

»Lesen lernt man in der Schule«

Über das fortwährende Lernen des Lesens

Astrid Wirth & Birgit Landman

Lesen ist eine hochkomplexe Kulturtechnik, bei der verschiedene Funktionen der Wahrnehmung, Kognition und des Gedächtnisses aufeinander abgestimmt werden müssen. Aus diesem Grund ist Lesenlernen eine mühevoll Aufgabe, die wir meist jahrelang üben müssen, bis wir sie problemlos beherrschen. Diese Lernleistung findet in Deutschland bekanntermaßen in der Grundschule statt, angeleitet durch pädagogisches Fachpersonal und unter Zuhilfenahme bestimmter didaktischer Zugänge, welche zumeist das Lesen- und Schreibenlernen miteinander verbinden. Zu den am meisten verbreiteten Methoden gehören der Fibel-Unterricht, die Anlautmethode, analytisch-synthetische Methoden sowie das Lesen durch Schreiben. Die Verschiedenheit dieser Techniken macht deutlich, dass es nicht den einen idealen Weg zum Leseerwerb gibt, wenngleich die Forschung zeigt, dass manche Methoden den Voraussetzungen der Schüler*innen entsprechend besser oder schlechter geeignet sind (vgl. Einsiedler et al. 2002, vgl. Funke 2014). Nichtsdestotrotz können in Deutschland viele Kinder trotz Schulpflicht und Lesenlernen als einer der zentralen Lerneinheiten auf den Lehrplänen der Elementarstufe, zum Ende der Grundschulzeit nicht adäquat lesen. Die Ergebnisse der PIRLS- bzw. IGLU-Studie 2021, welche das Lesevermögen von Schüler*innen zum Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich testet, klingen alarmierend: Die mittlere Leseleistung ist seit 2011 in Deutschland gesunken, ein Viertel der Viertklässler*innen erreicht nicht den international festgelegten Lesekompetenz-Standard (25.4 %) und soziale und migrationsbeding-

te Disparitäten konnten seit 2001, dem Beginn der Erhebungen in Deutschland, nicht verringert werden (vgl. McElvany et al. 2023). Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass die Leseleistungen von Kindern in hohem Maße von den strukturellen Hintergrundmerkmalen einer Familie, aber auch vom familiären Lernumfeld abhängen (vgl. Reiss/Weis/Klieme 2019). Lesen wird bereits von klein auf zu Hause gelernt und dies meist ganz informell. So prägen elterliche Verhaltensweisen im Rahmen der sogenannten *Home Literacy Environment*, etwa durch Vorlesen, eigenem Lesen und dem Sprechen über Bücher, das kindliche Lesenlernen von Anfang an (vgl. Niklas/Schneider 2017). Und welche Optionen bleiben für diejenigen, die die Grundschule nach vier Jahren verlassen, ohne ausreichend lesen zu können? Auch für Jugendliche und Erwachsene findet das Lesenlernen häufig an anderen, informellen sowie formellen Bildungsorten statt. Im Folgenden wird genauer auf die Voraussetzungen des Lesenlernens eingegangen und der Erwerb von Lesekompetenzen in den verschiedenen Phasen des Lebens näher beleuchtet.

Lesenlernen im Kontext Schule oder: Den didaktischen Königsweg zum Lesen gibt es nicht

Die Uneinigkeit über die unterschiedlichen didaktischen Methoden der Lesevermittlung in der Grund- bzw. Volksschule und der dahingehend immer wieder medienwirksam ausgetragene Streit kann den Eindruck vermitteln, dass Lesen ausschließlich in der (Grund-)Schule gelernt würde. Auch aktuell werden darüber noch Debatten geführt, wenn man etwa die hitzigen Diskussionen um die Methode *Schreiben nach Gehör* von Jürgen Reichen betrachtet, die medial große Wellen geschlagen hat (vgl. Scheerer-Neumann 2020).

Tatsächlich beginnt mit Schuleintritt eine besondere Phase des Les- und Schriftspracherwerbs: Die gezielte, formale Lesevermittlung mit didaktischen Methoden. In der Grund- bzw. Volksschule nimmt der Lesunterricht eine zentrale Rolle in den Lehr- und Bildungsplänen des Deutschunterrichts ein. Trotz großer Unterschiede zwischen den Lehr-

plänen der einzelnen deutschen Bundesländer wird hier der Fokus auf den Erwerb der Lesefähig- und -fertigkeiten gelegt. In den ersten beiden Klassenstufen sollen Kinder lernen, Wörter und Sätze sinnverstehend zu lesen und möglichst vielfältige Leseerfahrungen sammeln. Die Freude am Lesen wird hierbei nur punktuell betont, etwa im Kerncurriculum *Deutsch für die Primarstufe* des Bundeslandes Hessen, in dem als Lernziel festgehalten ist, dass Lesen Vergnügen bereiten kann (vgl. Hessisches Kultusministerium, o.D.). Im Lehrplan für österreichische Volksschulen wird dahingegen explizit die Förderung der Lesemotivation als Lernziel ausgegeben, so sollen in den ersten beiden Schulstufen »permanente und gezielte Maßnahmen zur Weckung des Lesewillens und zur Erhaltung der Lesefreude« im Rahmen des Erstleseunterrichts durchgeführt werden (RIS 2023). Dies scheint ein zielführender Ansatz zu sein, denn auch die Forschung zeigt bei Grundschulkindern Zusammenhänge zwischen Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz: Alle drei Konstrukte beeinflussen sich gegenseitig (vgl. McElvany/Kortenbruck/Becker 2008). Wer häufiger liest, ist somit auch motivierter, mehr zu lesen und verbessert seine Lesefähigkeiten. Aber auch umgekehrt kann die Lesekompetenz zu einer höheren Lesemotivation und häufigerem Lesen führen.

Wie lernen Kinder nun das Lesen in der Grundschule? In der Regel gibt es keine verpflichtenden Vorgaben für die didaktische Herangehensweise der Lehrkräfte, sie sind somit frei in der Wahl ihrer Methoden und die Auswahlmöglichkeiten sind vielfältig: Gängige didaktische Konzepte umfassen Fibelunterricht, Lesen durch Schreiben (LdS), den Spracherfahrungsansatz (SEA) und die Anlautmethode (für einen Überblick vgl. Scheerer-Neumann 2020). Unterscheiden lassen sich drei, grundsätzlich verschiedene, didaktische Herangehensweisen: synthetische, analytische und ganzheitliche Verfahren. Bei der synthetischen Methode werden zunächst Buchstaben mit den dazugehörigen Lauten gelernt und zu immer größeren Einheiten (Silben und Wörtern) zusammengesetzt. Bei der analytischen Methode wird von Silben ausgehend gelernt, mit dem ersten Lernziel, zwischen betonten und unbetonten Silben zu unterscheiden. Im ganzheitlichen Verfahren werden schließlich zunächst Sätze und Wörter gelernt und erst spä-

ter Buchstaben-Laut-Verknüpfungen, welche dann das selbstständige Lesen ermöglichen (vgl. Schneider 2017). In den meisten Fällen wird Lesen und Schreiben eng verknüpft miteinander gelehrt und gelernt und die didaktischen Ansätze unterscheiden sich auch darin, inwieweit Kinder zum freien, ausprobierenden Schreiben ermuntert werden oder ob der Fokus stärker auf der Vermittlung von orthografischen Strukturen und Rechtschreibung liegt – in der schulischen Praxis werden die didaktischen Ansätze jedoch auch häufig miteinander vermischt gelehrt. Dies erschwert es, die verschiedenen Methoden miteinander zu vergleichen und herauszuarbeiten, welche davon am geeignetsten sein mag. Erschwerend kommt hinzu, dass es keine Universallösung gibt, die für alle Kinder gleichermaßen passend ist: So eignen sich für Kinder mit noch unzureichenden Deutschkenntnissen oder geringen literalen Vorerfahrungen häufig stärker angeleitete Verfahren, reduzierte Buchstabentabellen oder ein sukzessives Einführen der Buchstaben, während etwa freies Schreiben mit Anlauttabellen vor allem für Kinder geeignet ist, welche bereits über ein Buchstabenkonzept verfügen und einige Laut-Buchstaben-Beziehungen kennen (vgl. Scheerer-Neumann 2020). Wie Schneider (2017: 1–13) beschreibt, waren sich Lesedidaktiker*innen seit dem Mittelalter bis etwa Ende des 19. Jahrhunderts uneinig darüber, wie das Lesenlernen optimal vermittelt werden sollte. Heute weiß man: Den einen Weg zum Lesenlernen gibt es nicht, sondern viele unterschiedliche Methoden, welche im jeweils individuellen Fall besser oder schlechter geeignet sind.

Die intensiven Debatten um die bestmögliche Lese- und Schreibdidaktik zeigen auch, dass Lesen und Schreiben zu lernen zu den wichtigsten Aufgaben in den ersten Schuljahren gehört und weitreichende Implikationen hat: Als eine der ersten schulischen Lernerfahrungen kann das Lesenlernen die Einstellung zum weiteren Lernen prägen und bei Misserfolg zu einem negativen Selbstbild als Lernende*r führen. Darüber hinaus erfolgt die weitere Wissensvermittlung in der Schule überwiegend schriftsprachbasiert, wodurch Schwierigkeiten beim Lesen zwangsläufig zu Schwierigkeiten in der Schule führen müssen (vgl. Schenk 2004). So werden auch im Grundschulalter ab sechs Jahren, in dem Lesen im formellen Setting gelehrt wird, die didaktischen

Angebote aus der Schule von einer Vielfalt weiterer Leseförderangebote außerschulischer Institutionen flankiert. Seien es Bibliotheksführungen, Ferienaktionen, Lesenächte, Lesewettbewerbe, Ausstellungen und Bilderbuchkinos – den Möglichkeiten sind keine Grenzen gesetzt, um Lesefreude und Lesekompetenz bei Kindern zu fördern.

Lesekompetenz: Eine Fähigkeit mit vielen Facetten

Neben den Debatten um die Vor- und Nachteile verschiedener Lesedidaktiken begegnet uns das Thema Lesenlernen häufig in den Medien, wenn die ernüchternden Ergebnisse großangelegter Lesekompetenztests veröffentlicht werden: Mit der Veröffentlichung empirischer Panelstudien wie PIRLS und PISA werden stets Rufe nach besserer Leseförderung an den Schulen laut, wodurch das Lesenlernen weiter auf den schulischen Raum reduziert wird.

Die PIRLS-Studie misst die Lesekompetenz von Kindern am Ende der vierten Klasse im internationalen Vergleich, erhebt darüber hinaus aber auch das Leseselbstkonzept, die Lesemotivation und das Leseverhalten. Teilnehmende Kinder lesen erzählende oder informierende Texte und bearbeiten dazugehörige Aufgaben. Lesekompetenz wird hier als die Fähigkeit betrachtet, relevante Informationen aus Texten zu entnehmen und schriftliche Texte in ihrem Kontext zu verstehen, zu nutzen und zu reflektieren (vgl. McElvany et al. 2023). Ganz ähnlich wird dies in der PISA-Studie definiert, welche unter anderem Lesekompetenzen von 15-jährigen Schüler*innen anhand verschiedener Textarten und Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsstufen erhebt: Lesekompetenz wird hier als Fähigkeit verstanden, Texte zu verstehen, zu nutzen, zu bewerten, über sie zu reflektieren und bereit zu sein, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen (vgl. Lewalter et al. 2023). Die Lesekompetenz von Erwachsenen zwischen 16 und 65 Jahren, welche in der PIAAC-Studie (**P**rogramme for the **I**nternational **A**ssessment of **A**dult **C**ompetencies) erhoben wird, wird definiert als die Fähigkeit, schriftliche Informationen in verschiedenen Zusammenhängen zu verstehen und in angemessener Weise darauf zu

reagieren (OECD 2013). Alle Definitionen stellen bei Lesefähigkeiten die Informations- und Sinnentnahme aus Texten in den Vordergrund und setzen Lesekompetenz mit Leseverständnis gleich. Neben dem Leseverständnis gibt es aber noch weitere Facetten der Leseleistung, welche in den genannten Panelstudien kaum berücksichtigt werden – Lesegenauigkeit, Lesegeschwindigkeit oder Leseflüssigkeit. Die Unterteilung der Fähigkeit ›Lesen‹ in die verschiedenen Teilleistungen zeigt bereits, dass sich diese jeweils unterschiedlich entwickeln, davon manche über das ganze Leben hinweg.

Abbildung 1: Bevölkerungsanteile mit geringen Lese- und Schreibfähigkeiten im europäischen Ländervergleich.

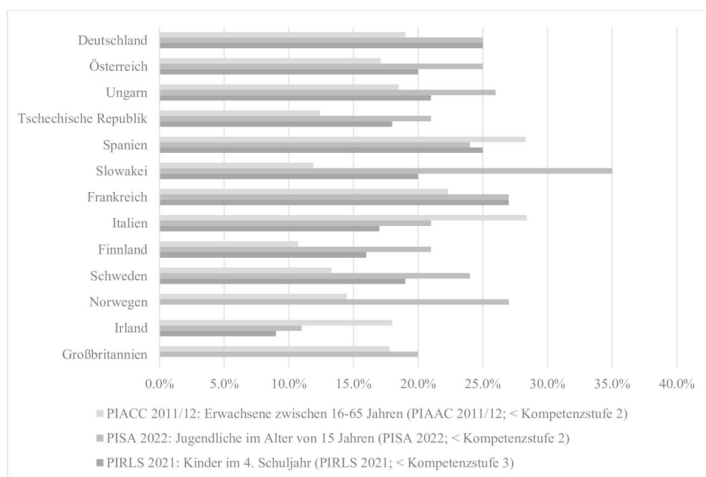


Abbildung 1 zeigt die Ergebnisse der aktuellen PIRLS-, PISA- und PIAAC-Studien und den Anteil derjenigen, die laut der jeweiligen Studie über mangelnde Lesekompetenzen verfügen – dieser liegt in Deutschland und Österreich je nach Altersstufe zwischen knapp einem Fünftel und einem Viertel der Bevölkerung. Aufgrund dieser alarmierenden Ergebnisse wird in den Studien selbst auf Möglichkeiten der Sprach- und

Leseförderung hingewiesen und dabei besonders die Bedeutung der frühen Förderung im familiären Kontext betont (vgl. McElvany et al. 2023).

Früh übt sich...das Lesenlernen

Lesen wird tatsächlich nicht erst in der Schule gelernt, die ersten Voraussetzungen für einen erfolgreichen Leseerwerb werden bereits viel früher geschaffen. Das Lesenlernen baut auf vielen Entwicklungsschritten und zahlreichen Vorläuferfähigkeiten auf, die durch kognitive und physische Entwicklungsprozesse in der frühen Kindheit bedingt sind. Grundsteine für den Prozess des Lesenlernens werden sogar bereits vor der Geburt gelegt – und damit weit vor Schuleintritt.

Erste Erfahrungen mit Sprache, sowie der verbale und nonverbale Spracherwerb gehen dem Lesenlernen voraus. Dabei beginnt die Wahrnehmung von Sprache schon im Mutterleib. Pränatal erhält das Ungeborene Informationen über Rhythmus und Melodie der Sprache (vgl. Altvater-Mackensen 2023). Säuglinge und (Klein-)Kinder machen sehr früh die Erfahrung, dass (mündliche) Sprache als Kommunikationsmittel dient, um Aufmerksamkeit auf sich zu lenken, Wünsche und Bedürfnisse auszudrücken und mit seinen Mitmenschen in Kontakt treten zu können (vgl. Kieschnick 2016: 4). Diese ersten Erfahrungen mit gesprochener Sprache sind Voraussetzung für eine wesentliche metasprachliche Kompetenz, die für das Lesenlernen bedeutsam ist: Die *phonologische Bewusstheit*. Sie bezeichnet die »Fähigkeit zur Erkennung der Lautstruktur der gesprochenen Sprache« (Schneider 2017: 36). Es geht um die Fähigkeit Wörter, Reime, Silben und Laute in der Sprache zu identifizieren (vgl. Buckingham et al. 2014) und zwar unabhängig ihrer sprachlichen Bedeutung (vgl. Kieschnick 2016). Wörter können dabei in Silben zerlegt oder zusammengesetzt (z.B.: »Pa-pa-gei« oder »Stopp-schild«) oder in ihren einzelnen Phonemen, die kleinste bedeutungsunterscheidenden sprachlichen Einheiten (z.B.: »D« in »Durst« und »W« in »Wurst«) erkannt und analysiert werden (vgl. King/Metz 2020). Die phonologische Bewusstheit im Kindergarten- und Vorschulalter hat

sich in zahlreichen wissenschaftlichen Studien als zentral für spätere Lesefähigkeiten erwiesen (vgl. Hogan/Catts/Little 2005).

Aber auch kognitive Entwicklungsprozesse, welche man vielleicht nicht auf den ersten Blick als Voraussetzung für das Lesenlernen ansehen würde, spielen eine wichtige Rolle: So etwa die räumliche Wahrnehmung und die Wahrnehmung von Objekten, welche benötigt werden, um sich in der Umwelt zu orientieren und sich mit ihr auseinanderzusetzen (vgl. Kavšek 2019). Die sogenannte Embodiment-Forschung hat gezeigt, dass die eigene Erkundung und das wahrnehmende Erfassen der Raumdimensionen (oben-unten, vorne-hinten, links-rechts) das Differenzieren von Zeichen (z.B. Buchstaben, Zahlen) und Symbolen (z.B. von Apotheken, U-Bahnen oder Stoppschilder) sowie das Erkennen von Mustern, Regeln und Strukturen unterstützt und damit eine wichtige Voraussetzung darstellt, um Schriftzeichen zu identifizieren und von anderen Symbolen zu unterscheiden (vgl. Fischer 2018). Diese ersten Erfahrungen mit der verschriftlichten Sprache als Kennenlernen von Schrift und Schriftlichkeit, sind vorbereitend für die Aneignung der komplexen Kulturtechnik des Lesens: Kinder erkennen zunehmend den Zusammenhang zwischen Schrift(-zeichen) als Repräsentation von Sprache, etwa beim Schreiben von Einkaufslisten, Verfassen von Einladungen, Tickets für Veranstaltungen und ähnlichem in ihrem näheren Umfeld. In der Folge ahmen Kinder diese wahrgenommenen Schreibpraxen nach, so imitieren Kinder im Kindergarten beispielsweise die Erzieher*innen durch das ›Schreiben‹ von Anwesenheitslisten. Es werden dabei erste Formen und Symbole gekritzelt, wobei noch keine gezielte Ordnung von Zeichen beachtet wird. In einer nächsten Entwicklungsphase kommt es zur ersten Produktion und dem Wiedererkennen von Buchstaben, wobei ihnen noch keine Laute zugeordnet werden – die Wörter, häufig Namen oder Firmenlogos, werden ganzheitlich verstanden und wie Bilder erkannt (vgl. Scheerer-Neuer 2020). Erst später beginnen die Kinder zu lesen, indem eine Buchstaben-Laut-Zuordnung hergestellt wird. Hier werden dann auch erste Wörter nach Gehör geschrieben (vgl. Kieschnick 2016).

Für das Lesen sind also ein Sprachverständnis, das Wissen über Konventionen der Schriftsprache, das Kennen von Buchstaben und de-

ren Zuordnung zu Lauten, sowie die phonologische Bewusstheit zentral (vgl. Lehl et al. 2012, King/Metz 2020).

All diese Vorläuferfähigkeiten des Lese- und Schriftspracherwerbs werden in der Forschung unter *Early-* oder *Emergent Literacy* und in der deutschen Entsprechung unter dem Ausdruck *frühe Literalität* zusammengefasst. Darunter fallen die hier vorgestellten »frühen Entwicklungsformen von Lesen und Schreiben«, »denen Fähigkeiten, Wissen und Haltungen des Kindes eigen sind« (Roos/Sachse 2019: 53). Allgemein hat sich rund um frühe Lese- und Schreibfähigkeiten, sowie Medien(-nutzung) der englischen Begriff *Literacy* als Sammelbegriff für Erfahrungen mit der Lese-, Erzähl- und Schriftkultur etabliert. Auch im deutschsprachigen Raum ist vermehrt und synonym von *Literalität* in Bezug auf schriftsprachliche und schriftkulturelle Anteile von Sprache die Rede (vgl. ebd.).

Lesenlernen im familiären Kontext

Neben der individuellen Entwicklung spielt das soziale und sozioökonomische Umfeld des Kindes eine bedeutsame Rolle für den Erwerb von frühen Lese- und Schriftsprachkompetenzen. In der frühen Kindheit stellt die familiäre Lernumwelt die wichtigste Sozialisationsinstanz dar, welche die Kompetenzentwicklung von Kindern in vielen Bereichen und somit auch in Bezug auf das Lesenlernen langfristig prägt.

Von zentraler Bedeutung ist hierbei das Konzept der *Home Literacy Environment* (HLE). Wenngleich die Auffassungen, wie genau die HLE beschaffen ist, zum Teil weit auseinandergehen, umfasst die HLE zu-meist alle Interaktionen zwischen Kindern und ihren ersten Bezugspersonen – in der Regel sind dies die Eltern – in Bezug auf die Sprach-, Lese- und Schreibentwicklung und die Verfügbarkeit von Lesematerialien im Haushalt. Betrachtet man einzelne Facetten, so ist die HLE durch das Kennenlernen einer Kultur des Lesens gekennzeichnet, welche den Zugang zu (Kinder-)Büchern im familiären Umfeld beinhaltet sowie den (positiven) Umgang der Erwachsenen mit Büchern und der Vermittlung von Lesen als erstrebenswertes und wertvolles Kulturgut. Darüber hin-

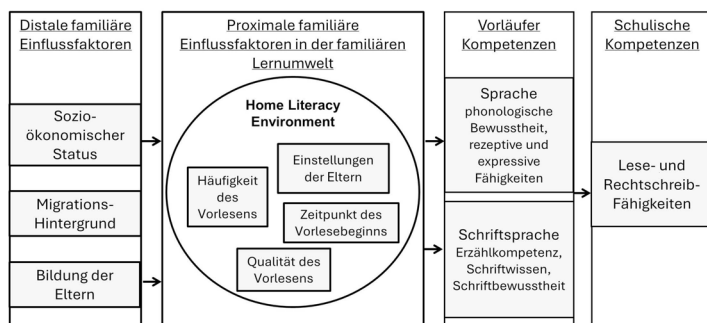
aus beinhaltet sie gezielte (gemeinsame) Leseaktivitäten, die Qualität der Interaktionen, die zur Entwicklung des phonologischen Bewusstseins beitragen, sowie die bewusste Förderung des Erkennens von Buchstaben und Wörtern (vgl. Kirby/Hogan 2008).

Im Rahmen der HLE kommt dem gemeinsamen Vorlesen eine besondere Bedeutung zu. Idealerweise bereits früh begonnen, führt das Vorlesen durch die Auseinandersetzung mit Geschichten, mit Schriftsprache und dem Medium Buch zu besseren Sprach- und schriftsprachlichen Vorläuferfähigkeiten (vgl. Niklas/Cohrsen/Taylor 2016). In Bezug auf die Art des Vorlesens erwies sich die dialogische Vorlesetechnik, eine interaktive Methode bei der Vorlesende durch wiederholtes Lesen und gezielte Fragetechniken Kinder aktiv beim Vorlesen miteinbeziehen, als besonders förderlich für die sprachliche Entwicklung jüngerer Kinder im Alter von zwei bis drei Jahren (vgl. Mol et al. 2008). Regelmäßiges Vorlesen steigert auch die Lesemotivation der Kinder, umgekehrt tragen Leseinteresse und -motivation zu häufigerem späteren Lesen bei (vgl. Behrens/Eriksson 2011, Wigfield/Guthrie 1997). Vorlesen unterstützt also nicht nur direkt das Lesenlernen durch die Förderung von Vorläuferkompetenzen, sondern wirkt durch eine frühe Ritualisierung und die Vermittlung von Lesefreude auch auf das spätere eigene Lesen der Kinder. Weitere Facetten der HLE wie der Umgang der Eltern mit Büchern, die Qualität der Interaktionen, der häusliche Buchbestand und die formelle Instruktion der Schriftsprache zählen ebenfalls auf die späteren Lese- und Schriftsprachkompetenzen der Kinder ein (vgl. McElvany/Becker/Lüdtke 2009, Phillips/Norris/Anderson 2008, Schwab et al. 2014, Roberts/Jurgens/Burchinal 2005, Weigel/Martin/Bennett 2006).

Das familiäre Umfeld und auch der sozioökonomische Status wirken unabhängig als auch interdependent auf zukünftige Leselerleistungen von Kindern (vgl. Kirby/Hogan 2008). Neuere Studien zeigen, dass die HLE nicht nur äußerst prägend für die Vorläuferfähigkeiten des Lesenlernens und spätere Lesekompetenzen ist, sondern darüber hinaus als Mediator in dem Zusammenhang zwischen distalen familiären Einflussfaktoren wie sozioökonomischem Status, Migrationshintergrund

und Bildung der Eltern und den kindlichen Kompetenzen fungiert (vgl. Niklas 2017).

Abbildung 2: Zusammenhänge zwischen strukturellen Herkunftsmerkmalen, familiärer Lernumwelt und kindlichen Kompetenzen im Vorschul- und Schulalter (in Anlehnung an Niklas 2017).



Zu Beginn der Schulzeit bringen Kinder aufgrund ihres sozialen und familiären Hintergrundes somit ganz unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Wissensstände zum Lesenlernen mit. Wenngleich elementare Bildungseinrichtungen durch Sprachstandserhebungen und Sprachförderung Diskrepanzen abmildern können, bleiben eklatante interindividuelle Unterschiede in den sprachlichen und schriftsprachlichen Vorläuferfähigkeiten der Kinder zu Schulbeginn bestehen.

Lesenlernen bleibt eine lebenslange Aufgabe

Darüber hinaus ist Lesenlernen nicht nur in der frühkindlichen Bildung und im schulischen Setting von Bedeutung, über die gesamte Lebensspanne kann und wird Lesen gelernt. Im Rahmen der Erwachsenenbildung spielt Alphabetisierung eine große Rolle, vor allem da der Bedarf in Deutschland und Österreich weiterhin groß ist: Laut der PIAAC-Studie der OECD aus dem Jahr 2012, welche grundlegende Kompeten-

zen von Erwachsenen im Alter von 16 bis 65 Jahren erhebt, haben 19.0 % der Bevölkerung in Deutschland in dieser Altersgruppe mangelnde Lesekompetenzen, in Österreich sind es 17.1 %. (vgl. Abb. 1, OECD 2013). Mangelnde Lesekompetenzen werden bei PIAAC all denjenigen zugeschrieben, die nicht in der Lage sind, einen kurzen Text auf zusammengehörige Elemente zu untersuchen, ggf. zu paraphrasieren und einfache Schlussfolgerungen zu ziehen (vgl. OECD 2013). Dies deckt sich mit der Definition des funktionalen Analphabetismus, nicht in der Lage zu sein, aus einem einfachen Text direkt enthaltene Informationen sinnfassend zu lesen (vgl. Egloff et al. 2011).

So sind nach den PIAAC-Daten knapp ein Fünftel der erwachsenen Menschen in Deutschland und Österreich als funktionale Analphabeten*innen zu betrachten. Der hohe Anteil an Menschen mit mangelnden Lesefähigkeiten zeigt deutlich, dass Lesen eben nicht immer in der Schule gelernt wird: Was aber führt nun dazu, dass ein so großer Prozentsatz der Bevölkerung trotz regulärem Schulbesuch bis ins Erwachsenenalter hinein nicht richtig lesen gelernt hat? In den Statistiken zeigen sich häufig Zusammenhänge mit Migrationshintergrund, Bildungsniveau und Bildungsniveau der Eltern (vgl. Drucks/Bauer/Hastaoglu 2011). Die zugrundeliegenden Ursachen sind jedoch häufig weit vielfältiger. So wurde etwa neurobiologische Vulnerabilität als Voraussetzung für Schwierigkeiten beim Leseerwerb erforscht. Hierbei könnten bei Menschen mit (funktionalem) Analphabetismus ähnliche Mechanismen wirken wie bei Betroffenen der Lese-Rechtschreib-Schwäche, welche die phonologische Verarbeitung erschwert (vgl. Rüsseler/Boltzmann/Grosche 2019). Umgekehrt betrachtet zeigen sich auch neuroplastische Veränderungen im Gehirn beim Leseerwerb im Erwachsenenalter (vgl. Boltzmann et al. 2019). Darüber hinaus spielen zumeist psychosoziale Faktoren eine Rolle, wie sie in dem Modell von Döbert und Nickel (2000) synthetisiert werden: Darunter fallen Negativerfahrungen in Schule und Elternhaus, Leistungsprobleme in der Schule, geringes Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten und Diskriminierungserfahrungen im Erwachsenenalter aufgrund der Probleme mit Schriftsprache. Diese Einflussfaktoren werden auch durch Aussagen Betroffener bestätigt: So berichten Teilnehmende von

Alphabetisierungskursen in qualitativen Interviews von einer geringen Wertschätzung der Schriftsprache im familiären Lernumfeld. Den Stellenwert von Sprache und Schrift, den Kinder in ihrem Alltag erleben und der ihnen somit ganz implizit vermittelt wird, wirkt transgenerational, was bedeutet, dass diese Erfahrungen an die nächste Generation weitergegeben werden (vgl. Nickel 2007) und häufig bereits früh zu aufkommenden Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben in der Kindheit führen. Infolgedessen kam es bei den befragten Teilnehmenden zu belastenden Schulerfahrungen, mangelnder Unterstützung und fehlender Berücksichtigung der individuellen Lernbedürfnisse (vgl. Linde 2008). Häufig führen erst lange Negativerfahrungen aufgrund der mangelnden Lese- und Schreibfähigkeiten und der sich aufbauende Leidensdruck dazu, sich als Erwachsener Unterstützung zu holen und Grundbildungsangebote wahrzunehmen.

Niedrigschwellige Angebote wie das kostenlose *Alfatelefon* als zentrale Beratungsstelle für Basisbildung und Alphabetisierung können eine erste Anlaufstelle darstellen. Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl von Kursen und Programmen, wie etwa das arbeits-orientierte Grundbildungsprogramm *AlphaPlus*, welches sich gezielt an Langzeitarbeitslose richtet (Boltzmann et al. 2019) oder digitale Angebote wie die App *IRMGARD*, welche Lese- und Schreibtrainings anbietet. Die unterschiedlichen Angebote ermöglichen eine passgenaue Auswahl für Betroffene, wodurch die Hemmschwelle zur Teilnahme möglichst niedrig gehalten werden soll.

Aber nicht nur für funktionale Analphabeten*innen gilt: Lesefähigkeiten lassen sich auch im Erwachsenenalter noch verbessern. So bleibt etwa der Wortschatz über die Lebensspanne hinweg häufig stabil und kann auch im Alter von 30 Jahren noch ansteigen (vgl. Reyna 2011). Auch im Bereich des Textverständnisses können sich im Erwachsenenalter Verbesserungen zeigen (vgl. Rodgers 1986). Dies liegt auch daran, dass sich das Leseverhalten mit zunehmendem Alter verändert: Während jüngere Leser*innen häufiger kurze Dokumente im beruflichen Kontext lesen, sind ältere Erwachsene häufiger begeistertere Zeitungsleser*innen. Eine Vielzahl unterschiedlicher Lesepraktiken wiederum hat Auswirkungen auf die Lesefähigkeiten, unabhängig vom Alter (vgl.

Smith 1996). Allerdings mangelt es in diesem Forschungsbereich an empirischen Daten: Da unser Leseverhalten kulturellen Veränderungen unterworfen ist und sich somit in einem stetigen Wandel befindet, ist davon auszugehen, dass sich auch die Entwicklung der Lesefähigkeiten über die Lebensspanne in Zukunft verändern wird, nicht zuletzt dadurch, dass immer mehr Texte digital gelesen werden (vgl. Tresch 2021).

Aber ganz gleich, wie wir in Zukunft lesen werden: Die Aneignung der Vorläuferfähigkeiten des Lese- und Schriftspracherwerbs erfolgt, auch wenn gezielte Förderung möglich ist, größtenteils informell. Im frühen Kindesalter ist hierbei insbesondere der familiäre Kontext ein zentraler Lernort. »Lesen lernt man in der Schule« ist somit als Aussage nicht ganz zutreffend: Zwar stellt die Schule den zentralen Ort für das angeleitete, formale Lesenlernen dar, wesentliche Kompetenzen für das Lesenlernen werden jedoch bereits davor angelegt. Und auch nach der Schulzeit kann sich die Lesefähigkeit noch weiterentwickeln, da Lesenlernen kein abschließender Prozess ist, sondern Facetten wie Lesegeschwindigkeit, Textverständnis und Wortschatz dauerhaft veränderlich bleiben. Für Leseanfänger*innen wie auch für fortgeschrittene Leser*innen gilt: Lesen wird an erster Stelle durch Lesen gelernt, und zwar das ganze Leben lang.

Literaturverzeichnis

- Altwater-Mackensen, Nicole (2023): »Sprachwahrnehmung im Säuglingsalter«, in: *Kindheit und Entwicklung* 32/3, S. 131–141.
- Behrens, Ulrike/Eriksson, Birgit (2011): *Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit*, Bern: hep.
- Boltzmann, Melanie/Münste, Thomas/Mohammadi, Bahram/Rüsseler, Jascha (2019): »Functional and structural neural plasticity effects of literacy acquisition in adulthood«, in: *Zeitschrift für Neuropsychologie* 30/2, S. 97–107.

- Buckingham, Jennifer/Beaman, Robyn/Wheldall, Kevin (2014): »Why poor children are more likely to become poor readers: the early years«, in: *Educational Review* 66/4, S. 428–446.
- Döbert, Marion/Nickel, Sven (2000): Ursachenkomplex von Analphabetismus in Elternhaus, Schule und Erwachsenenalter. Forschungsdocument, Universität Bremen. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-00101146-17> (zuletzt aufgerufen am 05.03.2024).
- Drucks, Stephan/Bauer, Ullrich/Hastaoglu, Tugba (2011): »Wer ist bildungsarm? Zu einer Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus«, in: *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 34/3, S. 48–58.
- Egloff, Birte/Grosche, Michael/Hubertus, Peter/Rüsseler, Jascha (2011): »Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: Eine Definition«, in: *Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt* (Hg.), *Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*, Bielefeld: Bertelsmann, S. 11–31.
- Einsiedler, Wolfgang/Frank, Angelika/Kirschhock, Eva-Maria/Martschinke, Sabine/Treines, Gerhard (2002): »Der Einfluss verschiedener Unterrichtsmethoden auf die phonologische Bewusstheit sowie auf Lese- und Rechtschreibleistungen im 1. Schuljahr«, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 49, S. 194–209.
- Fischer, Klaus (2018): »Hand und Kopf: Die Bedeutung von Körperlichkeit und Handeln für Schriftspracherwerb und Lesekompetenz«, in: *Motorik* 41/4, S. 164–170.
- Funke, Reinold (2014): »Erstunterricht nach der Methode »Lesen durch Schreiben« und Ergebnisse schriftsprachlichen Lernens – Eine metaanalytische Bestandsaufnahme«, in: *Didaktik Deutsch* 36/19, S. 21–41.
- Hogan, Tiffany. P./Catts, Hugh W./Little, Todd D. (2005): »The relationship between phonological awareness and reading«, in: *Language, Speech and Hearing Services in Schools* 36/4, S. 285–293.
- Hessisches Kultusministerium (o. D.): *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen, Primarstufe Deutsch*, Wiesbaden.

- Kavšek, Michael (2019): »Grundlegende kognitive Entwicklungsprozesse: Objektwahrnehmung«, in: Bärbel Kracke/Peter Noack (Hg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie*, Berlin/Heidelberg: Springer, S. 3–26.
- Kieschnick, Annegret (2015): Literacy im Kindergarten. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Kieschnick_Literacy_2016.pdf (zuletzt aufgerufen am 05.03.2024).
- Kind, Sarah/Metz, Astrid (2020): »Sprachbildung und Sprachförderung«, in: Jeanette Roos/Susanna Roux (Hg.), *Das große Handbuch Frühe Bildung in der Kita: wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis*, Hürth: Carl Link, S. 237–243.
- Kirby, John R./Hogan, Brenda (2008): »Family Literacy Environment and Early Literacy Development«, in: *Exceptionality Education International* 18, S. 112–130.
- Lehrl, Simone/Ebert, Susanne/Roßbach, Hans-Günther/Weinert, Sabine (2012): »Die Bedeutung der familiären Lernumwelt für Vorläufer schriftsprachlicher Kompetenzen im Vorschulalter«, in: *Zeitschrift für Familienforschung* 24/2, S. 115–133.
- Lewalter, Doris/Diedrich, Jennifer/Goldhammer, Frank/Köller, Olaf/Reiss, Kristina (2023): *PISA 2022. Bildungsergebnisse in Deutschland*, Münster: Waxmann.
- Linde, Andrea (2008): *Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter*, München: Waxmann.
- McElvany, Nele/Becker, Michael/Lüdtke, Oliver (2009): »Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten«, in: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 41/3, S. 121–131.
- McElvany, Nele/Kortenbruck, Marthe/Becker, Michael (2008): »Lesekompetenz und Lesemotivation. Entwicklung und Mediation des Zusammenhangs durch Leseverhalten«, in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 22/34, S. 207–219.
- McElvany, Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/Stubbe, Tobias. C. (Hg.) (2023): *IGLU 2021. Lese-*

- kompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre, Münster: Waxmann.
- Mol, Suzanne E./Bus, Adriana G./de Jong, Maria T./Smeets, Daisy J. H. (2008): »Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis«, in: *Early Education and Development* 19, S. 7–26.
- Nickel, Sven (2007): »Familienorientierte Grundbildung im Sozialraum als Schlüsselstrategie zur breiten Teilhabe an Literalität«, in: Anke Grotlüschen (Hg.), *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion*, Münster: Waxmann.
- Niklas, Frank (2017): *Frühe Förderung innerhalb der Familie*, Wiesbaden: Springer.
- Niklas, Frank/Cohrssen, Caroline/Taylor, Collette (2016): »The sooner, the better: Early reading to children«, in: *SAGE Open* 6, S. 1–11.
- Niklas, Frank/Schneider, Wolfgang (2017): »Home learning environment and development of child competencies from kindergarten until the end of elementary school«, in: *Contemporary Educational Psychology* 49, S. 263–274.
- Phillips, Linda M./Norris, Stephen P./Anderson, Jim (2008): »Unlocking the door: Is parents' reading to children the key to early literacy development?«, in: *Canadian Psychology* 49/2, S. 82–88.
- Schwab, Susanne/Gasteiger-Klicpera, Barbara/Patzelt, Doreen/Riemenschneider, Ingo C./Knapp, Werner/Kucharz, Dietmut (2014): »Effekte sprachlicher Förderung sowie sozialer Aspekte auf sprachliche Lernzuwächse bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im Vorschulalter«, in: *Lernen und Lernstörungen* 3, S. 39–51.
- Scheerer-Neumann, Gerheid (2020): *Schreiben lernen nach Gehör? Freies Schreiben kontra Rechtschreiben von Anfang an*, Hannover: Klett Kallmeyer.
- Schenk, Christa (2004): *Lesen und Schreiben lernen und lehren. Eine Didaktik des Schriftspracherwerbs*, Hohengehren: Schneider.
- Schneider, Wolfgang (2017): *Lesen und Schreiben lernen. Wie erobern Kinder die Schriftsprache?*, Wiesbaden: Springer.
- Smith, Cecil (1996): »Differences in adults' reading practices and literacy proficiencies«, in: *Reading Research Quarterly* 31/2, S. 196–219.

- Tresch, Christine (2021): »Lesen – analog und digital. Erkenntnisse aus Forschung und Praxis und Fragen an die Zukunft«, in: *Zum Lesen. Fachzeitschrift für Südtiroler Bibliotheken* 2, S. 24–25.
- Reiss, Kristina/Weis, Mirjam/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (2019): *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*, Münster: Waxmann.
- Reyna, Valerie (2011): »Across the lifespan«, in: Baruch Fischhoff/Noel T. Brewer/Julie S. Downs (Hg.), *Communicating risks and benefits. An evidence-based user's guide*, Silver Spring, MD: US Department of Health and Human Services, Food and Drug Administration (FDA), S. 111–119.
- RIS Rechtsinformationssystem des Bundes (2023): *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen*, Fassung vom 31.08.2023, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275&FassungVom=2023-08-31> (zuletzt aufgerufen am 05.03.2024).
- Roberts, Joanne/Jergens, Julia/Burchinal, Margaret (2005): »The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills«, in: *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 48/2, S. 345–359.
- Rodgers, Bryan (1986): »Change in the reading attainment of adults. A longitudinal study«, in: *British Journal of Developmental Psychology* 4, S. 1–17.
- Roos, Jeannette/Sachse, Steffi (2019): »Sprachliche Bildung und Förderung in Kindertageseinrichtungen«, in: Bärbel Kracke/Peter Noack (Hg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie*, Berlin/Heidelberg: Springer, S. 49–68.
- Rüsseler, Jascha/Boltzmann, Melanie/Grosche, Michael (2019): »Funktionaler Analphabetismus in Deutschland – Größenordnung, Ursachen, Interventionen«, in: *Zeitschrift für Neuropsychologie* 30, S. 87–95.
- Weigel, Daniel J./Martin, Sally S./Bennett, Kymberley K. (2006): »Contributions of the home literacy environment to preschool-aged chil-

dren's emerging literacy and language skills«, in: *Early Child Development and Care* 176/3-4, S. 357–378.

Wiegfield, Allan/Guthrie, John T. (1997). »Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading«, in: *Journal of Educational Psychology* 89/3, S. 420–432.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bevölkerungsanteile mit geringen Lese- und Schreibfähigkeiten im europäischen Ländervergleich«

Abbildung 2: Zusammenhänge zwischen strukturellen Herkunftsmerkmalen, familiärer Lernumwelt und kindlichen Kompetenzen im Vorschul- und Schulalter« (in Anlehnung an Niklas 2017)

