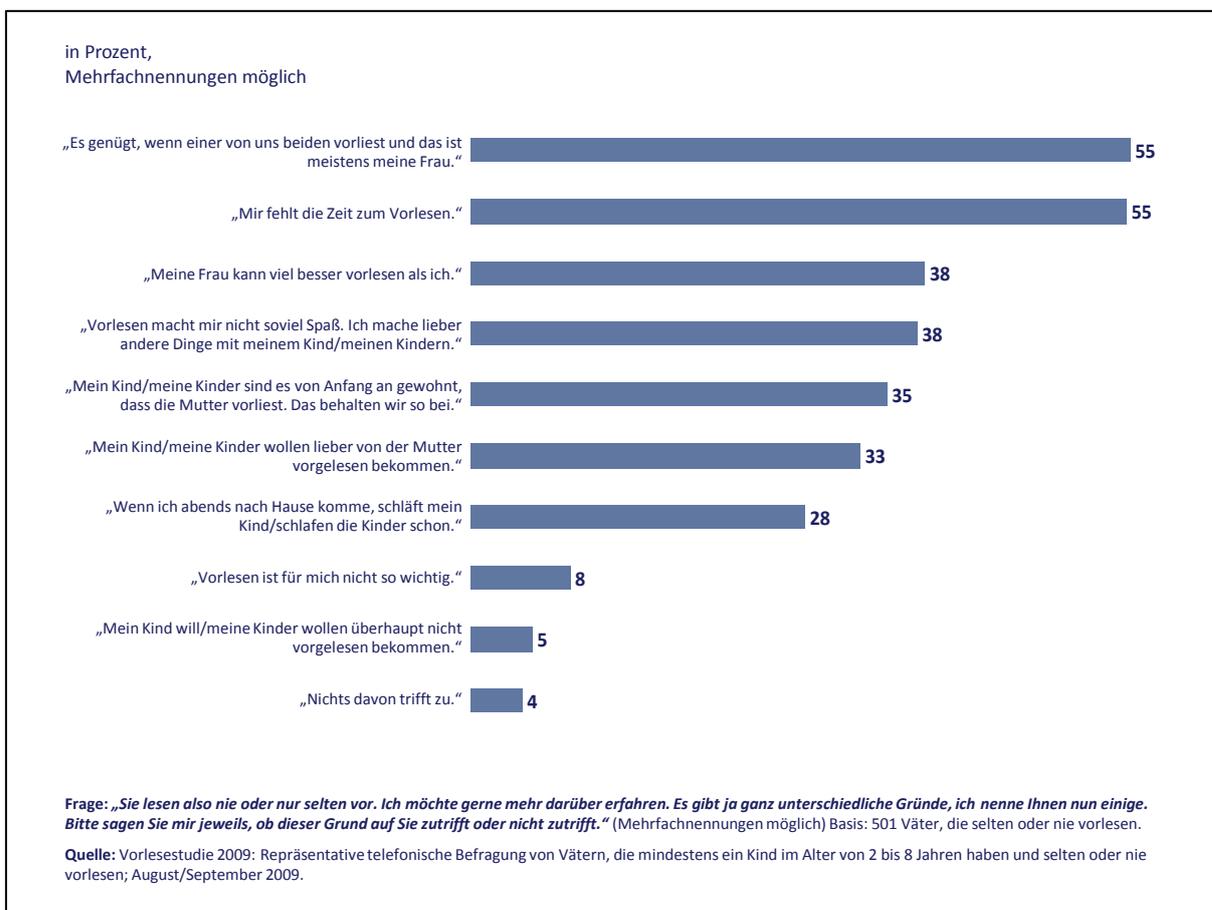
Fragt man Väter, die selten oder nie vorlesen, direkt und ungestützt nach ihren Gründen, nennen sie eine Vielzahl von Aspekten. Am häufigsten geben Väter Zeitmangel an (55 %), oft sei das Kind auch schon im Bett, wenn sie nach der Arbeit nach Hause kommen (28 %). Fehlende Zeit lässt sich als häufiger Grund sicher nicht völlig von der Hand weisen, dürfte aber auch ein Entlastungsargument sein: 37 Prozent der berufstätigen Mütter in Deutschland sind ganztags, 33 Prozent halbtags berufstätig, also ebenfalls zeitlich häufig sehr eingespannt. 76 Prozent der berufstätigen Mütter machen nach eigener Einschätzung „alles“ oder „das meiste“ bei der Haushaltsarbeit (vs. 3 % der berufstätigen Väter)<sup>101</sup>. Dennoch nehmen sich Mütter neben Beruf und Haushalt deutlich häufiger Zeit für das Vorlesen. Das verfügbare Zeitbudget erklärt demnach nicht hinreichend das geringere Vorleseengagement der Väter gegenüber dem der Mütter.

101 Institut für Demoskopie Allensbach (2012): Vorwerk Familienstudie 2012. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage zur Familienarbeit in Deutschland. Wuppertal: Vorwerk & Co. KG Corporate Communications. Download unter [http://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/IfD/sonstige\\_pdfs/Vorwerk\\_Familienstudie\\_2012\\_final.pdf](http://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/IfD/sonstige_pdfs/Vorwerk_Familienstudie_2012_final.pdf) (15.5.2013), 21 und 64.

Wenn mangelnde zeitliche Verfügbarkeit für die Väter einen Hinderungsgrund darstellt, müssten aber zumindest Wochenenden oder Urlaub für das Vorlesen Spielraum geben. Deshalb wurden die Väter gefragt, ob sie in solchen freien Zeiten vorlesen. 52 Prozent der Väter, die im Alltag nicht oder selten vorlesen, nutzen die freien Zeiten am Wochenende oder im Urlaub tatsächlich für das Vorlesen, weitere 19 Prozent machen es dann zumindest manchmal oder wenn das Kind ausdrücklich danach fragt. Ein Viertel (28 %) – und unter jungen Vätern im Alter von 20 bis 29 Jahren sogar fast die Hälfte (45 %) – unternehmen aber auch in arbeitsfreien Zeiten überwiegend andere Dinge mit dem Kind.

Unabhängig von der Zeitproblematik benennen viele Väter Gründe, die auf klare geschlechtsspezifische Rollenverteilungen in den Familien hinweisen: 55 Prozent der Väter, die nicht vorlesen, meinen, es genüge, wenn einer der Elternteile vorlese, und das sei meistens die Frau. Unter Vätern mit niedrigem Bildungsniveau vertreten fast zwei Drittel diese Ansicht (60 %). Die Aussagen weisen die Zuständigkeit für das Vorlesen klar den Müttern zu. Väter finden viele Gründe für die Zuständigkeit der Mütter: 38 Prozent sind überzeugt, ihre Partnerin könne viel besser vorlesen als sie selbst. 35 Prozent sagen, ihr Kind sei von Anfang an daran gewöhnt, dass ihm die Mutter vorliest, und es gebe keinen Grund, daran etwas zu ändern. Ähnlich viele (33 %) meinen, ihr Kind wolle lieber von der Mutter vorgelesen bekommen. Einige sind der Ansicht, Frauen könnten sich generell besser mit Kindern beschäftigen als Männer (29 %). Je niedriger das Bildungsniveau der Väter, desto häufiger machen sie entsprechende Aussagen. Ein großer Teil der Väter rechtfertigt ihr fehlendes Vorleseengagement in dieser Weise mit Verweis auf andere Personen – die Mütter, die es besser können, die Kinder, die lieber von der Mutter vorgelesen bekommen wollen. Damit entlasten sie sich vielfach von ihrer eigenen Verantwortung in der familiären Lesesozialisation, die sie (theoretisch und abstrakt) durchaus sehen (siehe oben), aber faktisch nicht wahrnehmen.

Abbildung 26: Gründe von Vätern, selten oder nie vorzulesen



Nur etwas mehr als ein Drittel der Väter, die selten oder nie vorlesen (38 %), sehen die Gründe bei sich selbst. Ihnen mache das Vorlesen nicht so viel Spaß und sie würden lieber andere Dinge mit den Kindern unternehmen. Unter jungen Vätern im Alter von 20 bis 29 Jahre äußert sich jeder Zweite (50 %) in dieser Weise. Der Befund verweist auf Entlastungsmechanismen, die die Rollenzuweisungen in den Familien nachhaltig verfestigen dürften: Wenn junge Väter am Vorlesen keinen Spaß haben, übernehmen die Mütter diesen Part ganz. Einmal etabliert und in der Praxis eingespielt, liegt es auf der Hand, dass – wenn schon immer die Mütter vorlesen – die Väter auch später nicht mehr aktiv werden (wollen) und bei den Kindern entsprechende Präferenzen für die Mutter als Vorleseperson wahrnehmen. Es entspricht der gewachsenen Familienrealität. Vor diesem Hintergrund muss möglichst frühzeitig, wenn die Kinder noch klein sind, in Familien ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass Väter ebenso wie Mütter vorlesen müssen, gerade dann, wenn sie Söhne haben. Dabei sind Bildungsargumente und Verweise auf Verantwortung sinnvoll, aber nicht notwendiger Weise zielführend, denn Väter besitzen bereits ein stark ausgeprägtes allgemeines Bewusstsein für die Bedeutung des Vorlesens und die Zuständigkeit der Eltern für eine gute Sprach- und Leseförderung, das allein sie offenbar nicht zum Handeln bringt.

Maßnahmen sollten darüber hinaus schwerpunktmäßig an dem Punkt ansetzen, den Väter selbst benennen, wenn sie Gründe bei sich selbst suchen: dem häufig fehlenden Spaß am Vorlesen und dem Gefühl, mit anderen Unternehmungen die gemeinsame Zeit qualitativ besser zu nutzen. In diesem Sinne sollten Angebote vor allem den emotionalen und zwischenmenschlichen Aspekt betonen und deutlich machen, in welcher Weise Kinder und Eltern vom Vorlesen profitieren können und wie viel Freude es macht, gemeinsam Bücher anzuschauen und Geschichten zu hören.<sup>102</sup>

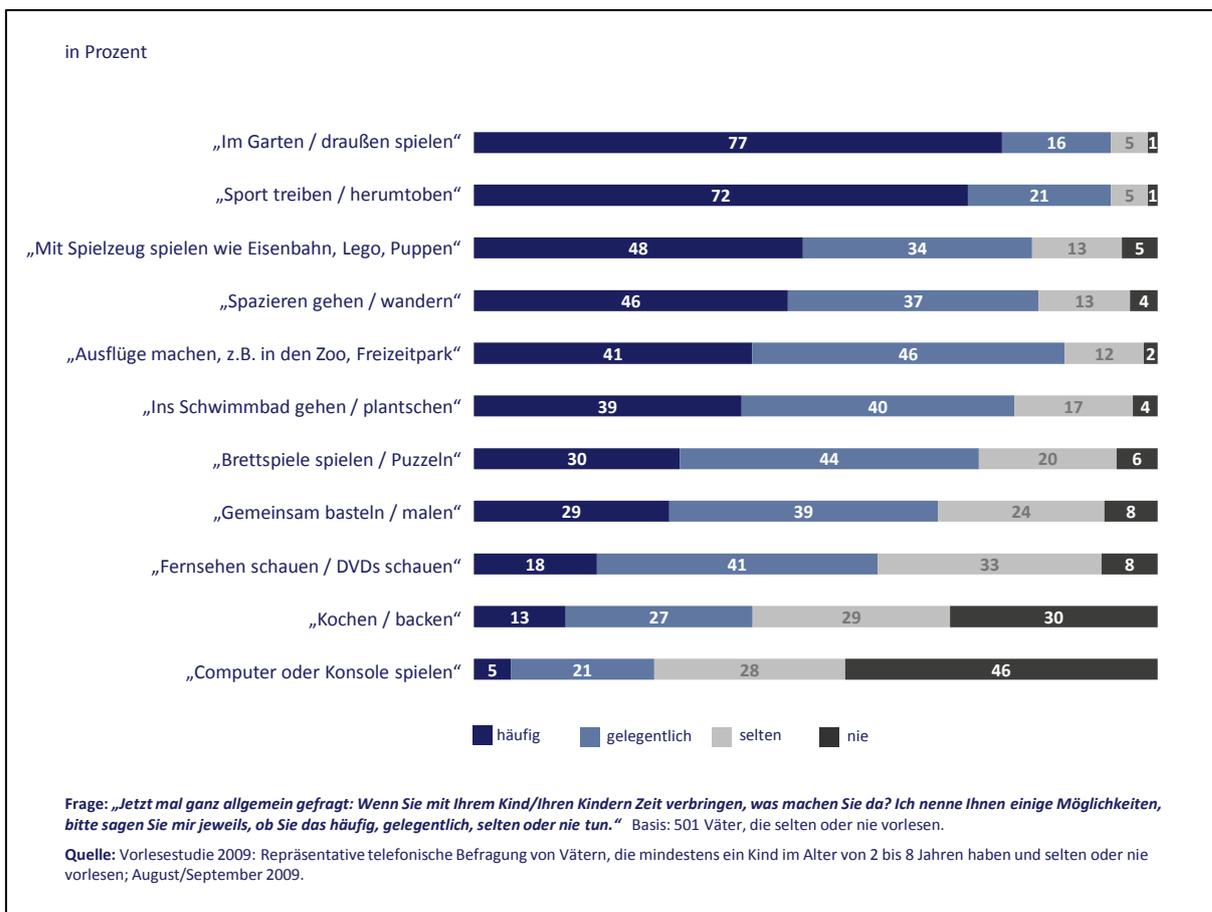
Zur zielgruppenspezifischen Ansprache und Entwicklung geeigneter Angebote ist es hilfreich zu wissen, was genau den Vätern am Vorlesen nicht gefällt. Auch dazu gibt die Vorlesestudie 2009 Auskunft: 47 Prozent der Väter, denen das Vorlesen nach eigenen Angaben keinen Spaß macht, sagen, dass ihnen gelegentlich die Geduld zum Vorlesen fehlt. 39 Prozent fühlen sich abends so müde, dass sie mit den Kindern nichts machen wollen, was sie noch mehr ermüdet. Jeder Dritte (35 %) findet Vorlesen langweilig, weil die Kinder oft dieselben Geschichten hören wollen. Jeder vierte Vater (27 %) hat keinen Spaß am Vorlesen, weil ihm die Inhalte der Bücher und Geschichten nicht gefallen. Die Antworten zeigen Anknüpfungspunkte für Vorleseanreize, z. B. Themen, die für Väter interessant sind und Abwechslung bieten, Angebote, die schnell erreichbar und für den praktischen Gebrauch aufbereitet sind, Tipps für das Vorlesen und anschließende spielerische und kreative Aktivitäten.

Eine Voraussetzung dafür, dass man Väter für das Vorlesen gewinnen kann, ist, dass sie sich in ihrer freien Zeit überhaupt mit ihren Kindern beschäftigen. Die Vorlesestudie 2009 zeigt, dass Väter, die selten oder nie vorlesen, durchaus viel mit ihren Kindern gemeinsam unternehmen. Dabei bevorzugen sie meist „aktive“ Beschäftigungen: Drei von vier befragten Vätern spielen häufig mit den Kindern draußen (77 %), treiben Sport oder toben mit ihnen herum (72 %). Jeder Zweite (48 %) gibt an, gern gemeinsam mit dem Kind mit Eisenbahn, Bausteinen oder Puppen zu spielen. Häufig gehen die Väter mit ihren Kindern spazieren bzw. wandern (46 %), machen Ausflüge in Zoos oder Freizeitparks (41 %) oder gehen ins Schwimmbad (39 %). Nur selten berichten die Väter, dass sie mit ihren Kindern fernsehen oder DVDs anschauen (18 %), noch weniger spielen nach eigenen Angaben mit ihnen Computer- oder Konsolenspiele (5 %). Die Antworten der Väter bestätigen, dass ihre Motivation zum Vorlesen zielgruppenspezifisch an das anknüpfen muss, was Väter gern machen und wo ihre zentralen Gemeinsamkeiten mit den Kindern liegen.

---

102 Dafür steht prototypisch „Lesestart – Drei Meilensteine für das Lesen“, bei dem Eltern mit einjährigen Kindern über ihren Kinderarzt bei der Pflichtuntersuchung U6 ein erstes Buchpaket und Informationsbroschüren rund um das Vorlesen erhalten, ein weiteres Paket über die örtliche Bibliothek, wenn das Kind 3 Jahre alt ist, und ein drittes bei der Einschulung. Vgl. [www.lesestart.de](http://www.lesestart.de). Das Programm wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziert und von der Stiftung Lesen umgesetzt.

Abbildung 27: Gemeinsame Freizeitaktivitäten von selten oder nie vorlesenden Vätern mit ihren Kindern



In diesem Sinne sollten Vorleseratgeber und Tipps für Eltern die Freizeitpräferenzen von Vätern berücksichtigen und Brücken zum Vorlesen bauen, indem sie zeigen, wie sich Vorlesesituationen in die Aktivitäten einbinden lassen. Viele „aktive“ Freizeitunternehmungen von Vätern mit ihren Kindern können zum Beispiel mit Vorlesen verbunden werden. Dem Zoobesuch kann ein gemeinsamer Blick in ein Tierbuch vorausgehen oder folgen, den gemeinsamen sportlichen Betätigungen das Betrachten von Sportzeitschriften oder das Vorlesen von Geschichten zum Beispiel rund um Fußball, Schwimmen oder Radfahren. Wichtig erscheint, dass Väter unkompliziert und schnell an geeigneten und für sie interessanten Vorlesestoff kommen.<sup>103</sup>

103 Ein Beispiel hierfür ist die Initiative „Mein Papa liest vor“ der Stiftung Lesen. Es handelt sich um einen Vorlese-Service in Unternehmen, der primär Vätern (natürlich auch Müttern) über das Intranet wöchentlich eine Vorlesegeschichte kostenlos zur Verfügung stellt und Tipps zum Vorlesen wie auch Anregungen für die spielerische, kreative und kommunikative Weiterverarbeitung der Themen gibt. Das Projekt wurde von der Stiftung Lesen gemeinsam mit der „hessenstiftung – familie hat zukunft“ initiiert und wird inzwischen bundesweit in mehreren hundert Unternehmen realisiert.

## Geschlechtsspezifische Erziehungsziele und -maßnahmen

Für das Vorlesen in der Familie ist die Mutter zuständig – so die Sichtweise zahlreicher Väter, die nicht vorlesen. In vielen Familien finden sich fest verankerte Rollenzuschreibungen, die die Zuständigkeit der Väter eher in aktiven Unternehmungen sieht. Es ist fraglich, ob diese Perspektive spezifisch für die Leseerziehung ist oder ob ihr weiterreichende geschlechtsabhängige Rollenwahrnehmungen und erzieherische Zuständigkeiten in Familien vorgelagert sind, die womöglich auch damit zusammen hängen, ob Mütter und Väter mit Töchtern oder Söhnen interagieren. Dass es hier Wechselwirkungen geben kann, legen Befunde nahe, die z. B. zeigen, dass Mädchen Computerspiele deutlich häufiger von der Mutter (78 %) als vom Vater (61 %) geschenkt bekommen.<sup>104</sup> Für das Vorlesen spielt es offensichtlich keine Rolle, ob Eltern Söhne oder Töchter haben: Über alle Vorlesestudien von 2007 bis 2012 hinweg lesen Mütter Söhnen genauso häufig vor wie Töchtern. Wenn Väter vorlesen, dann ist das ebenfalls unabhängig vom Geschlecht des Kindes.

Die folgende Darstellung vergleicht systematisch Erziehungsziele von Müttern und Vätern, die den Rollenzuschreibungen in der Zuständigkeit für das Lesen womöglich vorgelagert sind. Grundlage der Analyse ist die bereits erwähnte repräsentative Befragung von 686 Eltern mit Kindern bis 10 Jahren.<sup>105</sup> Von der Gesamtzahl der Befragten wurden 189 Mütter und 113 Väter berücksichtigt, die jeweils nur ein Kind haben. Dies erlaubt über den pauschalen Vergleich von Müttern mit Vätern hinaus eine systematische Prüfung der weiter reichenden Frage, ob sich Mütter mit Töchtern anders positionieren als Mütter mit Söhnen – ebenso Väter mit Söhnen im Vergleich zu Vätern mit Töchtern.

Die Analyse stellt vier Fragen:

1. Was wollen und fördern sowohl Mütter als auch Väter für Töchter mehr als für Söhne?
2. Was wollen und fördern sowohl Mütter als auch Väter für Söhne mehr als für Töchter?
3. Was wollen und fördern Mütter stärker für Töchter und Väter für Söhne?
4. Was wollen und fördern Mütter stärker für Söhne und Väter für Töchter?

Die Betrachtung der Fragen 1 und 2 identifiziert gesamtgesellschaftlich vorherrschende Rollenmodelle, in die Kinder hineinwachsen. Die Betrachtung der Fragen 3 und 4 gibt Aufschluss darüber, wie Mütter bzw. Väter ihr je eigenes geschlechtsspezifisches Selbstverständnis an die Generation ihrer Kinder weitergeben.

Was wollen und fördern sowohl Mütter als auch Väter mehr für Töchter als für Söhne? Die Befunde sind eindeutig: Mütter und Väter sind mit Blick auf Töchter häufiger der Meinung, dass es sie im Leben voranbringt, wenn sie ein Instrument spielen. Dementsprechend halten sie dies auch für besonders förderungswürdig. Ähnliches gilt für das Malen, Zeichnen und Basteln. Sowohl Mütter als auch Väter sprechen häufiger mit Töchtern als mit Söhnen über Kleidung und Musik, aber auch existenzielle Themen wie Sterben und Tod. Zum Rollenbild, in

---

104 Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2009): KIM-Studie 2008. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger, Stuttgart, 2009, 30.

105 Vgl. Kreibich, Heinrich, Simone C. Ehmig (2010): a. a. O., 14 f.

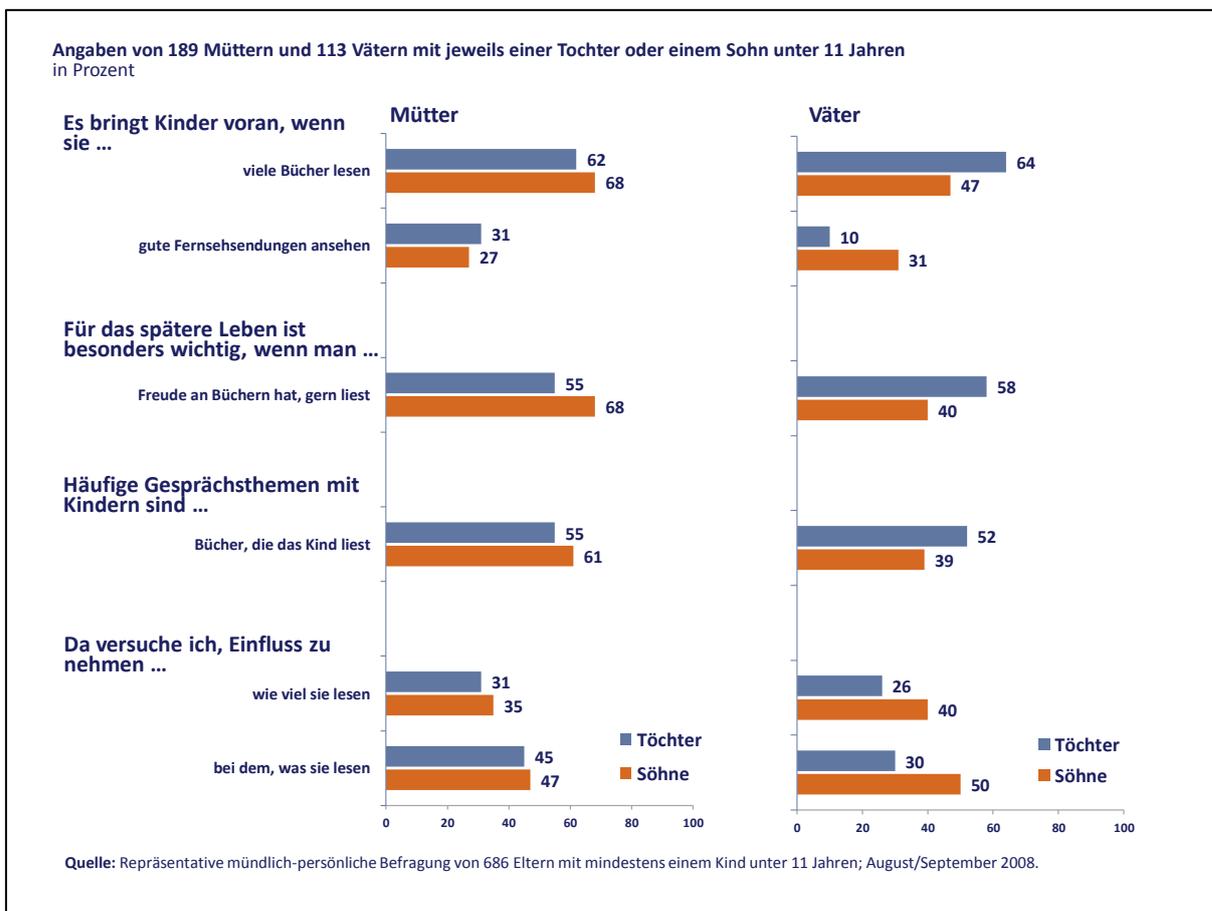
das Mädchen in den Familien hineinwachsen, gehören nach diesem Vergleich ganz eindeutig vor allem musische und kreative Interessen und Fähigkeiten, aber auch andere typisch „weibliche“ Vorlieben wie Kleidung und Mode.

Ganz anders das Rollenbild, das sich aus den Antworten der Eltern von Söhnen ableiten lässt: Sie werden häufiger als Töchter darauf vorbereitet, in der Arbeitswelt zu bestehen und ein funktionierender Teil der Erwerbsgesellschaft zu werden: Sowohl Mütter als auch Väter mit Söhnen meinen häufiger als Eltern von Töchtern, dass es sie im Leben voranbringt, wenn sie lernen, etwas durchzuhalten, ordentlich und gewissenhaft arbeiten, mit Geld umgehen können, sich in Ordnungen einfügen und anpassen, wenn sie technisches Verständnis haben und mit technischen Geräten umgehen können, sportlich sind und die Schule ernst nehmen. Mit den Söhnen sprechen Mütter und Väter häufiger über Arbeit, Berufswünsche, Sport, Geld und Technik als mit Töchtern.

Wie stark sind die genannten Vorstellungen von den individuellen geschlechtsspezifischen Konstellationen in den Familien geprägt? Gibt es also Fähigkeiten, die Mütter häufiger bei Töchtern als bei Söhnen und Väter häufiger bei Söhnen als bei Töchtern fördern möchten? Die Analyse zeigt klare geschlechtsabhängige Sichtweisen in Bezug auf das Fernsehen und das Bücherlesen: Mütter mit Töchtern sind etwas häufiger der Meinung, dass ihre Kinder von guten Fernsehsendungen profitieren als Mütter von Söhnen. Anders und deutlicher noch ihre Partner: Väter von Söhnen sagen dreimal häufiger, dass es ihre Kinder weiterbringt, wenn sie gute Fernsehsendungen anschauen, als Väter von Töchtern. Väter sprechen mit Söhnen doppelt so häufig über Fernsehsendungen und Filme als mit Töchtern. Das Fernsehen verbindet also innerhalb der Familie Eltern und Kinder besonders, wenn sie demselben Geschlecht angehören. Mütter teilen Inhalte bevorzugt mit den Töchtern, Väter mit den Söhnen – sicherlich abhängig von den Interessenschwerpunkten und Themen der Sendungen. Dabei messen Väter dem Fernsehen mit Blick auf ihre Söhne einen größeren Stellenwert zu als für ihre Töchter.

Anders die Sichtweisen zum Lesen von Büchern: Väter von Töchtern sind häufiger als Väter von Söhnen der Meinung, dass ihre Kinder davon profitieren, wenn sie viele Bücher lesen. Dementsprechend halten es auch mehr Väter von Töchtern für wichtig, dass sie gern lesen als Väter von Söhnen. In der Konsequenz unterhalten sich Väter mit Töchtern häufiger über Bücher als Väter mit Söhnen. Aus diesen Konstellationen könnte man die Vermutung ableiten, dass Väter auf das Leseverhalten ihrer Töchter aufgrund des höheren Stellenwertes, dem sie ihm beimessen, auch stärker Einfluss nehmen als auf das Leseverhalten ihrer Söhne. Interessanter Weise ist dies nicht der Fall: Väter nehmen nach eigenen Angaben deutlich häufiger bei ihren Söhnen als bei den Töchtern aktiv darauf Einfluss, wie viel und was sie lesen. Der Einfluss der Mütter auf das Leseverhalten ist weitgehend unabhängig vom Geschlecht ihrer Kinder.

Abbildung 28: Was Mütter und Väter für Töchter und Söhne wollen und fördern



Die Befunde lassen klare Muster erkennen, wie Mädchen und Jungen die Lesesozialisation in ihren Familien wahrnehmen dürften. Für Mädchen ist sie vermutlich weitgehend konsistent: Sowohl Mütter als auch Väter legen Wert auf die Ausbildung musisch-kreativer Fähigkeiten. Dafür ist das Bücherlesen funktional, denn Mütter wie Väter glauben beispielsweise gleichermaßen häufig, dass beim Bücherlesen Fantasie gefördert wird. Dementsprechend wirken Mütter und Väter darauf hin, dass ihre Töchter lesen. Viele Mädchen erleben in der Familie die Mütter – und damit ihr geschlechtsspezifisches Rollenmodell – als Leserin, meist zur Entspannung und Unterhaltung. Die Mütter lesen ihnen vor und erzählen ihnen Geschichten. Dass sie ihren Vater seltener als Leser und in der Rolle des Vorlesers erleben, dürfte für die Entwicklung von Lesefreude bei Mädchen weitgehend irrelevant sein, da die Väter nicht ihr geschlechtsspezifisches Rollenmodell sind.

Jungen hingegen erleben das Lesen und die Leseerziehung in ihren Familien vermutlich weitgehend inkonsistent. Dafür gibt es mindestens vier Gründe. Erstens: Mütter und Väter setzen bei Söhnen Erziehungsschwerpunkte auf Fähigkeiten, die für Erfolg in der Gesellschaft und in der Arbeitswelt funktional scheinen. Aus Sicht der Eltern – vor allem der Väter – ist Lesen aber nicht unbedingt dazu geeignet, vor allem diese Fähigkeiten (Durchsetzungsvermögen, Menschenkenntnis usw.) zu unterstützen. Zweitens: Mütter legen großen Wert da-

rauf, dass ihre Söhne lesen, Väter betonen stärker das Fernsehen. Väter sind häufiger als Mütter der Meinung, es bringe Jungen voran, wenn sie gute Fernsehsendungen sehen. Drittens: Jungen erleben nicht den Vater, sondern mehrheitlich die Mutter als zentrale Vorleseperson. Sie beobachten, dass der Vater, wenn er überhaupt liest, dies eher aus pragmatischen Gründen und weniger zum Vergnügen tut. Damit erleben Söhne einerseits häufig Erwartungen, die vor allem von den Müttern an sie herangetragen werden. Sie erleben andererseits nur selten ihr geschlechtsspezifisches Rollenvorbild beim Lesen. Stattdessen versuchen Väter aber vergleichsweise häufig aktiv Einfluss auf ihr Leseverhalten zu nehmen, indem sie sie zum Lesen auffordern und – nicht zuletzt vermutlich häufig von ihren Partnerinnen dazu animiert – ein „Machtwort“ sprechen. Jungen werden es nicht selten als Widerspruch wahrnehmen, wenn der Vater, der selbst kaum liest und auch nicht vorliest, sie zum Lesen anhält. Hierin liegt die vierte Inkonsistenz. Die Mahnungen der Väter, zu lesen, wird von den Jungen vermutlich häufig als Lippenbekenntnis entlarvt, was für ihre Lesemotivation eher kontraproduktiv sein dürfte. Bettina Hurrelmann und Kollegen zeigen, dass Kinder, die vom Vater oder der Mutter häufig zum Buchlesen aufgefordert werden, weniger gern und häufig lesen als Kinder, deren Eltern sie nicht direktiv erzieherisch zum Lesen auffordern. Besonders ungünstig wirkt sich die Einflussnahme auf das Leseverhalten der Kinder aus, wenn im Elternhaus sonst keine lesefördernde Atmosphäre herrscht.<sup>106</sup>

### **3 Potenzial zur Ansprache spezifischer Zielgruppen**

#### **3.1 Möglichkeiten der Kompensation von Vorlesedefiziten außerhalb der Familie**

Die Vorlesepraxis in Familien ist in mehrfacher Hinsicht defizitär. Rund jedes dritte Kind im entsprechenden Alter bekommt nur selten oder nie von den Eltern vorgelesen. Für Kinder in bildungsfernen Elternhäusern wie auch in Familien mit spezifischem, v. a. türkischem Migrationshintergrund, ist die Wahrscheinlichkeit besonders hoch, dass ihre Eltern ihnen keine Geschichten vorlesen und erzählen. Dabei stellt das häufig fehlende Vorleseengagement der Väter ein besonderes Problem dar, das – verstärkt durch rollenspezifische Erziehungsschwerpunkte – einen negativen Einfluss auf die Lesesozialisation vor allem von Jungen besitzen dürfte. Wenn die Familien den Boden einer guten Lesesozialisation nicht oder nur in unzureichender Weise bereiten, ist es notwendig, dass Kinder in anderen Umgebungen über Vorleseangebote mit Geschichten und Lesemedien in Berührung kommen. Wo, in welcher Form und wie häufig erleben Kinder das Vorlesen außerhalb der Familie?

In der Schule als klassischer Institution zur Vermittlung von Lesekompetenz ist Vorlesen unbedingt sinnvoll und notwendig, genügt aber nicht als ausschließlicher Impuls, weil es Kinder zu spät erreicht, um noch im Sinne einer elementaren frühkindlichen Literacy-Förderung wirksam zu werden. Nach Erkenntnissen der Forschung zum Vorlesen in Schulen ist Vorlesen im Primarbereich ein festes Ritual, findet in der Sekundarstufe hingegen meist nicht mehr

---

106 Hurrelmann, Bettina, Michael Hammer, Ferdinand Nieß (1993): a. a. O., 152.

statt.<sup>107</sup> Früher in der kindlichen Entwicklung können Vorleseangebote in Kindertageseinrichtungen wirksam werden. Sinnvoller Weise verankern nahezu alle Bildungspläne der Bundesländer Literacy-Förderung in den Aufgaben von Krippen, Kindergärten und Horten. Außerhalb des institutionalisierten Bereichs können Kinder im Vorschulalter Vorlesen in Form von Aktionen und Veranstaltungen unterschiedlicher Akteure erleben. Ein Beispiel für ein solches Event ist der jährlich im November stattfindende Bundesweite Vorlesetag, den DIE ZEIT, Stiftung Lesen und Deutsche Bahn initiiert haben. Mit mehr als 48.000 Vorleseaktionen an verschiedensten Orten und vielen prominenten Vorlesern warb der Bundesweite Vorlesetag zuletzt 2012 öffentlichkeitswirksam für das Vorlesen. Ziel solcher punktuellen Veranstaltungen ist es, bundesweit und in allen gesellschaftlichen Bereichen Aufmerksamkeit zu erregen und in der Bevölkerung sowie auf Seiten der Politik und anderer gesellschaftlich relevanter Akteure ein Bewusstsein für die Notwendigkeit des Vorlesens und ein positives Klima für Fördermaßnahmen zu schaffen.

Doch welche Rolle spielt das Vorlesen im Alltag in Kindertageseinrichtungen und bei Akteuren der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit? Für die Beantwortung dieser Frage können Ergebnisse der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Studie „Außerschulische Leseförderung in Deutschland“ der Stiftung Lesen herangezogen werden. Die Untersuchung beschreibt strukturell die Angebote und Rahmenbedingungen von Sprach- und Leseförderung in Bibliotheken, Kindertagesstätten und bei Akteuren kultureller Jugendarbeit. Grundlage ist eine schriftliche Befragung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der jeweiligen Institutionen sowie leitfadengestützte Gruppendiskussionen.<sup>108</sup>

Kulturelle Jugendarbeit wird von vielen Akteuren verantwortet, zum Beispiel von städtisch-kommunalen Jugendtreffs und Jugendzentren sowie konfessionell getragenen Kinder- und Jugendeinrichtungen, aber auch von einer Vielzahl an Vereinen, (Bürger-) Stiftungen, Lese-Initiativen, Literaturvereinen und -häusern usw. Nahezu alle Vereine, Initiativen und Stiftungen, die sich der Sprach- und Leseförderung verschrieben haben, bieten unter anderem auch Vorleseaktionen an, darunter häufig Autorenlesungen. Darüber hinaus findet auch bei kommunalen und konfessionellen Trägern der Kinder- und Jugendarbeit, die nicht explizit Leseförderung betreiben, Sprach- und Leseförderung, meist in Form von unregelmäßigen Events (z. B. Lesenacht) oder als beiläufiges Angebot (z. B. Vorlesen im Zeltlager), statt. In solchen Angeboten, die von den Akteuren nicht explizit im Sinne von Leseförderung konzipiert und angeboten werden, steckt ein Potenzial, gerade solche Kinder und Jugendliche zu erreichen, für die Angebote von Bibliotheken oder von Vereinen, die sich explizit ums Lesen kümmern, nicht attraktiv sind.<sup>109</sup>

---

107 Belgrad, Jürgen, Barbara Schupp (2010): Leseförderung durch Vorlesen. Forschungsprojekt der PH Weingarten. Erster Projektbericht, 4. Download unter: [http://www.lesefoerderung-durch-vorlesen.de/images/Dokumente/Publikationen/LDV\\_Projektbericht\\_2010\\_11\\_17.pdf](http://www.lesefoerderung-durch-vorlesen.de/images/Dokumente/Publikationen/LDV_Projektbericht_2010_11_17.pdf) (22.10.2012)

108 Zur methodischen Anlage und Vorgehensweise vgl. Ehmig, Simone C., Timo Reuter (2011): Außerschulische Leseförderung in Deutschland. Strukturelle Beschreibung der Angebote und Rahmenbedingungen in Bibliotheken, Kindertageseinrichtungen und kultureller Jugendarbeit, Mainz: Stiftung Lesen, 19-24.

109 Vgl. ebd., 31-33.

Wie aber steht es um das Vorleseangebot von Bibliotheken und welchen Stellenwert hat das Vorlesen im Alltag von Kindertageseinrichtungen? Für 72 Prozent der Bibliotheken in Deutschland gehört das Vorlesen selbstverständlich zum Angebot, darunter für die Hälfte (54 %) auch in Form von Autorenlesungen. Mehr als ein Viertel (29 %) der Bibliotheken, die Aktionen rund um das Vorlesen anbieten, machen dies mindestens einmal pro Monat, mehr als die Hälfte zweimonatlich oder häufiger. Vorleseaktionen werden somit nicht nur von einer Mehrheit aller Bibliotheken angeboten, sie bilden neben Klassenführungen auch ihre häufigsten Angebote zur Leseförderung. Auch in den meisten Kindertageseinrichtungen ist Vorlesen klarer Bestandteil des Alltags. Sie bieten neben dem routinemäßigen Vorlesen durch Erzieherinnen und Eltern (meist Mütter) auch andere Vorleseaktionen an, die in sehr vielen Einrichtungen mindestens einmal im Monat stattfinden.

Von der Diagnose der Angebotssituation ist die Frage zu trennen, wie groß die Chancen von Bibliotheken, Kindertagesstätten und anderen Einrichtungen sind, angesichts des familiären Defizits beim Vorlesen kompensatorisch zu wirken – gerade für Kinder mit besonders hohen Barrieren, dass ihnen die Eltern nicht vorlesen. Eine Voraussetzung dafür ist, dass diese Kinder entsprechende Einrichtungen besuchen. Kindertageseinrichtungen erreichen in Deutschland zwar viele, aber nicht alle Kinder. Von 3-6-Jährigen besuchen nahezu alle eine Kindertagesstätte, von den unter 3-Jährigen jedoch nur etwa jedes fünfte Kind. Dabei geben gerade bildungsferne Eltern ihre Kinder unterdurchschnittlich häufig in solche Einrichtungen: Nur 13 Prozent der unter 3-Jährigen mit Migrationshintergrund besuchten 2011 eine Kindertageseinrichtung.<sup>110</sup>

Das Angebot von Bibliotheken steht prinzipiell allen Kindern offen, wird aber bei weitem nicht alle erreichen. Man kann vermuten, dass Veranstaltungen zur Sprach- und Leseförderung von Bibliotheken überproportional Kinder erreichen, deren Eltern besonders interessiert sind, seltener Kinder aus Familien, in denen Eltern selten oder nie vorlesen. Dieser Effekt wird möglicherweise durch das Angebot verstärkt: Spezielle Angebote für Kinder und Jugendliche aus lesefernen Umgebungen finden sich vergleichsweise selten. Nur jede zehnte Bibliothek (11 %) macht dezidiert Sprach- und Leseförderangebote für Kinder mit Migrationshintergrund, nur jede zwanzigste (5 %) für Kinder aus sozial benachteiligten Elternhäusern. 7 Prozent der Bibliotheken berichten von Angeboten speziell für Jungen. Hinter der Schwerpunktsetzung in der Angebotsstruktur stehen der nachvollziehbare Anspruch, als öffentliche Bibliotheken für alle da sein zu wollen, wie auch die Notwendigkeit, nachfrageorientiert arbeiten zu müssen, um die finanziellen Zuwendungen zu gewährleisten, für die dies ein Kriterium darstellt. Budgets für Angebote zur Sprach- und Leseförderung lassen sich gegenüber den (kommunalen) Geldgebern nur rechtfertigen und erneut einplanen, wenn hohe Besucherzahlen nachgewiesen werden. Diese lassen sich eher über die Ansprache der bereits interessierten Kinder und Jugendliche gewährleisten. Mit Blick auf die Zielgruppe der

---

110 Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): a. a. O, 57-58.

Kinder mit Migrationshintergrund beklagen viele Akteure in Bibliotheken die mangelhafte Medienausstattung für mehrsprachige Vorleseangebote.<sup>111</sup>

Die strukturellen Bedingungen und nutzungsabhängigen Faktoren zeigen, dass außerfamiliäre Angebote zum Vorlesen die Defizite seitens der Eltern nicht vollständig zu kompensieren in der Lage sind. Hinzu kommt, dass eine Erzieherin, eine ehrenamtlich engagierte Person oder auch eine Lehrkraft in der Vorlesesituation niemals die individuelle Zuwendung durch die Eltern ersetzen kann. Dennoch können Vorleseangebote von Bibliotheken oder anderen Akteuren der Kinder- und Jugendarbeit im Sinne einer Initialzündung nachhaltig in die Familien hineinwirken. Sie führen im besten Fall dazu, dass die Eltern für das Vorlesen interessiert und gewonnen werden, darunter auch und besonders die Väter. Eine Voraussetzung dafür wäre, dass Jungen bei Vorlesestunden in der Kindertageseinrichtung oder in der Bibliothek (auch) männliche Vorleseakteure erleben. Die Befunde der Studie zeigen, dass die Realitäten noch weit von diesem Ideal entfernt sind.

In Kindertageseinrichtungen werden die Angebote zur Sprach- und Leseförderung mehrheitlich vom Betreuungspersonal durchgeführt: In 57 Prozent der Einrichtungen sind Hauptamtliche für das Vorlesen und andere Sprach- und Leseförderangebote zuständig, 22 Prozent der Einrichtungen berichten von Unterstützung durch Ehrenamtliche.<sup>112</sup> Kinder in Kindertageseinrichtungen erleben demnach bei den meisten Angeboten das hauptamtlich beschäftigte Personal, also die Erzieherinnen. Männliche Erzieher stellen nach wie vor die Ausnahme dar. In Bibliotheken spielen Ehrenamtliche bei der Durchführung der Leseförderangebote eine beträchtliche Rolle: 45 Prozent der Bibliotheken, die Angebote zur Sprach- und Leseförderung machen, setzen nur Ehrenamtliche ein, 22 Prozent berichten, dass Haupt- und Ehrenamtliche die Aktionen gemeinsam oder abwechselnd durchführen.<sup>113</sup> Eine postalische Befragung von 561 Ehrenamtlichen, die im Vorlesenetzwerk der Stiftung Lesen, dem „Vorleseclub“<sup>114</sup> aktiv sind, gibt Aufschluss über die Merkmale dieser Personen.

Die Ehrenamtlichen, die sich unter dem Dach der Stiftung Lesen für das Vorlesen engagieren, sind überwiegend weiblich (86 %), durchschnittlich 58 Jahre alt und zur Hälfte im Ruhestand (49 %). Fast jede/r Zweite (48 %) liest einmal in der Woche oder häufiger überwiegend Kindern (82 %) meistens in Kindergärten (36 %), Schulen (32 %), Bibliotheken (27 %) oder Kindertagesstätten (18 %) vor. Die große Mehrheit der Kinder, denen Ehrenamtliche vorlesen,

---

111 Vgl. Ehmig, Simone C., Timo Reuter (2011): a. a. O, 39.

112 Vgl. ebd., 43.

113 Vgl. ebd., 43.

114 Im August 2010 verzeichnete der Vorleseclub der Stiftung Lesen ca. 7.000 aktive Vorleserinnen und Vorleser. Diese bildeten die Grundgesamtheit der schriftlichen Befragung. Einer Stichprobe von 1.000 Personen wurde ein Fragebogen geschickt. Der bereinigte Rücklauf betrug 76 Prozent. Unter den Ehrenamtlichen, die den Fragebogen beantwortet haben, waren 561 zum Zeitpunkt der Befragung aktuell aktiv eingesetzt. Ihre Antworten können als repräsentativ für die Grundgesamtheit gelten, da die soziodemographische Struktur der Antwortenden der Struktur der Grundgesamtheit entsprach. Die Erhebung ist Teil der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Studie „Erprobung und Evaluation von Regionalmodellen zur Leseförderung am Beispiel ehrenamtlicher Vorlesetätigkeit“. Aufgrund seiner Größe (Stand Mai 2013 rund 10.000 aktive Mitglieder) und der bundesweiten Organisation über regionale Ansprechpartner dürften die Mitglieder des Vorleseclubs als prototypisch für Ehrenamtliche in der Leseförderung angesehen werden können.

erlebt vor diesem Hintergrund ebenso wie in der eigenen Familie nur selten einen männlichen Vorleseakteur.

Ein Großteil der ehrenamtlich Vorlesenden bringt nach Erfahrung der Mitarbeiter von Bibliotheken und Kindertageseinrichtungen zumindest z. T. eine Ausbildung mit, die für das Vorlesen qualifiziert. Am häufigsten ist dies der berufliche Hintergrund.<sup>115</sup> Unter ehrenamtlich Vorlesenden wird man daher viele (ehemalige) Lehrkräfte, Erzieherinnen, Pädagoginnen, aber auch Bibliothekarinnen und Buchhändlerinnen sowie Personen aus der Kinder- und Jugendarbeit finden. Der professionelle Hintergrund schlägt sich in der Gestaltung der Vorleseangebote deutlich nieder – dies zeigen systematische Beobachtungen in Vorlesesituationen mit Ehrenamtlichen. Die eher professionell geprägten Zugänge dieser Personen sind sehr gut geeignet, außerhalb der Familien komplementär zu wirken und – auch dies ist ein Qualitätskriterium für das Vorlesen Ehrenamtlicher – eine gesunde Distanz zu den Kindern zu wahren. Die Zuwendung der Eltern, die Vertrautheit und Nähe der Vorlese- und Erzählsituation zu Hause können Ehrenamtliche aber ebenso wenig ersetzen wie Erzieherinnen, Lehrkräfte und Hauptamtliche in Jugendhäusern. Die Befunde zu Vorleseangeboten im außerfamiliären Bereich bestätigt die Notwendigkeit intensiver Bemühungen zur Sensibilisierung, Motivation und Aktivierung von Eltern, ihren Kindern vorzulesen – darunter auch und vor allem der Väter.

### 3.2 Möglichkeiten der Motivation durch digitale Vorleseangebote

Eine Möglichkeit, das Vorlesen und die gemeinsame Beschäftigung von Eltern und Kindern mit Lesemedien – gerade in bildungsfernen Familien – zu fördern, liegt im Zugang über gemeinsame Themen. Ratgeber, Programme und Projekte sollten in diesem Sinne nicht das Lesen zum Selbstzweck machen, sondern vielmehr Lesen und Vorlesen als selbstverständlichen Teil der thematisch motivierten Beschäftigung von Eltern mit Kindern verankern. Gemeinsame Hobbies wie Fußball oder Fahrrad fahren, Stars und Prominente können gemeinsame Leseanlässe bilden. Geteilte Medien- und Lebenswelten im gemeinsamen Betrachten und Lesen von Zeitschriften, Büchern und anderen Textmedien bilden eine ideale Brücke vom Vorlesen zum selbstständigen Lesen und können dem „Lese-Knick“ entgegen wirken. Besonders Zeitschriften bieten sich hierbei an: Sie bedienen Special Interest Themen und überfordern ungeübte (Vor-) Lesende nicht mit ungewohnt langen Texten.<sup>116</sup>

Väter und Söhne vereint das gemeinsame Interesse für Technik, Computer sowie Computer- und Konsolenspiele. Die bereits mehrfach zitierte repräsentative Befragung von 686 Eltern mit Kindern bis 10 Jahren zeigt: 83 Prozent der Väter interessieren sich für den Computer, 64 Prozent geben an, diesen oft in der Freizeit zu nutzen. Drei von vier Vätern (76 %) sind an

---

115 Vgl. ebd., 47.

116 Vgl. hierzu Kreibich, Heinrich, Simone C. Ehmig (2010): a. a. O., 47-53 und Maas, Jörg F., Simone C. Ehmig, Sabine Uehlein (Hrsg.) (2011): Zeitschriftenlektüre und Diversität. Untersuchung zu sozialer Benachteiligung, Migrationshintergrund und Geschlechterdifferenz als Ursache für Lesedefizite von Hauptschülern. Mainz: Stiftung Lesen.

Internet und Online-Angeboten interessiert, zwei von drei (64 %) surfen oft im Internet – häufiger als Frauen auch mit mobilen Geräten wie Smartphones.<sup>117</sup> Von den 6- bis 13-jährigen Jungen interessieren sich bereits 39 Prozent für Computer und Internet. 76 Prozent der Jungen in diesem Alter spielen mindestens einmal in der Woche an der Konsole.<sup>118</sup> 28 Prozent der Väter von Kindern im Vorlesealter spielen oft Computer- oder Videospiele. Die Begeisterung der Väter für elektronische Medien schlägt sich auch in der Nutzung elektronischer Lesegeräte nieder. Dem Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V. (BITKOM) zu Folge werden elektronische Publikationen häufiger von Männern als von Frauen auf Smartphones, Tablets und E-Readern gelesen: 16 Prozent der Männer lesen elektronische Zeitungen (10 % der Frauen), 12 Prozent der Männer elektronische Sachbücher (4 % der Frauen). Nur bei belletristischen E-Books liegen Frauen (10 %) knapp vor Männern (8 %). Basis ist eine Befragung von 1.000 Personen ab 14 Jahren aus dem Jahr 2012.<sup>119</sup> Liegt in der zunehmenden Digitalisierung des Lesens eine Chance, Väter über die Technik zum (häufigeren) Vorlesen zu bewegen?

Die Vorlesestudie 2012 stellt die Digitalisierung des Lesens in den Mittelpunkt und beschäftigt sich mit der Bekanntheit, Verbreitung und Nutzung von digitalen Lesemedien in Familien mit Kindern im Vorlesealter und der Rolle digitaler Angebote für das Vorlesen. Werden elektronische Leseangebote bereits für das Vorlesen genutzt und wie häufig? Was denken Eltern darüber? Sind sie aufgeschlossen oder haben sie Bedenken? Besonders interessiert die Perspektive der Väter: Haben sie das Vorlesen mit elektronischen Leseangeboten bereits entdeckt und motiviert es sie zum (häufigeren) Vorlesen? Zur Beantwortung dieser Fragen wurden im Juni und Juli 2012 250 Mütter und 250 Väter mit mindestens einem Kind im Alter von 2 bis 8 Jahren repräsentativ telefonisch befragt. Im Vorfeld dieser quantitativen Befragung wurden 23 Beobachtungen von Vorlesesituationen mit Müttern und Vätern und deren Kindern vorgenommen. Die Eltern wurden gebeten, sich ein Bilder- beziehungsweise Kinderbuch sowie die entsprechende digitale Umsetzungen als App oder E-Book mit dem Kind anzuschauen und daraus vorzulesen. In anschließenden Leitfaden-Interviews wurden die Vorlesesituation und das Vorleseerlebnis von print- und digitaler Version vergleichend thematisiert.

Wie verbreitet sind elektronische (Lese)-geräte in Familien mit Kindern im Vorlesealter? In vier von fünf Haushalten (81 %) findet sich mindestens ein Smartphone. In jeder vierten Familie mit einem Kind im Alter von 2 bis 8 Jahren ist ein Tablet vorhanden. Diese Zahl deckt sich mit dem Befund der ein Jahr zuvor durchgeführten ersten FIM-Studie, wonach 24 Prozent der Eltern 3- bis 5-jähriger Kinder ein Tablet besitzen.<sup>120</sup> Hingegen sind Lesestifte

---

117 Institut für Demoskopie Allensbach (2010): Allensbacher Computer und Technik Analyse 2010. Quelle: [http://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/ACTA/ACTA\\_Praesentationen/2010/ACTA2010\\_Schneller.pdf](http://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/ACTA/ACTA_Praesentationen/2010/ACTA2010_Schneller.pdf) (19.11.2012).

118 Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2013): KIM-Studie 2012. a. a. O., 7 und 47.

119 BITKOM Presseinformation, Berlin, 09.10.2012, Quelle: [http://www.bitkom.org/files/documents/BITKOM\\_Presseinfo\\_E-Book-Nutzung\\_09\\_10\\_2012.pdf](http://www.bitkom.org/files/documents/BITKOM_Presseinfo_E-Book-Nutzung_09_10_2012.pdf) (24.10.2012)

120 Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2012): FIM 2011, a. a. O., 57.

und E-Reader wenig verbreitet: Nur in 8 Prozent der Familien findet sich ein elektronischer Lesestift und in 7 Prozent ein klassischer E-Reader. Gerade die Anschaffung eines Tablets dürfte bislang eine Kostenfrage sein, auch wenn nach und nach kostengünstigere Tablets auf dem Markt erscheinen. Vor diesem Hintergrund wird man in Familien mit formal niedriger Bildung, die häufig ein niedriges Haushaltseinkommen haben, eine geringere Verbreitung digitaler Lesegeräte, insbesondere Tablets erwarten. Entgegen dieser Erwartung zeigt die Vorlesestudie 2012 beim Besitz solcher Geräte keinen nennenswerten Bildungseffekt in Familien mit Kindern im Alter von 2 bis 8 Jahren: Mit 74 Prozent haben Familien mit niedriger Bildung fast so viele mindestens ein Smartphone zur Verfügung wie Familien mit hoher Bildung (82 %). 27 Prozent der Familien mit niedriger Bildung haben ein Tablet, ebenso viele (26 %) Haushalte mit hohem Bildungsniveau. Bildungsferne Eltern haben demnach – gemessen am Gerätebesitz im Sommer 2012 – die gleichen Ausgangsbedingungen im Sinne von Hardware, die sich für das Vorlesen einsetzen lässt. Anders ausgedrückt: In der Tatsache, dass Familien mit niedriger Bildung beim Besitz elektronischer Lesegeräte nicht benachteiligt sind, liegt ein Zugangsweg und ein Potenzial, das Vorlesen in solchen Familien zu stärken.

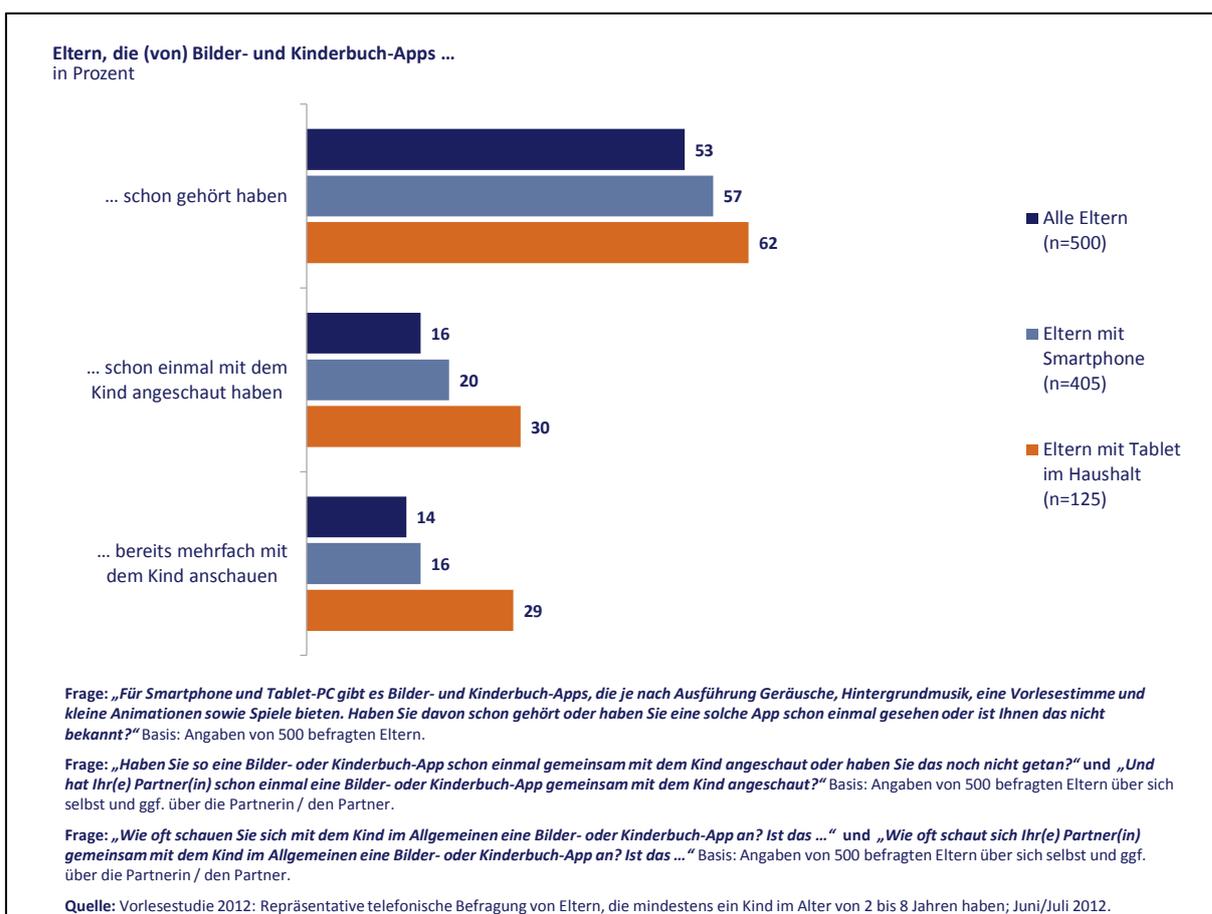
Angesichts der geringen Verbreitung von elektronischen Lesestiften und E-Readern in Familien mit Kindern im Vorlesealter konzentriert sich die weitere Betrachtung auf (Vor-) Leseangebote für Smartphones und Tablets. Dies sind für Kinder im Alter von 2 bis 8 Jahren in erster Linie Bilder- und Kinderbuch-Apps. Apps verbinden Elemente des klassischen Bilderbuchs mit integrierten Animationen und Geräuschen, Spielen und automatischer Vorlesestimme, die aktiviert oder deaktiviert werden kann. Je nach Anbieter und Produkt liegen die Schwerpunkte mehr auf spielerischen und interaktiven Elementen oder mehr beim Bilderbuch mit sparsamen Zusatzfunktionen. Viele Bilder- und Kinderbuch-Apps basieren auf Bilderbuchserien der jeweiligen Verlage (z. B. „Pixi“ von Carlsen) oder greifen beliebte Protagonisten auf (wie „Pip & Posy“ oder „Ritter Rost“). Daneben finden sich auch Formate ohne Buchvorlage, z. B. Abzählreime auf Elementar-Bilderbuch-Niveau für die Allerkleinsten (z. B. „Pflaumenreim“) oder klassische Vorlesegeschichten (z. B. „Quietsch“ oder „Elefant mit Rücklicht“).

Wie viele Eltern mit Kindern im Vorlesealter haben schon einmal von solchen Bilder- und Kinderbuch-Apps gehört? Wie viele haben solche Angebote schon einmal ausprobiert oder nutzen sie bereits regelmäßig? Die Hälfte der Eltern (53 %) hat schon von Bilder- und Kinderbuch-Apps gehört. In Familien, in denen ein Smartphone vorhanden ist, sind es 57 Prozent, unter Tablet-Besitzern sogar 62 Prozent. Dies lässt erwarten, dass mit wachsender Verbreitung von Tablets auch die Bekanntheit von Bilder- und Kinderbuch-Apps steigen wird. 16 Prozent der Eltern haben sich schon einmal eine solche App gemeinsam mit dem Kind angeschaut, jede siebte Familie (14 %) bereits mehrmals. In Haushalten mit Tablet haben 29 Prozent der Eltern schon mehrfach Bilder- und Kinderbuch-Apps mit ihrem Kind angeschaut.

Nur in wenigen Familien (13 %), die eine Bilder- und Kinderbuch-App betrachtet haben, blieb es beim einmaligen Versuch. Die Mehrheit der Eltern sind dabei geblieben: In fast jeder fünften (18 %) dieser Familien betrachten die Eltern mehrmals in der Woche oder täglich eine

Bilder- und Kinderbuch-App mit dem Kind, in jeder dritten Familie (31 %) ist dies ein- bis zweimal in der Woche der Fall. Bilder- und Kinderbuch-Apps bieten damit ein Potenzial zur Verstärkung des Vorlesens und Erzählens in der Familie. Sie machen Lust auf mehr und können so zu einer kontinuierlichen Nutzung führen.

*Abbildung 29: Bekanntheit und Nutzung von Bilder- und Kinderbuch-Apps in Familien mit Kindern im Vorlesealter*



Was macht die Nutzung von Bilder- und Kinderbuch-Apps für die Eltern attraktiv? Für die Mehrheit derjenigen, die die digitalen Angebote bereits regelmäßig nutzen, stehen die Interessen des Kindes im Mittelpunkt: 84 Prozent nutzen Bilder- und Kinderbuch-Apps, weil sie ihren Kindern gefallen. 75 Prozent meinen, ihr Kind sei mit den Apps besser für das Lesen zu begeistern als mit Büchern, was sicherlich an den Animationen, Geräuschen und integrierten Spielen liegt, die Eltern an dritter Stelle nennen (73 %). Auch dass das Kind aktiv sein kann, indem es das Smartphone oder Tablet schüttelt, auf dem Display drückt und darüber wischt, wird häufig genannt (69 %). 67 Prozent der Eltern, die Bilder- und Kinderbuch-Apps regelmäßig nutzen, finden die Möglichkeit attraktiv, dass ihr Kind die Geschichten auch einmal allein anschauen und sich vorlesen lassen kann. Im Interview nannte eine Mutter beispielsweise die Autofahrt mit dem Kind, bei der sie ja als Fahrerin nicht vorlesen könne, aber das Kind könne sich über Kopfhörer die App mit der Vorlesestimme ansehen und -hören.

Neben den Gründen, die in den Reaktionen der Kinder liegen, nennen Eltern auch eigene Interessen: Für 57 Prozent der Väter und Mütter, die bereits regelmäßig Bilder- und Kinderbuch-Apps nutzen, ist der Preis ein Argument. Viele Apps werden vergleichsweise günstig angeboten, was sie einerseits für weniger kaufkräftige Eltern attraktiv macht, andererseits auch die Schwelle, dass Eltern Apps einmal ausprobieren, heruntersetzen dürfte. 67 Prozent sagen, ihnen selbst gefalle das Betrachten und Vorlesen mit den Apps. 70 Prozent nennen einen praktischen Grund: Sie können immer eine große Auswahl an Büchern dabei haben.

Mit 16 Prozent einmaligen und 14 Prozent regelmäßigen Nutzern sind die Eltern, die bereits mit Bilder- und Kinderbuch-Apps vorlesen, noch eine Minderheit. Die Mehrheit (86 %) nutzt die Angebote noch nicht. Fragt man diese Eltern danach, ob sie sich vorstellen können, in Zukunft Bilder- und Kinderbuch-Apps mit ihrem Kind anzuschauen, finden sich zwei ähnlich große Gruppen. In 47 Prozent dieser Familien kann sich mindestens ein Elternteil vorstellen, Apps zu nutzen, in einem Drittel der Familien sogar beide Elternteile. In 53 Prozent der Familien, die bisher keine Bilder- und Kinderbuch-Apps nutzen, können sich die Eltern auch in Zukunft nicht vorstellen, damit vorzulesen. Was sind die Gründe dafür? Lehnen diese Eltern digitale (Vor-) Leseangebote grundsätzlich ab?

Ein zentraler Grund liegt in der Bindung zahlreicher Eltern an das gedruckte Buch, ein anderer in mangelnden oder noch geringen Erfahrungen mit Apps. Zwei Drittel (68 %) der Befragten, die sich nicht vorstellen können, in Zukunft Bilder- und Kinderbuch-Apps mit dem Kind anzuschauen, sagen, dass sie gedruckte Bücher bevorzugen, 59 Prozent haben kein Interesse an Bilder- und Kinderbuch-Apps. In den qualitativen Interviews betonten Eltern oft, das Buch sei in einem guten Sinne „alt hergebracht“, habe eine „lange Tradition“, sei „erprobt“ und „bewährt“. 56 Prozent der Befragten, die Apps auch zukünftig nicht nutzen wollen, sagen, dass sie keine Erfahrung damit haben und nicht wissen, wie sie funktionieren.

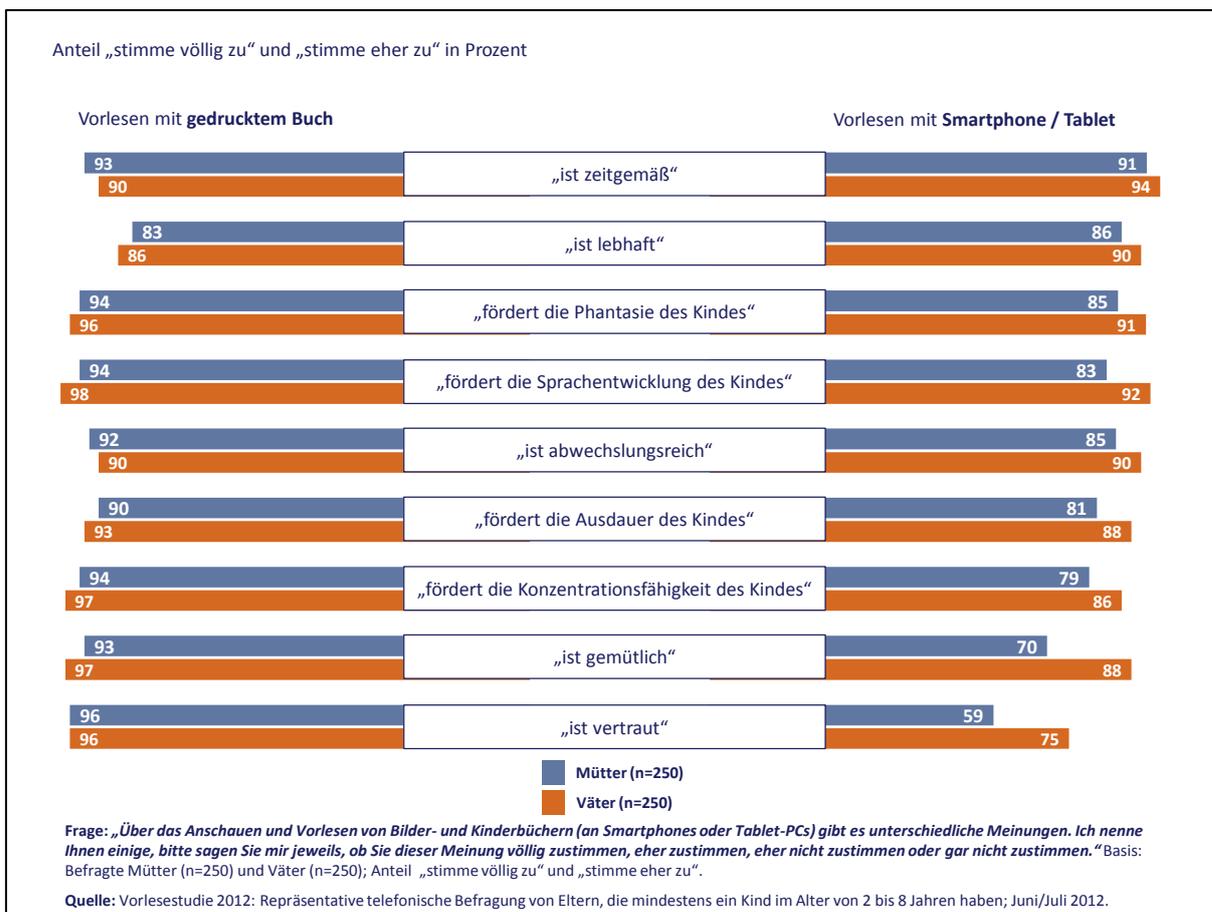
Man kann davon ausgehen, dass mit zunehmender Verbreitung von Smartphones und vor allem Tablets die mangelnde Erfahrung als Hinderungsgrund an Bedeutung verlieren wird. Immerhin die Hälfte der Befragten, die sich eine Nutzung in Zukunft nicht vorstellen können, findet, dass Bilder- und Kinderbuch-Apps grundsätzlich nicht sinnvoll und notwendig seien. Rechnet man diese Gruppe auf alle Eltern mit Kindern im Vorlesealter um, steht allerdings gerade einmal ein Viertel der Eltern Bilder- und Kinderbuch-Apps grundsätzlich ablehnend gegenüber. Ein Drittel der Befragten, die sich auch für die Zukunft nicht vorstellen können, Bilder- und Kinderbuch-Apps zu nutzen, sagen, dass sie nicht gern vorlesen und daran auch eine App nichts ändern würde. Auf alle Eltern mit Kindern im Vorlesealter hochgerechnet, ist dies jede/r Fünfte. Dieser Wert zeigt die (aktuelle) Grenze des Potenzials digitaler Angebote, die den harten Kern von Eltern, die sich dem Vorlesen generell verweigern, vermutlich nicht oder nur sehr schwer erreichen und motivieren wird.

Wenn ein beträchtlicher Teil der Eltern mit Kindern im Vorlesealter (noch) keinen Vorteil im Vorlesen mit Apps erkennt, ist es interessant zu wissen, ob sie umgekehrt Nachteile sehen und wenn ja, welche. Wie bewerten Eltern das Vorlesen von Bilder- und Kinderbuch-Apps am Smartphone oder Tablet im Vergleich zum klassischen Vorlesen mit Büchern? Unter-

scheiden sich die Vorstellungen darüber, was Vorlesen bei Kindern fördert, für das gedruckte Buch und die App? Sowohl Mütter als auch Väter schreiben dem Vorlesen mit dem Buch häufiger fördernde Eigenschaften zu als dem Vorlesen mit Smartphone und Tablet. Allerdings sind die Unterschiede nur marginal. Wenn Eltern aber eine fördernde Wirkung wahrnehmen, meinen sie – ebenso wie beim gedruckten Buch –, dass Apps am Smartphone und Tablet einen positiven Einfluss auf die Fantasie, die Sprachentwicklung, die Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit der Kindes besitzen. Digitales Vorlesen steht demnach dem herkömmlichen Vorlesen aus Sicht der Eltern in nichts Wesentlichem nach, schon gar nicht wird es als schädlich oder gefährlich erachtet.

Väter schreiben dem digitalen Vorlesen mit App an Smartphone oder Tablet häufiger ein förderndes Potenzial zu als Mütter: 92 Prozent der Väter (vs. 83 % der Mütter), sagen, Vorlesen mit Bilder- und Kinderbuch-Apps fördere die Sprachentwicklung des Kindes, die Ausdauer (88 % vs. 81 %), die Konzentrationsfähigkeit (86 % vs. 79 %) und die Fantasie (91 % vs. 85 %). Noch deutlicher werden die Unterschiede zwischen Vätern und Müttern hinsichtlich emotionaler Aspekte. 88 Prozent der Väter, aber nur 70 Prozent der Mütter sind der Meinung, Vorlesen mit Bilder- und Kinderbuch-Apps sei gemütlich. 75 Prozent der Väter empfinden Vorlesen mit einem elektronischen Gerät als vertraut, aber nur 59 Prozent der Mütter. Für Mütter liegt das Vorlesen und Betrachten von Apps am Smartphone oder Tablet gefühlt – aber auch in der zugeschriebenen positiven Wirkung für die kindliche Entwicklung – weiter vom klassischen Vorlesen mit gedruckten Büchern entfernt als für Väter. Oder umgekehrt: Väter fühlen sich mit der Technik vertraut und sicher im Umgang. Die Vorstellung, mit solchen Geräten vorzulesen, erscheint ihnen keinesfalls abwegig. Darin liegt ein erstes Potenzial, über elektronische Vorleseangebote wie Bilder- und Kinderbuch-Apps die Risikogruppe der Väter für das Vorlesen zu gewinnen.

Abbildung 30: Meinungen von Müttern und Vätern zum Vorlesen mit gedrucktem Buch und Smartphone / Tablet



Bilder- und Kinderbuch-Apps sind Müttern und Vätern gleichermaßen bekannt: 54 Prozent der Väter und 51 Prozent der Mütter haben bereits davon gehört. In der faktischen Nutzung zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede: Jeder fünfte Vater (20 %) hat schon einmal mit seinem Kind eine Bilder- und Kinderbuch-App angeschaut, aber nur 13 Prozent der Mütter. Väter reizt es offenbar mehr als Mütter, ein solches Angebot mit dem Kind zu testen und auszuprobieren – und sie bleiben dann auch häufiger als die Mütter dabei. Dies zeigt die besondere Attraktivität der Angebote für die Väter. Fragt man Eltern, die sowohl aus herkömmlichen Bilder- und Kinderbüchern als auch mit Apps vorlesen, was ihnen besser gefällt, zeigen sich geschlechtstypische Muster: Doppelt so vielen Vätern (40 %) wie Müttern (20 %) gefällt das Vorlesen mit einem elektronischen Gerät besser, deutlich mehr Müttern (45 %) als Vätern (23 %) das Vorlesen aus Büchern. 30 Prozent der Mütter und 37 Prozent der Väter gefällt das Vorlesen aus gedruckten Büchern genauso gut wie das Vorlesen mit Apps.

Väter, die Bilder- und Kinderbuch-Apps entdeckt haben, nutzen diese häufiger als Mütter und geben dem Vorlesen mit digitalen Angeboten häufiger als Mütter den Vorzug gegenüber klassischen Bilder- und Kinderbüchern. Wie aber verhält es sich mit Vätern, die bisher nicht oder nur selten vorlesen? Können diese Väter über elektronische Lesegeräte und entspre-

chende Apps für das Vorlesen begeistert werden? 18 Prozent der Väter, die selten oder nie vorlesen, können sich vorstellen, in Zukunft Bilder- und Kinderbuch-Apps mit dem Kind anzuschauen und vorzulesen. Mag diese Zahl zunächst auch hinter dem, was für die Lesesozialisation von Jungen wünschenswert wäre, zurückbleiben, so drückt sich darin dennoch ein nicht zu unterschätzendes Potenzial aus: Wenn jeder fünfte Vater, der bisher selten oder nie vorliest, über Bilder- und Kinderbuch-Apps zum Vorlesen animiert wird, ist darin bereits ein großer Gewinn zu sehen.

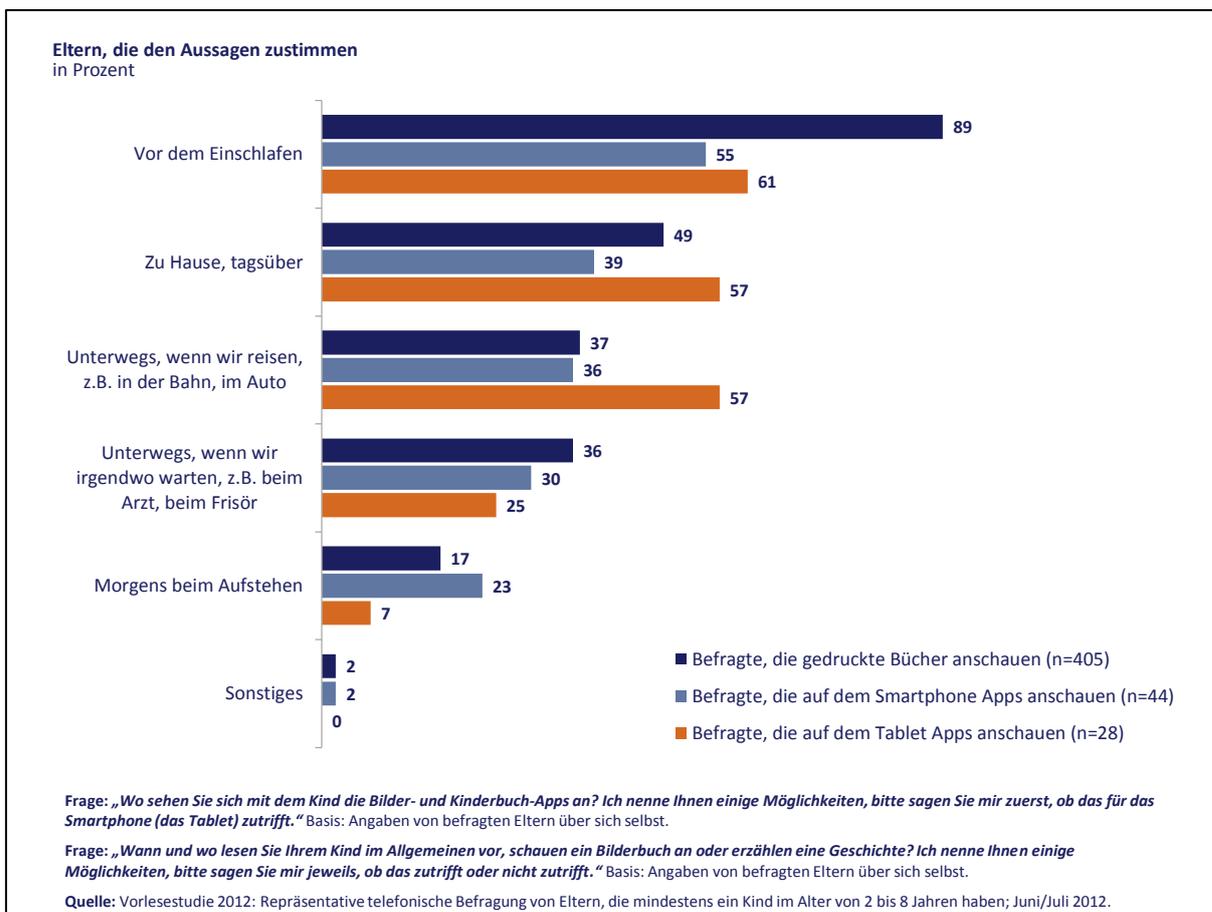
Bisher sind Bilder- und Kinderbuch-Apps vielen Vätern noch gar nicht bekannt oder sie haben sie noch nicht gemeinsam mit dem Kind angeschaut. Für solche Väter bleibt die Frage nach der Vorlesebereitschaft mit Apps sehr hypothetisch. Man kann davon ausgehen, dass viele, die bisher ablehnend auf die Frage nach dem Vorlesen reagieren, mit wachsender Bekanntheit der Bilder- und Kinderbuch-App-Angebote häufiger in Erwägung ziehen würden, entsprechende Angebote zu nutzen. Allen bisherigen Ergebnissen nach sind Väter begeisterungsfähig für elektronisches Vorlesen. Davon zeugt der Befund, wonach Väter, die Bilder- und Kinderbuch-Apps einmal genutzt haben, mehrheitlich auch dabei geblieben sind. Man kann mit einiger Wahrscheinlichkeit davon ausgehen, dass dies nicht nur Väter waren, die vorher schon häufig aus Büchern vorgelesen haben. Apps bieten einen anderen Zugang zu Geschichten und zum Vorlesen. Väter sind von den Animationen und Geräuschen fasziniert. Im Interview fasst ein 27-jähriger Vater mit 3-jähriger Tochter zusammen, warum er die App „richtig gut“ findet. Sie sei „einfach“ und man habe „mehr als nur dieses stumpfe ‚Gelese‘, mit Draufdrücken, mit Geräuschen dazu“. Das Lesen und Vorlesen kommt – überspitzt gesagt – versteckt daher. Bilder- und Kinderbuch-Apps dürften vor diesem Hintergrund gerade Vätern, die vom Vorlesen an sich nicht zu begeistern sind, einen augenscheinlich anderen, niederschweligen Zugang zu Geschichten und der gemeinsamen Beschäftigung mit dem Kind bieten.

Bilder- und Kinderbuch-Apps bergen die Chance, dass sich Väter stärker – oder überhaupt erst – in den familiären Vorlesealltag einbringen. Doch ist das elektronisch gestützte Vorlesen ganz ohne Risiko? Die gesellschaftliche, z. T. auch die wissenschaftliche Diskussion zur Digitalisierung des Lesens ist von zwei Extrempositionen geprägt. Befürwortern, die nur Vorteile in der Digitalisierung finden, stehen Skeptiker mit kulturpessimistischer Haltung gegenüber, die nur Risiken und Gefahren sehen. Auf beiden Seiten wird das Bild einer Zukunft vorausgesetzt, in der – wenn überhaupt – nur noch elektronisch gelesen wird und das gedruckte Buch verschwindet. Wenn diese Prognose mit Blick auf das Vorlesen berechtigt ist, müsste in Familien, die heute bereits digitale Angebote zum Vorlesen nutzen, die Nutzung gedruckter Bücher im Vorlesealltag bereits erheblich zurückgegangen sein. Dies ist aber nicht der Fall: Niemand unter den Eltern, die 2012 bereits mehrmals aus Bilder- und Kinderbuch-Apps vorgelesen haben, verzichtet auf gedruckte Bücher für das Vorlesen. 38 Prozent dieser Eltern lesen ein- bis zweimal in der Woche auch aus gedruckten Büchern vor, 62 Prozent sogar mehrmals pro Woche oder täglich. Die große Mehrheit der Eltern betont, dass digitale und gedruckte Angebote für sie keine Alternativen darstellen, die sich

ausschließen. „Ich kann mir vorstellen, das Tablet zum Vorlesen zu nutzen. Aber immer auch Bücher!“, so eine 25-jährige Mutter mit 2-jährigem Sohn. „Also zur Ergänzung zum Buch finde ich die App toll, aber ich würde nicht nur die App nutzen.“, betont eine 30-jährige Mutter mit 4-jährigem Sohn.

Eltern entscheiden sehr bewusst, wann sie aus einem gedruckten Buch und wann mit einer App vorlesen. Dabei haben sie klare situationsabhängige Präferenzen: Das Buch eignet sich nach Meinung und Erfahrung der Eltern ganz offensichtlich besser für das abendliche Vorlesen am Bett des Kindes, tagsüber oder unterwegs hingegen das Tablet. Die Aussagen der Väter und Mütter in den qualitativen Interviews unterstreichen und erklären diesen Befund. „Mit dem Buch ist es ganz kuschelig.“, betont ein 52-jähriger Vater. Die Aussage einer 43-jährigen Mutter drückt das Gefühl aus, dass die Vorlesesituation am Bett nicht so recht mit Smartphone und Tablet zusammen passt: „Mit der Technik im Bett – ich weiß nicht.“ Die Einschlafsituation hat viel mit Wärme und Vertrauen zu tun. Diese Gefühle verbinden Eltern weitaus stärker mit dem Buch als mit technischen Geräten. Ein 52-jähriger Vater beschreibt, das Kind „fühle das Papier, fühle, dass es warm wird.“ Nach drei Sekunden „sei das Buch warm“, das Tablet aber immer noch kalt. Zugleich findet dieser Vater das Tablet aber auch praktisch: „Unterwegs würde ich es wohl eher nutzen.“ Das Smartphone könne man immer dabei haben, sagt eine 40-jährige Mutter. Das sei „ganz gut, wenn man mit dem Kind unterwegs ist und das Kind ist ein bisschen am Rumnöhlen ist.“ Da könne man sich die Geschichte angucken. „So Apps kann man sich locker mal eben aufs Handy drauf packen.“, ergänzt ein 48-jähriger Vater.

Abbildung 31: Situationen und Orte für das Vorlesen mit gedrucktem Buch, Smartphone und Tablet



Die Befunde zeigen ein zweites Potenzial von Bilder- und Kinderbuch-Apps auf Smartphones und Tablets: Sie verdrängen das Vorlesen mit gedruckten Büchern nicht, sondern ergänzen und erweitern die Möglichkeiten und Anlässe zum Vorlesen. In Situationen und an Orten, in denen Vorlesen mit gedruckten Büchern schwierig oder unpraktisch ist, können Smartphones und Tablets platzsparend eine breite Palette an digitalen Bilder- und Kinderbüchern bereitstellen und unkompliziert genutzt werden.

Ein drittes Potenzial zeigt sich für bildungsferne Eltern. Sie sind beim Besitz der technischen Geräte gegenüber höher gebildeten Eltern nicht benachteiligt. Smartphones und vor allem Tablets sind in Haushalten mit niedriger Bildung und Kindern im Vorlesealter ebenso häufig zu finden wie in solchen mit hohem Bildungsniveau. Eltern mit niedriger Bildung haben mit anderen Worten im Idealfall die gleiche Chance, mit Bilder- und Kinderbuch-Apps in Berührung zu kommen und sie zu nutzen wie höher gebildete Eltern. In diesen Familien finden sich darüber hinaus mehr Eltern, die vermuten, Bilder- und Kinderbuch-Apps könnten das Vorlesen bereichern (83 %) als in hoch gebildeten Haushalten (71 %). Allerdings sind bildungsferne Eltern auch häufiger skeptisch und verunsichert davon, dass es für Smartphones und Tablet-

PCs immer mehr Bilder- und Kinderbuch-Apps gibt (36 % vs. 24 % der hoch gebildeten Eltern).

Bildungsferne Mütter und Väter besitzen somit insgesamt sehr ambivalente Zugangsvoraussetzungen für die Nutzung von Apps für das Vorlesen. Sie besitzen häufig Geräte, haben aber vermutlich oft Angst vor Überforderung und Bedenken, den Anschluss zu verlieren, oder auch nicht so recht zu wissen, wie sie mit den Angeboten umgehen sollen. Vier von fünf Eltern mit niedrigem Bildungsniveau (80 %) meinen, Bilder- und Kinderbuch-Apps würden beim Vorlesen stören. Dies sagen hingegen 59 Prozent der hoch gebildeten Eltern. In diesen Aussagen drückt sich eine Hilflosigkeit darüber aus, wie die Vorlesesituation mit einem elektronischen Gerät konkret gestaltet werden kann, wie das Kind der Geschichte folgen kann und nicht nur Spiele nutzt oder sich von Animationen und Geräuschen ablenken lässt. In den qualitativen Interviews äußerte ein 48-jähriger Vater seine Bedenken, dass das Zuhören bei der App zu kurz komme und die Konzentration leide. „Bei der App ist das mehr Spielen, das ist mehr Ablenkung.“ Ein 27-Jähriger sagt, dass er „schon das Gefühl habe, dass die App einen dazu anregt, irgendwelche Effekte auszulösen, ohne dass dabei etwas rumkommt“. Eltern, gerade solche mit niedriger Bildung, brauchen Orientierungshilfen, um in der Vielzahl der Bilder- und Kinderbuch-Apps geeignete Angebote zu finden. Hilfestellungen und Tipps zur Ausgestaltung der Vorlesesituation mit Apps können die Berührungssängste und Hemmschwellen der Eltern im Umgang mit neuen Vorleseangeboten senken. Erst dann werden die Angebote das Potenzial für die Zielgruppe der niedrig gebildeten Eltern entfalten können.

Eine aufgrund ihrer kleinen Fallzahl eher qualitativ angelegte Studie des Joan Ganz Cooney Center in New York belegt das Motivationspotenzial, das in elektronischen Leseangeboten (in diesem Fall Enhanced E-Books) steckt, aber auch das Risiko der Ablenkung, da Eltern und Kinder beim Vorlesen im Versuch zu sehr auf nicht inhaltsbezogene Features geachtet haben. Kinder, die sich mit ihren Eltern Enhanced E-Books anschauten, konnten sich an weniger Inhalte der Geschichten erinnern als Kinder, die mit den Eltern das gedruckte Buch betrachteten.<sup>121</sup> Zu den kurzfristigen und langfristigen Effekten, die das Betrachten und Vorlesen von Enhanced E-Books, Bilder- und Kinderbuch-Apps hat, ist weitere Forschung nötig. Wichtig erscheint aber bereits heute, dass Eltern auch mit elektronischen Angeboten selbst vorlesen, die Situation mehrheitlich weiterhin als gemeinschaftliches Erlebnis mit dem Kind gestalten und erfahrbar machen und nicht dem Kind einfach die Technik und die Verantwortung überlassen. Unter den in der Vorlesestudie 2012 ermittelten Eltern, die bereits regelmäßig Bilder- und Kinderbuch-Apps mit den Kindern anschauen, liest die Mehrheit der Befragten (57 %) selbst vor oder erzählt zu den Bildern und Animationen. Nur jede/r Fünfte aktiviert die programmierte Vorlestimme, ähnlich viele (21 %) entscheiden situationsbedingt. Die Bilder- und Kinderbuch-Apps werden von der Mehrheit der Eltern, die mit solchen Angeboten bereits Erfahrung haben, im klassischen Sinne des Vorlesens verwendet.

---

121 Vgl. Chiong, Cynthia u. a. (2012): Print Books vs. E-books. Comparing parent-child co-reading on print, basic, and enhanced e-book platforms, The Joan Ganz Cooney Center, New York.

Nutzt man die Vorlesefunktion der Apps, kann in der Möglichkeit des Sprachwechsels, den viele Bilder- und Kinderbuch-Apps bieten, ein Gewinn für das Vorlesen liegen. Auf Knopfdruck kann die geschriebene ebenso wie die von der Vorlesestimme gesprochene Sprache von Deutsch auf andere Sprachen wie Englisch, Spanisch usw. eingestellt werden. Das Bilder- und Kinderbuch wird als App auf Knopfdruck mehrsprachig. Die Auswahl der Sprachen ist je nach Hersteller unterschiedlich. Diese Möglichkeit ist vor allem für Familien ein Vorteil, in denen Kinder zweisprachig aufwachsen. Eltern mit Migrationshintergrund und unzureichenden Deutschkenntnissen können die Geschichte in der Herkunftssprache selbst vorlesen, dem Kind aber zugleich auch die Möglichkeit geben, sich die Geschichte auf Deutsch mit der elektronischen Vorlesestimme anzuhören. Bücher für die eine und andere Sprache erübrigen sich damit. Darin könnte auch eine Chance für öffentliche Bibliotheken liegen, die häufig von der Schwierigkeit bei der Beschaffung fremdsprachiger Bücher berichten. Die (noch) kostspielige Bereitstellung der Reader und Tablets sowie die Klärung von Lizenzfragen vorausgesetzt, stünde mit der Anschaffung eines App-Titels eine Bilder- und Kinderbuchgeschichte in mehreren Sprachen zur Verfügung.

## **Zusammenfassung**

Im Jahr 2004 fand erstmals der Bundesweite Vorlesetag statt. Seitdem initiieren DIE ZEIT, Stiftung Lesen und Deutsche Bahn einmal jährlich das größte Vorlesefest Deutschlands. Mit einer großen Zahl von Vorleseaktionen prominenter und ehrenamtlich engagierter Personen wirbt die Veranstaltung bundesweit öffentlichkeitswirksam für die Bedeutung des Vorlesens und für die Freude, die es Kindern und Vorlesenden gleichermaßen bereitet. Im Jahr 2012 waren mehr als 48.000 Vorleseaktionen angeboten worden, das bedeutet eine Steigerung von 400 Prozent gegenüber dem Vorjahr. Die Entwicklung verdeutlicht ein wachsendes Bewusstsein für das Lesen als Bildungszugang. Dieses Bewusstsein schlägt sich in einer zunehmenden Bereitschaft von Akteuren aus Politik und Gesellschaft zu ehrenamtlichem Engagement ebenso nieder wie in der Tatsache, dass immer mehr Organisationen, Stiftungen und Einrichtungen sich der Förderung des Lesens und Vorlesens annehmen – angestoßen durch Initiativen wie dem Bundesweiten Vorlesetag oder Programmen wie „Lesestart“.

Repräsentative Untersuchungen zum Vorlesen lagen weit zurück. Die letzte bundesweite Studie war 1988 veröffentlicht worden. Vorlesen ist als Teil der kindlichen Lese- und Mediensozialisation Gegenstand vielfältiger wissenschaftlicher Untersuchungen. Dabei befassen sich Disziplinen wie Entwicklungspsychologie, Pädagogik oder Hirnforschung unter fachspezifischen Fragestellungen v. a. mit der unmittelbaren Bedeutung des Vorlesens für die kindliche Entwicklung, z. B. durch Aktivierung bestimmter Hirnareale, Erweiterung des Wortschatzes, Förderung der Fantasie usw.

Bislang fehlten systematische Untersuchungen zur längerfristigen Bedeutung des Vorlesens in der Kindheit für die Entwicklung von älteren Kindern und Jugendlichen sowie bundesweit repräsentative Daten zum Vorleseverhalten von Eltern mit Kindern im Vorlesealter. Um die Frage nach der Situation des Vorlesens empirisch zu beantworten, führten Stiftung Lesen, DIE ZEIT und Deutsche Bahn im Jahr 2007 erstmals eine Vorlesestudie durch. In einer Serie von bisher sechs Untersuchungen zu je spezifischen Fragestellungen wurden im Zeitraum von 2007 bis 2012 sowohl Eltern als auch Kinder und Jugendliche befragt, es kamen Väter zu Wort, Eltern mit und ohne Migrationshintergrund. Die Untersuchungen nehmen unterschiedliche Perspektiven ein und zeichnen ein vielfältiges Tableau der empirisch messbaren Vorlese Realität in Deutschland. Die Studien bauen thematisch aufeinander auf und knüpfen inhaltlich jeweils an Ergebnisse und Fragestellungen der vorausgegangenen Untersuchungen an.

## Vorlestudien der Stiftung Lesen 2007 – 2012: Zielgruppen und Themenschwerpunkte



Die Stiftung Lesen präsentierte die Befunde der einzelnen Vorlestudien jeweils im Vorfeld des Bundesweiten Vorlesetages einer breiten Öffentlichkeit. Der Schwerpunkt der Darstellung lag dabei auf der Handlungsrelevanz der Ergebnisse und praktischen Schlussfolgerungen, die im Engagement der Stiftung Lesen, ihrer Kooperationspartner und zahlreicher Akteure aus Politik und Gesellschaft für das Lesen und Vorlesen Ausdruck finden. Die Handlungs- und Praxisrelevanz der Ergebnisse beruht darauf, dass die Vorlestudien von Stiftung Lesen, DIE ZEIT und Deutsche Bahn als Serie wissenschaftlicher Untersuchungen ergänzend zum Stand der pädagogischen Forschung und darüber hinaus erstmals belastbare Daten liefern ...

- zur längerfristigen und nachhaltigen Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung älterer Kinder und Jugendlicher und ihren Schulerfolg,
- zum genauen Anteil der Familien, die ihren Kindern nicht oder zu selten vorlesen, der als Indikator für die Dimension des Problems zu sehen ist, das im mangelnden Vorleseengagement von Eltern liegt,
- zum relativen Einfluss von Faktoren, die es Kindern mit spezifischen Ausgangsbedingungen in besonderer Weise erschwert, über das Vorlesen einen Zugang zu Geschichten und Lesemedien zu erhalten,
- zum rollenspezifischen Vorleseverhalten von Müttern und Vätern, seinen Ursachen und möglichen Folgen,
- zum Potenzial von digitalen Angeboten, besonders stark benachteiligte Zielgruppen zu erreichen und für das Vorlesen zu gewinnen.

Mit der Projektförderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung wurde eine systematische Zusammenstellung der Ergebnisse aller Vorlesestudien und ihre Einordnung in den wissenschaftlichen Kontext der Forschung zur frühkindlichen Literacy-Entwicklung und -Förderung ermöglicht. Die Basis der Darstellung bilden ...

- eine systematische Zusammenstellung vorliegender Befunde zur frühkindlichen Lesesozialisation in der Familie; die relevante Forschungsliteratur hierzu liefert den Hintergrund und Ausgangspunkt für die Einordnung der eigenen Daten;
- die systematische Aufbereitung und Analyse der im Rahmen der sechs Vorlesestudien verfügbaren Ergebnisse;
- ergänzende Analysen von Daten aus weiteren Untersuchungen, die die Stiftung Lesen seit 2008 zu verschiedenen thematischen Schwerpunkten durchgeführt hat; dazu gehören repräsentative Befragungen der Gesamtbevölkerung, von Müttern und Vätern, von Kindern sowie von Ehrenamtlichen, die sich im Bereich des Vorlesens engagieren.

Unabhängig von ihrer Entstehungsgeschichte wurden die Befunde der sechs Vorlesestudien nicht chronologisch, sondern systematisch aufgearbeitet. Sie wurden im ersten Schritt dazu herangezogen, die besondere Bedeutung und den Stellenwert des Vorlesens und Geschichtenerzählens für die frühe Lese- und Sprachsozialisation von Kindern wie auch für ihre weitere Entwicklung im Jugendalter herauszuarbeiten. Aus diesen Befunden ergeben sich zwei Schlussfolgerungen und Empfehlungen: Idealerweise lesen alle Eltern ihren Kindern regelmäßig, am besten täglich vor. Dabei sind Mütter ebenso wie Väter beim Vorlesen aktiv und vermitteln so Mädchen und Jungen gleichermaßen einen Zugang zu Geschichten, Büchern und anderen Lesemedien.

Mit dem Idealbild im Hintergrund wurde im zweiten Schritt die tatsächliche Situation des Vorlesens im familiären Alltag charakterisiert. Dazu wurde geprüft, wie vielen Kindern vorgelesen bzw. nicht vorgelesen wird, wie häufig, mit welchen Motiven, wann und wo Eltern vorlesen. Darüber hinaus wurden systematisch Bedingungen aufgegriffen, die die PISA-Studien als Barrieren für eine gelungene Lesesozialisation identifizieren, und auf ihre Bedeutung für das Vorlesen getestet. Die Analysen belegen ein Vorlese-Defizit in etwa einem Drittel aller

Familien mit Kindern im Vorlesealter. Sie zeigen, dass vor allem der Bildungshintergrund im Elternhaus einen starken Einfluss auf das Vorleseverhalten von Müttern und Vätern hat. Der in der öffentlichen Diskussion häufig beleuchtete Migrationshintergrund besitzt überwiegend im Zusammenspiel mit dem Bildungsniveau der Eltern Relevanz. Unabhängig von Bildung und Herkunft zeigen sich massive geschlechtsspezifische Handlungsmuster, die sich u. a. auf klare Rollenverteilungen zwischen Müttern und Vätern innerhalb der Familien zurückführen lassen. Diese schlagen sich wiederum in den Erziehungszielen und Umgangsweisen mit Söhnen und Töchtern nieder, die zu einer eklatant unterschiedlichen Lese- und Mediensozialisation von Mädchen und Jungen führen. Sie tradieren Rollenbilder und geschlechtsspezifische Medienvorlieben von Generation zu Generation.

Mit Blick auf Familien, in denen Kinder beim Vorlesen in besonderer Weise benachteiligt sind, wurden in einem dritten Schritt Potenziale zur Ansprache dieser Zielgruppen herausgearbeitet. Sie bestehen einerseits in der Kompensation von Defiziten mittels Angeboten außerhalb der Familien. Hier wurden anhand der verfügbaren Daten Chancen und Grenzen des Engagements Ehrenamtlicher betrachtet, die die Zuwendung der Eltern nicht ersetzen, aber möglicherweise motivierend wirken können. Potenziale bestehen andererseits in der Nutzung niederschwelliger und zielgruppenspezifisch relevanter Vorleseangebote, die sich aktuell v. a. im digitalen Bereich entwickeln. Hier bestehen vor allem Möglichkeiten, Väter mit (rollengerechten) attraktiven Produkten zum Vorlesen zu motivieren und Bildungsferne als Zielgruppe anzusprechen.

Die Befunde der Vorlestudien verweisen im Kontext des Forschungsstandes zur frühkindlichen Sprach- und Leseförderung auf die Notwendigkeit einer immer differenzierteren Identifikation, Beschreibung und Segmentierung von Zielgruppen, die mit Sensibilisierungs- und Fördermaßnahmen angesprochen werden sollen. Es genügt nicht, anhand einzelner zentraler Merkmale wie Bildungs- oder Migrationshintergrund Zielgruppen zu definieren, weil innerhalb dieser Gruppen jeweils vielfältige Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren wirksam werden, die Erziehungsziele und allgemeine Einstellungen, das Lese- und Vorleseverhalten wie auch den Umgang mit Medien insgesamt prägen. Hierzu muss die Forschung möglichst regelmäßig und aktuell die Entwicklung der gesellschaftlichen Milieus, der familiären Lebens- und Umfeldbedingungen wie auch Veränderungen im Angebot von (Träger-) Medien und ihren Inhalten berücksichtigen. Dafür ist es sinnvoll, innerhalb von Studienserien, aber auch in Untersuchungen aus unterschiedlichen Häusern und mit verschiedenen Fragestellungen eine größtmögliche Vergleichbarkeit in der Erhebung bildungspolitisch relevanter Kenngrößen herzustellen. Dies zeigte die Diskussion der methodischen Fragen zur Erfassung von Indikatoren – z. B. des Anteils der Familien, in denen vorgelesen bzw. nicht vorgelesen wird.

Unabhängig von der Bestimmbarkeit eines exakten Wertes lässt sich aus den Befunden der Vorlestudien 2007, 2008, 2011 und 2012 deutlicher und kontinuierlicher Handlungsbedarf ableiten. Indem in etwa jeder dritten Familie die Eltern höchstens einmal in der Woche – und damit eindeutig zu selten – oder nie vorlesen, fehlt jedem dritten Kind in Deutschland ein zentraler wichtiger Impuls für die positiven Entwicklungen, die in Zusammenhang mit

---

dem Vorlesen kurz- und längerfristig nachweisbar sind. Für die Sensibilisierung, Motivation und Aktivierung von Eltern, die ihren Kindern noch nicht oder selten vorlesen, dürften nach den vorliegenden Ergebnissen vor allem solche Programme und Maßnahmen greifen, die Mütter und Väter bei ihrem intuitiven und emotionalen Umgang mit den Kindern packen und das Vorlesen entsprechend erfahrbar machen. Sie müssen in den Familien möglichst frühzeitig, wenn die Kinder noch klein sind, ein Bewusstsein dafür schaffen, dass Väter ebenso wie Mütter vorlesen müssen, gerade dann, wenn sie Söhne haben. Dabei sind Bildungsargumente und Verweise auf Verantwortung sinnvoll, aber nicht notwendiger Weise zielführend, denn gerade Väter besitzen bereits ein stark ausgeprägtes allgemeines Bewusstsein für die Bedeutung des Vorlesens und die Zuständigkeit der Eltern für eine gute Sprach- und Leseförderung, das allein sie offenbar nicht zum Handeln bringt. Wichtiger scheint, dass die Motivation zum Vorlesen zielgruppenspezifisch an das anknüpfen muss, was z. B. Väter gern machen und wo ihre zentralen Gemeinsamkeiten mit den Kindern liegen.

## Literatur

- Allmendinger, Jutta, Johannes Giesecke, Dirk Oberschachtsiek (2011): Unzureichende Bildung: Folgekosten für die öffentlichen Haushalte. Eine Studie des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung.
- Armbruster, Bonnie B., Fran Lehr, Jean Osborn (2006): A child becomes a reader. Proven ideas from research for parents. Portsmouth, New Hampshire.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld.
- Baron-Cohen, Simon (2004): Vom ersten Tag anders. Das weibliche und das männliche Gehirn. Düsseldorf.
- Becker, Birgit (2010): Bildungsaspirationen von Migranten: Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung 137. Mannheim.
- Belgrad, Jürgen, Barbara Schupp (2010): Leseförderung durch Vorlesen. Forschungsprojekt der PH Weingarten. Erster Projektbericht, 4. Download unter: [http://www.lesefoerderung-durch-vorlesen.de/images/Dokumente/Publikationen/LDV\\_Projektbericht\\_2010\\_11\\_17.pdf](http://www.lesefoerderung-durch-vorlesen.de/images/Dokumente/Publikationen/LDV_Projektbericht_2010_11_17.pdf) (22.10.2012).
- Bertschi-Kaufmann, Andrea, Cornelia Rosebrock (2009): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld, Weinheim und München.
- Böhme-Dürr, Karin (1990): Die Rolle der Massenmedien im Spracherwerb. In Neumann, Klaus, Michael Charlton (Hrsg.): Spracherwerb und Mediengebrauch. Tübingen, 149-168.
- Booktrust (2010): Bookstart 2009/10: A Social Return on Investment (SROI) Analysis. London.
- Bos, Wilfried, Irmela Tarelli, Albert Bremerich-Vos, Knut Schwippert (Hrsg.) (2012): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster u. a.
- Carpentieri, Jon, Karen Fairfax-Cholmeley, Jenny Litster, John Vorhaus (2011): Family literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development. London.
- Chiong, Cynthia u. a. (2012): Print Books vs. E-books. Comparing parent-child co-reading on print, basic, and enhanced e-book platforms, The Joan Ganz Cooney Center, New York.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2010): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen.
- Döbert, Marion, Sven Nickel (2000): Ursachenkomplex von Analphabetismus in Elternhaus, Schule und Erwachsenenalter. In Döbert Marion, Peter Hubertus: Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster: Bundesverband für Alphabetisierung / Stuttgart: Klett, 52. Download unter [http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads\\_Texte/IhrKreuz-gesamt.pdf](http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/IhrKreuz-gesamt.pdf) (2.3.2013).
- Ehmig, Simone C. (2013): Frühe Sprach- und Leseförderung mit Medien. In merz. medien + erziehung 57:2, 22-29.

- Ehmig, Simone C., Timo Reuter (2011): Außerschulische Leseförderung in Deutschland. Strukturelle Beschreibung der Angebote und Rahmenbedingungen in Bibliotheken, Kindertageseinrichtungen und kultureller Jugendarbeit, Mainz: Stiftung Lesen.
- Elbro, C. (1996): Early linguistic abilities and reading development: A review and a hypothesis. In *Reading and Writing* 8, 453-485.
- Elias, Sabine (2009): Väter lesen vor. Soziokulturelle und bindungstheoretische Aspekte der frühen familialen Lesesozialisation. Weinheim.
- Eliot, Lise (2001): Was geht da drinnen vor? Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren. Berlin.
- EU High Level Group of Experts on Literacy (2012): Final Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fernald, Anne, Adriana Weisleder (2011): Early language experience is vital to developing fluency in understanding. In Neuman, Susan B., David K. Dickinson (Hrsg.): *Handbook of early literacy research*. Band 3. New York, London: Guilford, 3-19.
- Garbe, Christine (2007): Lesen – Sozialisation – Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und -förderung. In Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung*. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze, 66-82.
- Garbe, Christine (2008): „Echte Kerle lesen nicht!?“ Was eine erfolgreiche Leseförderung für Jungen beachten muss. In Matzner, Michael, Wolfgang Tischner: *Handbuch Jungen-Pädagogik*. Weinheim, 301-302.
- Garbe, Christine, Karl Holle, Tatjana Jesch (2009): *Texte lesen. Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation*. 2. Aufl. Paderborn.
- Gostomski, Christian Babka von (2010): Basisbericht: Berichtsband Repräsentativbefragung: Ausgewählte Migrantengruppen in Deutschland 2006/2007 (RAM). Zur Situation der fünf größten in Deutschland lebenden Ausländergruppen. Nürnberg, 2010.
- Graf, Werner (1995): Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebiographien der Fernsehgeneration. In Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*. Weinheim, 97-125.
- Groeben, Norbert, Bettina Hurrelmann (Hrsg.) (2004): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim.
- Groeben, Norbert, Bettina Hurrelmann (Hrsg.) (2006): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim.
- Groeben, Norbert, Bettina Hurrelmann (2006): Geschlecht und Mediensozialisation – ein immer noch unaufgeklärtes Verhältnis. In Josting, Petra, Heidrun Hoppe (Hrsg.): *Mädchen, Jungen und ihre Medienkompetenzen. Aktuelle Diskurse und Praxisbeispiele für den (Deutsch-) Unterricht*. München, 50-64.
- Grotlüschen, Anke, Wibke Riekman (2011): Presseheft: leo. - Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Hamburg 2011. Download unter [http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads\\_Texte/leo-Presseheft-web.pdf](http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/leo-Presseheft-web.pdf) (2.3.2013).

- Grotlüschen, Anke, Wibke Riekmann (Hrsg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland Ergebnisse der erste leo. – Level-One Studie. Münster u. a.
- Hanushek, Eric A., Ludger Wößmann (2010): The Cost of Low Educational Achievement in the European Union. Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education (EENEE).
- Heckman, James J. (2006): Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. In *Science* 312, 1900-1902.
- Heymann, Lukas, Timo Reuter, Simone C. Ehmig (2010): Die Vermittlung von Lesefreude bei Kindern im Vorschulalter in der Familie. In *merz. medien+ erziehung* 54:6, 39-49.
- Humpert, Andreas (2004): Erfahrungen mit Personennamen zur Bildung von Stichproben für Betriebsbefragungen. In *ZUMA-Nachrichten* 54, 141-153.
- Humpert, Andreas, Klaus Schneiderheinze (2000): Stichprobenziehung für telefonische Zuwandererumfragen. Einsatzmöglichkeiten der Namenforschung (Onomastik). In *ZUMA-Nachrichten* 47, 36-63.
- Humpert, Andreas, Klaus Schneiderheinze (2002): Stichprobenziehung für telefonische Zuwandererumfragen – Praktische Erfahrungen und Erweiterung der Auswahlgrundlage. In Gabler, Siegfried, Sabine Häder (Hrsg.): *Telefonstichproben. Methodische Innovationen und Anwendungen in Deutschland*. Münster, 187-208.
- Hurrelmann, Bettina, Michael Hammer, Ferdinand Nieß (Hrsg.) (1993): *Lesesozialisation: Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung. Band 1: Leseklima in der Familie*. Gütersloh.
- Institut für Demoskopie Allensbach (2010): Allensbacher Computer und Technik Analyse 2010. Quelle: [http://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/ACTA/ACTA\\_Praesentationen/2010/ACTA2010\\_Schneller.pdf](http://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/ACTA/ACTA_Praesentationen/2010/ACTA2010_Schneller.pdf) (19.11.2012).
- Institut für Demoskopie Allensbach (2012): *Vorwerk Familienstudie 2012. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage zur Familienarbeit in Deutschland*. Wuppertal: Vorwerk & Co. KG Corporate Communications. Download unter [http://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/IfD/sonstige\\_pdfs/Vorwerk\\_Familienstudie\\_2012\\_final.pdf](http://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/IfD/sonstige_pdfs/Vorwerk_Familienstudie_2012_final.pdf) (15.5.2013).
- Jones, Jacqueline (2003): *Early literacy assessment systems: essential elements*. Princeton.
- Justice, Laura M., Shayne Piasta (2011): Developing children's print knowledge through adult-child storybook reading interactions: Print referencing as instructional practice. In Neuman, Susan B., David K. Dickinson (Hrsg.): *Handbook of early literacy research. Band 3*. New York, London, 3-19.
- Kelly, Yvonne, John Kelly, Amanda Sacker (2013): Time for bed: associations with cognitive performance in 7-year-old children: a longitudinal population-based study. In *Journal of Epidemiology & Community Health*. Online-Vorabversion unter <http://jech.bmj.com/content/early/2013/06/25/jech-2012-202024.abstract> (23.7.2013).
- Klieme, Eckhard u. a. (2010): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster u. a.
- Köcher, Renate (1988): Familie und Lesen. In: *Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels LXIII. Beilage zum Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel Nr. 82, W2275-W2364*.

- Kreibich, Heinrich, Simone C. Ehmig (Hrsg.) (2010): Lesefreude trotz Risikofaktoren. Eine Studie zur Lesesozialisation von Kindern in der Familie. Schriftenreihe der Stiftung Lesen 7. Mainz.
- Küspert, Petra (1998): Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb: Zu den Effekten vorschulischer Förderung der phonologischen Bewusstheit auf den Erwerb des Lesens und Rechtschreibens. Frankfurt am Main.
- Leyendecker, Birgit (2008): Frühkindliche Bildung von Kindern aus zugewanderten Familien – die Bedeutung der Eltern. In Bade, Klaus J., Michael Bommers (Hrsg.): Nachholende Integrationspolitik – Problemfelder und Forschungsfragen. IMIS Beiträge 34, Osnabrück, 91–102.
- Maas, Jörg F., Simone C. Ehmig, Sabine Uehlein (Hrsg.) (2011): Zeitschriftenlektüre und Diversität. Untersuchung zu sozialer Benachteiligung, Migrationshintergrund und Geschlechterdifferenz als Ursache für Lesedefizite von Hauptschülern. Mainz: Stiftung Lesen.
- Maaz, Kai; Franz Baeriswyl, Ulrich Trautwein (2011): Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule. Düsseldorf: Vodafone Stiftung.
- Maier-Gräwe, Uta, Inga Wagenknecht (2011): Kosten und Nutzen früher Hilfen. Eine Kosten-Nutzen-Analyse im Projekt „Guter Start ins Kinderleben“. Köln.
- McKenna, Michael C., Richard D. Robinson (1990): Content literacy: a definition and implications. In *Journal of Reading* 34:3, 184-186.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2009): KIM-Studie 2008. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger, Stuttgart, 30.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2011): FIM 2011. Familie, Interaktion & Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien, Stuttgart.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2012): JIM-Studie 2011. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2013): KIM-Studie 2012. Kinder + Medien. Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.
- Merkel, Johannes (2005): Gebildete Kindheit. Wie die Selbstbildung von Kindern gefördert wird. Handbuch der Bildungsarbeit im Elementarbereich. Bremen, 204-225.
- Nickel, Sven (2005): Family Literacy – Sprach- und Literalitätsförderung in der Familie. In Fachforum „Orte der Bildung im Stadtteil“. Dokumentation der Veranstaltung am 16./17. Juni 2005 in Berlin. Regiestelle E&C der Stiftung SPI, 85-90. Download unter: [http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/grundschulpaed/2\\_deutsch/publikationen/snickel/media/nickel\\_fl\\_fachforum\\_orte\\_bildung\\_stadtteil.pdf?1286349002](http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/grundschulpaed/2_deutsch/publikationen/snickel/media/nickel_fl_fachforum_orte_bildung_stadtteil.pdf?1286349002) (2.3.2013).
- Nickel, Sven (2007). Beobachtung kindlicher Literacy-Erfahrungen im Übergang von Kindergarten und Grundschule. In Graf, Ulrike, Elisabeth Moser Opitz (Hrsg.): Diagnostik und

- Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht. Lernprozesse wahrnehmen, deuten und begleiten. Baltmannsweiler, 87-104.
- Nickel, Sven (2007). Family Literacy in Deutschland – Stand der Entwicklung und Gedanken zur konzeptionellen Weiterentwicklung. In: Elfert, Maren, Gabriele Rabkin (Hrsg.): Gemeinsam in der Sprache baden – Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart, 65-84.
- Nickel, Sven (2011): Literalität – Familie – Family Literacy. Die Transmission schriftkultureller Praxis und generationenübergreifende Bildungsprogramme als Schlüsselstrategie. In *Psychologie & Gesellschaftskritik* 35:3, 53-77.
- OECD (2010): PISA 2009. Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften (Band I). Gütersloh.
- OECD (2012): Let's read them a story! The parent factor in education. 2. Read your children a story. Download unter <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009/50297246.pdf> (23.10.2012).
- Psacharopoulos, George (2007): The Costs of School Failure. A Feasibility Study. Analytical Report for the European Commission. European Network on Economics of Education (EENEE).
- Schilcher, Anita (2003): Was machen die Jungs? Geschlechterdifferenzierender Deutschunterricht nach PISA. In Abraham, Ulf u. a. (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*, Freiburg, 361-380.
- Schilcher, Anita, Maria Hallitzky (2004): Was wollen die Mädchen, was wollen die Jungs – und was wollen wir? Zu Inhalt und Methodik eines geschlechterdifferenzierenden Literaturunterrichts. In Kliewer, Annette, Anita Schilcher (Hrsg.): *Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler, 113-136.
- Schlotter, Martin, Ludger Wößmann (2010): Frühkindliche Bildung und spätere kognitive und nicht-kognitive Fähigkeiten: Deutsche und internationale Evidenz. München: Ifo Institut für Wirtschaftsforschung. Ifo Working Papers.
- Schön, Erich (1989): Leseerfahrung in Kindheit und Jugend. In: *Lehren und Lernen* 15:6, 21-44.
- Singer, Jerome (1995): Die Entwicklung der Phantasie: Spielen und Geschichtenerzählen als Vorstufen des Lesens. In Franzmann, Bodo u. a. (Hrsg.): *Auf den Schultern von Gutenberg. Medienökologische Perspektiven der Fernsehgesellschaft*, München, 98-112.
- Sliwka, Anne, Susanne Frank (2010): Familie schafft Chancen. Warum das Zuhause für den Bildungserfolg entscheidend ist und wie Eltern bei der Lernbegleitung ihrer Kinder gestärkt werden können. Düsseldorf. Download unter: [http://www.vodafone-stiftung.de/pages/programme/family-programm/das\\_programm/index.html](http://www.vodafone-stiftung.de/pages/programme/family-programm/das_programm/index.html) (3.3.2013), 14.
- Snow, Catherine (2008): What counts as literacy in early childhood? In McCartney, Kathleen, Deborah Phillips (Hrsg.): *The Blackwell handbook of early childhood development*. Oxford, 274-296.

- Snow, Catherine E., Beverly A. Goldfield (1983): Turn the page please: situation specific language acquisition. In *Journal of Child Language* 10:03, 551-569.
- Stanat, Petra, Hans Anand Pant, Katrin Böhme, Dirk Richter (Hrsg.) (2012): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. Münster.
- Steensel, Roel van (2011): How Effective Are Family Literacy Programs? Results of a Meta-Analysis Review of Educational Research 81, 69-96.
- Steitz-Kallenbach, Jörg-Dietrich (2006): Warum lesen Jungen (nicht)? – Lesen Jungen nicht? Überlegungen zum Zusammenhang von Lesen und Geschlecht (Teil 1) In *Beiträge Jugendliteratur und Medien* 58 (1), 3-12.
- Stiftung Lesen (2008): Lesen in Deutschland 2008. Mainz.
- Vodafone Stiftung (2013): Hindernis Herkunft. Eine Umfrage unter Schülern, Lehrern und Eltern zum Bildungsalltag in Deutschland. Düsseldorf. Download unter: [http://www.vodafone-stiftung.de/pages/thinktank/studien\\_und\\_empfehlungen/studien\\_und\\_publicationen/empfehlungen\\_\\_\\_studien/subpages/allensbach-studie\\_-\\_hindernis\\_herkunft/index.html](http://www.vodafone-stiftung.de/pages/thinktank/studien_und_empfehlungen/studien_und_publicationen/empfehlungen___studien/subpages/allensbach-studie_-_hindernis_herkunft/index.html) (13.5.2013).
- Whitehead, Marian R. (2007): Sprache und Literacy von 0 bis 8 Jahren. Troisdorf.
- Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim.
- Wößmann, Ludger, Marc Piopiunik (2009): Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Wolf, Maryanne (2009): Das lesende Gehirn. Wie der Mensch zum Lesen kam – und was es in unseren Köpfen bewirkt. Heidelberg.

## Autoren

Dr. Simone C. Ehmig leitet seit November 2009 das Institut für Lese- und Medienforschung der Stiftung Lesen.

Timo Reuter M. A. war von 2008 bis Ende 2012 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Lese- und Medienforschung der Stiftung Lesen und hat in dieser Funktion die sechs Vorlestudien betreut.

## Impressum

Simone C. Ehmig | Timo Reuter

Vorlesen im Kinderalltag

Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen  
und Vorlesepraxis in den Familien

Zusammenfassung und Einordnung zentraler Befunde der Vorlesestudien  
von Stiftung Lesen, DIE ZEIT und Deutsche Bahn 2007-2012

Herausgeber und Verleger:

Stiftung Lesen, Römerwall 40,  
55131 Mainz, [www.stiftunglesen.de](http://www.stiftunglesen.de)

Verantwortlich: Dr. Jörg F. Maas

Programme und Projekte: Sabine Uehlein

Redaktion: Dr. Simone C. Ehmig, Timo Reuter M. A.

Bildnachweise: Grafiken alle © Stiftung Lesen

Gestaltung: Susanne Frey, goldstück - Büro für Gestaltung  
bei Ponderosa Design GbR, Wiesbaden

Irrtümer und Preisänderungen vorbehalten;

© Stiftung Lesen, Mainz 2013

ISBN 978-3-922695-23-3

Stiftung Lesen  
Römerwall 40  
55131 Mainz

Tel.: 06131/288 90-0  
Fax: 06131/230 333

[www.stiftunglesen.de](http://www.stiftunglesen.de)  
[mail@stiftunglesen.de](mailto:mail@stiftunglesen.de)

ISBN 978-3-922695-23-3