

Bettina Hurrelmann

Vorlesen - warum eigentlich?

Ein Blick auf die frühe literarische Sozialisation

Vorlesen ist eine faszinierend vielgestaltige, in ihren Erscheinungsweisen und Funktionen enorm facettenreiche Kommunikationsform. Den schritt- und kulturgeschichtlichen, sozialhistorischen, literarischen, sprachästhetischen etc. Aspekten, unter denen man das Vorlesen betrachten kann, in einem einzigen Beitrag gerecht zu werden, ist ganz und gar unmöglich.

Die folgenden Überlegungen werden nur auf *eine* spezifische Perspektive konzentriert sein, die *Perspektive der Lese- bzw. literarischen Sozialisation*. Das liegt nicht nur daran, dass dieses Thema in den letzten Jahren im Zentrum meiner wissenschaftlichen Arbeiten stand. Es hängt auch mit dem grossen Bedeutungspotential zusammen, das dem Vorlesen in Geschichte und Gegenwart unter dem Gesichtspunkt der Lese- und literarischen Sozialisation zukommt.

Das kann auch der Band *Lesekindheiten* zeigen, der als Ergebnis des letzten Forschungsprojekts der Kölner Arbeitsstelle für Leseforschung und Kinder- und Jugendmedien (ALEKI) in diesem Herbst im Juventa Verlag erscheint (Hurrelmann, Becker & Nickel-Bacon, 2005). Wir versuchen hier, einen Überblick über 150 Jahre Lesesozialisation in der (bürgerlichen) Familie zu geben, wobei die Formen der Einführung der Kinder in die Lesekultur im Rahmen sich historisch verändernder Familienstrukturen im Mittelpunkt der Betrachtung stehen.

Der Fokus auf die frühe literarische Sozialisation in der Familie steht auch in diesem Beitrag im Vordergrund. Dabei gilt mein Interesse nun aber primär der Gegenwart - historische Aspekte werden nur am Rande berücksichtigt.

Warum ist das Vorlesen für die Lesesozialisationsforschung so interessant? Drei Gründe möchte ich nennen, die auch die Gliederung des Folgenden bestimmen werden:

Am Vorlesen lässt sich modellhaft zeigen, wie die Lese- bzw. literarische Sozialisation überhaupt funktioniert: Vorlesen schafft signifikante soziale Situationen für die Aneignung der literalen Kultur. Am Vorlesen lässt sich zeigen, wie der Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit - als Entwicklungsaufgabe der Kindheit - wirksam unterstützt werden kann: Vorlesen ist eine Brücke in die Schriftkultur hinein.

Am Vorlesen lässt sich exemplarisch erkennen, dass Prozesse sozialer Selektivität schon im Kindesalter wirksam sind. Die Hilfen, die Kinder für ihren Eintritt in die Schriftkultur bekommen, unterscheiden sich je nach familialem Herkunftsmilieu: Vorlesen ist ein Indikator für schichtspezifisch ungleiches kulturelles Startkapital.

Daraus ergibt sich zwingend eine Aufgabe für die Instanzen gesellschaftlich organisierter Bildung und Erziehung. Sie haben im Hinblick auf das Vorlesen nicht nur eine Pflicht, sondern eine Chance der Bereicherung ihres Angebots - das betrifft alle Ebenen der Bildungskultur. Ich möchte hier wieder den Akzent auf die Anfänge der Lesesozialisation setzen: Vorlesen ist Aufgabe und Ressource der gesellschaftlich organisierten Einführung in die Schriftkultur.

1. Vorlesen als literarische Sozialisation

Als Leseforscherin habe ich mich oft gefragt, was <Lesen> eigentlich bedeutet. Unter den vielen Definitionen, die hier denkbar sind, trifft folgende kompakte Formulierung den *prototypischen Kern* der Sache m. E. am besten: *Lesen ist Verstehen schriftlicher Sprache, Bedeutungskonstruktion aus Geschriebenem*. Wichtig ist mir dabei: Lesen ist nicht (Sinnentnahme) aus einem Text - ein Text ist keine (Schachtel), kein (Kontainer), aus dem man einen Sinn wie einen Inhalt aus einer Verpackung gleichsam unverändert herausholen könnte. Die Kontainer-Metapher des Textes verfälscht den Begriff des Lesens. Lesen ist vielmehr Bedeutungskonstruktion nach der (Richtschnur) eines Textes als deutungsbedürftiger, zeichenfixierter Sprache (vgl. Hurrelmann, 2001; 2006).

Ich möchte gleich ergänzen, das ich den <Text> *nicht nur als schriftsprachliche Einheit* verstehe, sondern (ganz im Sinne der modernen Medien) als eine eventuell auch multimediale Einheit, die z. B. aus Schriftsprache und Bildern, Graphiken etc. kombiniert sein kann. Für das Vorlesen sind ja schon

immer multicodierte Texte, Bilderbücher und illustrierte Schrifttexte, aufgrund ihres vermischten Zeichen-Charakters wichtig gewesen, da sie denjenigen Menschen Beteiligungsmöglichkeiten zuspielen, die noch nicht schriftkundig sind. Auf die Beteiligung der Zuhörer - das ist meine These - kommt es nun aber beim Vorlesen ganz entscheidend an.

Daher ist Vorlesen in jedem Fall mehr als die bloße Rückübertragung graphischer Zeichen in gesprochene Sprache. Vorlesen ist vielmehr ein Prozess der Bedeutungskonstruktion aus Texten, der in soziale Situationen eingebettet ist und interaktiv realisiert wird.

Das Gelingen des Vorlesens ist folglich eine Sache, bei der Vorlesende und Zuhörende zusammenwirken, ist also Ergebnis ihrer auf das Verstehen des vorliegenden Textes gerichteten Interaktion. Dieses <surplus> gegenüber dem einsamen Lesen könnte man so formulieren: Vorlesen ist mündliche Interpretation von Texten als Rückgewinnung der kommunikativen Dimension des Verstehens in sozialen Situationen.



Alleine lesen: «Lesender Klosterschüler» von Ernst Barlach.



Gemeinsam lesen: Kinder und Erwachsene (Foto z.V.g.).

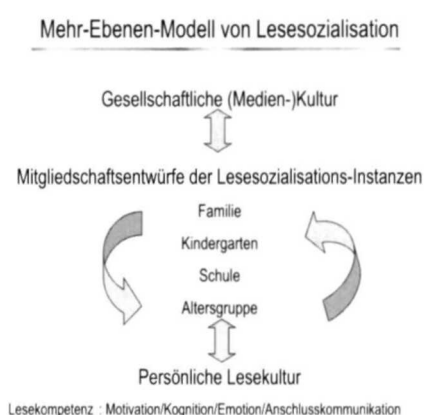
In Bezug auf die prototypische Funktion des Vorlesens in der Lese- bzw. literarischen Sozialisation kommt schliesslich hinzu: Vorlesen ist ein dialogischer Prozess zwischen Experten und Novizen der Lesekultur. Er ist auf die interaktive Konstruktion von Bedeutung gerichtet und umfasst auch unterstützende Begleit- und Anschlusskommunikationen. In allen drei Hinsichten kann man das Vorlesen m. E. als Modell der Lesesozialisation überhaupt betrachten:

- in Bezug auf die Entwicklungsaufgabe des Übergangs von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit (mediale Dimension),
- in Bezug auf die interaktive und soziale Fundierung des Lese- und Literaturverstehens (sozio-kommunikative Dimension),
- in Bezug auf das Experten-Novizen-Verhältnis der (cognitive apprenticeship) im kulturellen Lernprozess (Dimension des Kompetenz-Erwerbs).

Von daher dürfte auch deutlich sein, welches der beiden Bilder für das Verständnis von Lesesozialisation das signifikantere ist. Es geht hier selbstverständlich nicht um einen Vergleich der ästhetischen Qualitäten der beiden Bilder. Es geht ausschliesslich um die Konzepte des Lesens, die sie jeweils repräsentieren. Und es geht um deren Eignung zur Orientierung unserer Vorstellungen von Lesesozialisation.

Das erste Bild, «Lesender Klosterschüler», zeigt eine Skulptur von Ernst Barlach, die er 1930 für die Kirche in Güstrow geschnitzt hat. Alfred Andersch hat in seinem Roman *Sansibar Oder der letzte Grund* (1957) auf sie Bezug genommen, ihr eine wichtige Rolle zugewiesen und dieser Leser-Figur eine eindringliche Beschreibung gewidmet. Es heisst dort: «Der junge Mann las ganz einfach. Er las genau. Er las sogar in höchster Konzentration. Aber er las kritisch. Er sah aus, als wisse er in jedem Moment, was er da lese. Seine Arme hingen herab. Aber sie schienen bereit, jeden Augenblick einen Finger auf den Text zu führen» (Andersch, 1957, 55). - In der Tat ein faszinierendes Bild vom genauen Lesen und der geistigen Unabhängigkeit, die es vermitteln kann.

Wie aber kommt man zu einer solchen Lesehaltung? Ich habe mich oft gewundert, wie sehr noch bis zum Ende des 20. Jahrhunderts das Ideal des einsamen Lesers die Konzepte der Literaturdidaktik, einschliesslich der Kinderliteraturforschung bestimmt hat. Peter Härtung z. B. beschreibt 1979 das Verhältnis von <Kind und Buch> ganz analog zu diesem Modell: «Ich erinnere mich an einen neun- oder zehnjährigen Jungen, den ich inmitten des Tumults auf der Frankfurter Buchmesse, halbwegs geschützt in einer Kojе, knieend über ein Buch gebeugt sah, ganz und gar selbstvergessen. Seine Ruhe, seine Konzentration übertrugen sich auf mich. Ich setzte mich in seine Nähe, gab vor, mir ebenfalls ein Buch ansehen zu wollen. Doch im Grunde wollte ich nur an der Versenkung des Kindes teilnehmen. [...] Als ich nach einer Weile aufstand, das Kind verliess, wie ich's vorgefunden hatte, hörte ich wieder den Lärm, sah ich wieder das Getümmel. Ich hatte mich mit dem Jungen auf einer Insel befunden, auf einer Insel der Stille, der Vertiefung, des Lesens» (Härtung, 1978, 290). Das zweite Bild ist hingegen ein Alltagsprodukt, ein Foto aus den 1990er Jahren, kein Kunstwerk. Aber es hat, wie ich meine, das Zeug zum Gegenbild, indem es ein konträres, nicht weniger einschlägiges Muster des Lesens repräsentiert. Lesen erscheint hier als ein sozialer Prozess. Er erzeugt nicht weniger Konzentration auf den Text (bzw. die Bilder im Buch), erfolgt aber in Kommunikation mit vertrauten anderen und wird angeleitet durch einen Erwachsenen als kompetenteren Interaktionspartner. Der Kontext ist ebenfalls deutlich: Es ist die Familie mit ihren elementaren Möglichkeiten, kulturelles Lernen in dichte emotionale Situationen einzubetten. Das Foto ist nicht nur eindrucksvoll, weil es die Anfänge der Lesesozialisation dokumentiert, während das andere eine hoch elaborierte Form des Lesens zeigt. Es ist auch aufschlussreich, weil es die Kontexte und Gesetzmässigkeiten nicht ausblendet, die alle diejenigen beachten müssen, die sich bewusst und professionell mit Lesesozialisation und Leseförderung beschäftigen. Den Prozessen, um die es dabei geht, wird das Ideal des einsamen, selbstbestimmten Lesens eben nicht gerecht - so faszinierend es auch ist -, weil es die Einflüsse von Zeit und kultureller Umgebung vergessen lässt, die sich dem Lesen auch dann einschreiben, wenn es im Widerstand gegen gesellschaftliche Vereinnahmung praktiziert wird. (Bei Andersch heisst es im Übrigen: «Er sieht aus wie einer, der jederzeit das Buch zuklappen kann und aufstehen, um etwas ganz anderes zu tun.» - 1957, 55) Was ich meine, möchte ich zusammenfassend an einem *Mehr-Ebenen-Modell der Lesesozialisation* verdeutlichen, das vereinfachend das Zusammenspiel der gesellschaftskulturellen und sozialen Voraussetzungen der Lesesozialisation zeigt. Die Anforderungen an die Lesekompetenz (Lesenormen) entwickeln sich historisch innerhalb gesellschaftlicher Kulturen und ihrer Mediensysteme (Makro-Ebene).



Die Mitgliedschaft an der Lesekultur wird der nachwachsenden Generation vermittelt durch *informelle und formelle Sozialisationsinstanzen (Meso-Ebene)*. Solche Instanzen sind z. B. die Familie, der Kindergarten, die Schule, die Gruppe der Altersgleichen, der Peers. Unter diesen Rahmenbedingungen eignen sich die Subjekte mehr oder weniger eigensinnig und konstruktiv-verändernd die gesellschaftlich vorfindlichen, kulturellen Lesenormen und -muster an und entwickeln *ihre persönliche Lesekultur (Mikro-Ebene)*. Dies gilt für alle Dimensionen der

Lesekompetenz, die die Motivationen, die Kognitionen, die Emotionen, die Reflexionen und die Anschlusskommunikationen umfasst (vgl. zum entsprechenden Modell von <Lesekompetenz> Hurrelmann, 2002). Individuelle Lesepraxis ist im Grunde immer eine Ko-Konstruktion auf der Basis kultureller Vorgaben. Auch der einsamste Leser auf der einsamsten Insel des Zwiegesprächs mit einem Text ist Mitglied einer Gesellschaft und Kultur -selbst wenn er sein Lesen als Protest gegen deren Zumutungen realisiert.

Wenn man das *Vorlesen* betrachtet, hat man zwangsläufig alle diese Rahmenbedingungen mit im Blick: Die gesellschafts- und medienkulturellen Rahmenbedingungen, die Voraussetzungen der Sozialisationsinstanzen, die konstruktive Beteiligung der Subjekte an der ko-konstruktiven Aneignung ihrer eigenen Lesekompetenz. Vorlesen hat als signifikante Form der Lesekultur seinen Platz auf allen Ebenen:

- auf der *gesellschaftlichen Makro-Ebene der (Me-dien-)Kultur*. Das wird gerade heute deutlich, wo die auditive Rezeption von Sprache und Literatur einen wahren Boom durch Hör-Konserven, Hörbücher, Hörspiele sowie multimediale Produkte vielfältigster Art erlebt. Das Bedürfnis nach einer (wenn auch sekundären Mündlichkeit) ist, wie es scheint, ein spezifisches Signum unserer Zeit.
- auf der *Meso-Ebene der Sozialisationsinstanzen*. Vor allem müssen uns hier Familie und Kindergarten interessieren, die es mit Kindern zu tun haben, die allein noch nicht lesen können. Aber auch die Schule beginnt, das Vorlesen und Hören wieder zu entdecken - und zwar nicht mehr als Kontrolle der korrekten lautsprachlichen Dekodierung, was ja ein berechtigter Einwand gegen das schulische Vorlesen war (vgl. a. Müller, 2004). Wie häufig sich die Peers, vor allem Jugendliche und junge Erwachsene, aber auch ältere Menschen, gegenseitig vorlesen, wissen wir nicht genau. Man erfährt es eher aus privaten Gesprächen, dass Vorlesen gerade in persönlichen Situationen als eine Möglichkeit der vertieften, intimen Verständigung geschätzt und genutzt wird.
- auf der *Mikro-Ebene der individuellen Lesekulturen* hinterlassen Vorlese-Erfahrungen ihre Spuren in allen Dimensionen der Lesekompetenz. Wirkungsvoll ist hier vor allem das Vorlesen für Kinder. Durch Vorlesen erfahren sie, welchen kulturellen Sinn das Lesen hat - und zwar von Anfang an, längst ehe sie selbst lesen können. Das ist der Kern der Sache, auf die ich im nächsten Abschnitt genauer eingehen will.

2. Vorlesen als Brücke zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Unter Lesesozialisationsaspekten betrachtet, ist die zentrale Funktion des Vorlesens der Brückenbau von der Mündlichkeit in die Schriftlichkeit hinein. Mündlichkeit bestimmt die primäre Spracherfahrung des Kindes. Die Sprachkompetenz, die es gleichsam «von selbst», ohne besondere Unterstützung erwirbt, bezieht sich auf Sprechen und Hören in Handlungszusammenhängen. Die Sprachwissenschaft nennt das <empraktischen Sprachgebrauch>. Dafür gilt: Auch wenn das Kind nicht alle Wörter und Sätze versteht, die zu ihm gesprochen werden, begreift es doch in etwa, worum es geht. Sein Verständnis wird durch Situationsfaktoren ganz massiv unterstützt: durch Mimik, Gestik, Intonation, Handlungszusammenhang - kurz durch die Ko-Präsenz mit den Interaktionspartnern in der gemeinsamen Situation.

Ganz andere Ansprüche stellt die Schriftsprache. Schriftliche Texte sind unsinnlich, gleichsam (Stimmlos) in abstrakten Zeichen fixiert. Sie sind nicht mehr an eine raum-zeitlich konkrete Sprechsituation gebunden. Der Schreiber kennt den Leser nicht und dieser nicht den Autor. Wer liest, muss die Textbedeutung aus seinem Sprach- und Weltwissen in seiner Vorstellung (re-)konstruieren. Das ist ein äusserst spezialisierter Prozess, der sich auf die pure Visua-lität der Wahrnehmung und die Bildung eines mentalen Modells der Textbedeutung im Kopf des Rezipienten konzentriert.

Lesekompetenz ist nicht angeboren, sondern in der Regel auf planmässige Vermittlung angewiesen. Man muss sich einmal vorstellen, was für eine bahnbrechende Veränderung in der Menschheitsgeschichte die Entwicklung schriftlicher Kommunikation gewesen ist! Von daher kann man verstehen, dass sie nicht nur als Gewinn, sondern auch als Verlust von Unmittelbarkeit beklagt wurde (vgl. Ehlich, 1994). Schon Piaton meinte, dass mit dem Schrifttext ein Mangel an Authentizität verbunden sei: «Jedes Wort», so heisst es im Phaidros (4. Jhdt. v. Chr.), treibt sich in der Welt herum [...] und es

weiss nicht, zu wem es sprechen soll und zu wem nicht» (zit. nach Assmann, Assmann & Hardmeier, 1983, 8). Der Autor hat keinen Einfluss mehr auf die Rezeption des Textes, und auch der Leser hat niemanden mehr, der durch Präsenz unmittelbar für den Sinn der Äusserung einsteht. Ganz ähnlich brandmarkt noch auf dem Höhepunkt der bürgerlichen Schriftkultur der alte Goethe im 10. Buch von *Dichtung und Wahrheit* das Schreiben als einen «Missbrauch der Sprache» und das stille Lesen als «ein trauriges Surrogat der Rede», da hier die persönliche Wirkung fehle (Werke, Bd. 5, 1966, 402). Vor diesem Hintergrund wird deutlich: Vorlesen ist Wiedergewinnung der mündlichen Kommunikation aus der Schrift und für Kinder eine Brücke in die Literalität hinein, längst ehe sie selbst lesen lernen. Drei Momente, die die Produktivität dieser Frühphase des Schriftspracherwerbs charakterisieren, möchte ich besonders hervorheben:

- Konzentration auf den Text als symbolischen Gegenstand,
- Angebot von Mustern der Bedeutungskonstruktion,
- Förderung in der <Zone der nächsten Entwicklung>.

Zum Ersten: Schon das gemeinsame Bilderbuch-Betrachten, mehr noch das Vorlesen, fordert eine wahrnehmende und gedankliche Konzentration auf den Gegenstand der Kommunikation, die dem kleinen Kind zunächst fremd ist. Gelingende Vorleseprozesse sind dadurch bestimmt, dass alle Störfaktoren, Ablenkungen, sonstigen Alltagshandlungen ausgeblendet werden.

Das ist eine Leistung, die Vorlesende und Kinder gemeinsam erbringen: Durch das Vorlesen erwirbt das Kind gleichsam eine neue Haltung zur Welt: Die Auffassung der Welt als Inbegriff des Handelns, die ihm zunächst vertraut ist, wird ergänzt durch eine Auffassung der Welt als Gegenstand des Betrachtens und der geistigen Aneignung symbolischer Gegenstände. Dazu ein Ausschnitt aus einer Tonbandaufnahme zu Eric Carles Klassiker *Die kleine Raupe Nimmersatt* (1969) - mit einer Interaktionssequenz zwischen Vater und einem knapp dreijährigen Kind (vgl. schon Hurrelmann, 1994):

K.: (blättert im Bilderbuch) Ich finde das Bild nicht mehr, wo die vielen Sachen drauf sind. V.: Welche vielen Sachen meinst du denn? K.: Ja, wo die Raupe von Bauchweh gekriegt hat. V.: Ja, das muss aber in dem Buch drin sein. Guck nochmal genau nach. Setz dich in Ruhe hin und guck nochmal nach. Du meinst die Seite, wo die ganz vielen Sachen drauf sind, die die Raupe gegessen hat? K. (setzt sich auf den Teppich) Ja ... (blättert) ganz viel.... Ja!!! Hier sind sei (<liest>...)

Hier wird eine Vorstellung, die das Kind aus vorangehenden Vorleseprozessen schon gewonnen hat, zum Ausgangspunkt der Suche nach einer Doppelseite im Bilderbuch, zwecks Wiederholung der (Lektüre). Dazu gibt der Erwachsene eine unaufdringliche, aber eindeutige Anleitung zu Ruhe und Konzentration. Er bestärkt dabei nicht nur die Aussicht auf das praktische (Wiederfinden) des gesuchten Bildes, sondern vor allem den Fokus auf das innere, mentale Modell der verstandenen Bedeutung. Bemerkenswert ist dabei die minimale sprachliche Erweiterung dessen, was das Kind beschrieben hat, in den Worten des Erwachsenen. Ganz unauffällig erfolgt der Ausbau der Sprache, der die Vergegenwärtigung des gemeinsam bekannten Inhalts als geistige Tätigkeit noch einmal unterstreicht (vgl. a. Hörmann, 1976).

Zum Zweiten: Beim Vorlesen geht es um die Einübung von Mustern der Bedeutungskonstruktion in Interaktion mit dem vorlesenden Erwachsenen. Der amerikanische Sprach- und Entwicklungspsychologe Jerome S. Bruner hat hier von (Formaten) gesprochen. Formate sind feste sprachliche Interaktionsabläufe, die mit dem Kind immer wieder durchgespielt werden, bis es seinen Part (und dessen Bedeutung) immer besser versteht. Ein solches Format ist nach Bruner auch das (Picture book reading). In seiner elementarsten Form, dem Benennungsspiel zu abgebildeten Gegenständen in einem Bilderbuch, besteht das (Vorlese-Format) aus einem Zyklus von nur vier Äusserungen, wobei für den Beitrag des Kindes eine (Leerstelle) gelassen wird, die es immer besser auszufüllen lernt. Bruners Beispiel für einen solchen Äusserungsablauf ist (vgl. Bruner, 1987, 67):

M.: Schau! (Aufforderung) Was ist das? (Frage) K.:... brabbelt etwas ...(Bezeichnung) M.: Ja, das sind Kaninchen (Rückmeldung)

Nach den Beobachtungen von Bruner und seinen Mitarbeiterinnen behält die Mutter dieses Ablaufschema so lange bei, bis das Kind an der Stelle, die für seine Antwort freigehalten ist, phonetisch und sachlich immer korrektere Benennungen liefert. Charakteristisch ist, dass sie als unterstützende Kommunikationspartnerin alle seine Äusserungen als sinnvoll interpretiert - also im Grunde rückmeldet, was das Kind hätte sagen sollen. Später, wenn sie das Benennungsspiel beherrschen, lernen Kinder, abgebildete Handlungen in ihrer Logik zu begreifen, die Motivationen von Figuren zu erkennen, deren Verhalten zu bewerten - kurz, die essentiellen Bestandteile von Erzählungen verstehend zu rekonstruieren. Wichtig ist, dass die Vorlesenden dafür ein (Gerüst) anbieten, d. h. einen verlässlichen und erwartbaren Kommunikationsablauf, an dem sie das Kind beteiligen ((Scaffolding)). Das Gerüst darf nicht zu starr sein, denn es muss Beteiligungsspielräume für das Kind lassen (Fragen, Ergänzungen, Kommentare etc.). Es darf aber auch nicht zu instabil sein, denn es muss das (Abstürzen) des Kindes verhindern. Optimal für das Gelingen des Verstehens und der Verständigung ist ein flexibles Gerüst, bei dem der Erwachsene die Äusserungen des Kindes aufnimmt, elaboriert, weiterführt - und darauf achtet, dass der Bezug zum Text nicht verloren geht (vgl. Charlton, 1995). Dieser Gerüstbau scheint übrigens die Grundlage allen komplexeren sprachlichen Lernens auch in der Sphäre des Mündlichen zu sein - wofür das Erzählen ein prominentes Beispiel ist.

Zum Dritten: Durch das Vorlesen lernen Kinder, in Interaktion mit einem kompetenteren Anderen einen Prozess der Bedeutungskonstruktion zu vollziehen, zu dem sie allein noch nicht fähig wären. Das ist es, was in der (Sprach-)Psychologie (Förderung in der Zone der nächsten Entwicklung) oder neuerdings auch (cognitive apprenticeship) genannt wird. Der Erwachsene sieht zu, dass er die Fähigkeiten des Kindes immer ein Stückchen über das hinaus fordert, was es allein schon könnte. Was zunächst nur in sozialer Interaktion möglich ist, wird durch das Kind nach und nach als eigene Fähigkeit erworben und internalisiert. Die eingeübten Vollzüge werden als kognitive Muster gespeichert, die später zur selbstständigen Anwendung bereit stehen. Das ist die Deutung des Vorlesens nach der sozialkonstruktivistischen Theorie kulturellen Lernens, die massgeblich schon in den 1930er Jahren durch Wygotski begründet wurde (vgl. Wygotski, 1969).

Eine ganz zentrale Lernhilfe scheint dabei die Rückbindung des Gelesenen an die Erfahrungen und das Weltwissen der Kinder zu sein. Das kann der Erwachsene natürlich umso besser leisten, je genauer er die Erfahrungen des Kindes - nicht zuletzt auch in ihren emotionalen Bezügen - kennt. So lernt das Kind, die eigene Welterfahrung zum Kontext des Verstehens der Geschichte zu machen - und umgekehrt: die Geschichte zum Bezugspunkt der Verarbeitung eigener Lebenserfahrung. Die Studie von Petra Wieler (1997) über Vorleseprozesse mit Vierjährigen zu Janoschs Bilderbuchgeschichte *Oh, wie schön ist Panama* (1978) enthält dazu ein schönes Beispiel. Auf der Suche nach ihrem Traumland bauen Bär und Tiger sich aus einem Baumstamm und einem Kistenbrett mit der Aufschrift (Panama) selbst einen Wegweiser. Das in diesem Fall zuhörende Kind kennt die Bedeutung von (Wegweiser) nicht - und so ist es weit entfernt, die Pointe der Episode zu erfassen. Die Mutter bemerkt das Problem, fragt nach der Wortbedeutung und nähert ihre Erklärung schrittweise den Verstehens-möglichkeiten des Kindes an:

M.: Das ist ein Schild, und da drauf steht, wo du hin musst, um zu ner bestimmten Stadt oder nem bestimmten Land zu kommen. Wenn wir zu Oma M. fahren, was steht dann auf dem Wegweiser?

K.: Ich weiss nicht mehr, welche Pfeile. h/1.; Was steht dann a uf dem Pfeil? K.: Nach oben.

M.: (leise lachen) Ja. Und welches Land steht drauf?

K.: Belgien.

M.: Ja. Und hier steht Panama drauf, das ist auch ein Land, (ebd., S. 283)

Es ist evident, dass das Kind den Witz, den sich Janosch im Spiel mit der Wortbedeutung von (Wegweiser) erlaubt, noch nicht begreifen kann. Was es hier aber vermittelt bekommt, ist viel grundsätzlicher: Um Geschichten zu verstehen, darf, ja muss man eigene Erfahrungen mobilisieren und eigenes Weltwissen heranziehen - mit all seinen emotionalen Tönungen, die auch dem Mitgeteilten erst die Lebendigkeit verleihen, die das Lesen attraktiv macht. Auch Janosch setzt im Übrigen ganz auf die Welterfahrung seiner Leser, wenn er über die Absurdität der Szene kein Wort verliert, sondern sie lediglich im Bild zeigt.

Unter den vielen möglichen Aspekten des Vorlesens habe ich nur drei hervorgehoben, die meines Erachtens aber besonders wichtig sind: Konzentration auf symbolisches Verstehen, verständigungsorientierte Interaktion als Gerüstbau, Förderung in der Zone der nächsten Entwicklung. Ihre Wirkung auf Kinder ist natürlich deshalb so nachhaltig, weil zum Vorlesen in der Regel eine emotional dichte, genussvolle Situation des Austauschs mit einer vertrauten Person gehört, die die atmosphärische Tönung des Verlaufs bestimmt.

Ich möchte aber, wenn ich das Vorlesen für kleine Kinder charakterisiere, den Akzent von blosser (Kuschelpädagogik) unbedingt vermeiden. Vorlesen ist nichts nur Gemütliches, sondern im hier vorgestellten Sinn eine hoch entwickelte Kommunikationsform, die Kindern den Eintritt in die Schriftlichkeit im Medium lebendiger mündlicher Verständigung erleichtert. Beim Lesen lernen Kinder den Gebrauch ihrer Sprache gleichsam neu. Sie wiederholen eine Etappe der Menschheitsgeschichte gleichsam in konzentrierter Form. Dass Vorlesen mit Kindern auch für Erwachsene so belohnend ist, sollte nicht darüber hinwegtäuschen, wie anspruchsvoll und voraussetzungsreich gelingende Vorleseprozesse sind.

Auch in historischer Hinsicht ist zu betonen, dass Vorlesen nichts Schlicht-Idyllisches ist. Als sich das Lesepublikum in Westeuropa Ende des 18., Anfang des 19. Jahrhunderts über die professionellen (Schriftarbeiter), die Gelehrten, Beamten, Literaten etc. zur noch recht übersichtlichen Gruppe der (Gebildeten) langsam erweiterte, hatte das Vorlesen noch ganz praktische Gründe. Bücher waren teuer und knapp, Novitäten nahm man schon deshalb gemeinsam zur Kenntnis. Heizung und Beleuchtung mehrerer Räume war selten möglich. Und wenn man in einem Raum zusammenkam und einer vorlas, konnten die anderen derweilen nützliche Arbeit tun.

In anderen Bevölkerungsschichten waren die Zuhörenden oft noch gar nicht lesefähig, und der Vorleser war Multiplikator auch im volkspädagogischen Sinne. Im 19. Jahrhundert fungierten sogar die Kinder, die schon lesen konnten, als Vorleser für die noch illiteraten Erwachsenen (vgl. Schenda, 1986). Im Bürgertum bedeutete Vorlesen freilich auch Unterhaltung und literarische Geselligkeit. Dabei waren aber Kinder zunächst eher geduldete Zaungäste. Die angeleitete Begegnung mit Buch und Schrift war in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts primär auf die Alphabetisierung ausgerichtet, die beim unzulänglichen Entwicklungsstand der Schulen weitgehend eine Aufgabe der (bürgerlichen) Familie, und zwar meistens der Mutter, war. Vorlesen hatte in diesem Rahmen eher den Anstrich eines Lernprogramms. In Erziehungsratgebern jedenfalls wurden die Mütter angehalten, sich in einer reinen, hochdeutschen Aussprache zu üben, die vorgelesenen Inhalte abzufragen, das Verständnis der Textmoral zu sichern.

Die Einstellung auf die Bedürfnisse der Kinder, die Orientierung an deren Entwicklung, die Herstellung einer intimen Situation für das Vorlesen war eine Errungenschaft, die erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts in der bürgerlichen Familie wirklich verbreitet war (Stichwort: <Dämmerstunde>).

Im 20. Jahrhundert scheint sich aus dem Vorlesen dann das Zu-Bett-Geh-Ritual für Kinder zu entwickeln, in dessen Mittelpunkt in früheren Zeiten das Beten mit dem Kind stand. Genauer über den Wandel dieser Praktiken kann man in unserer historischen Studie erfahren, die das Vorlesen einreicht unter die prä- und paraliterarischen Kommunikationsformen (vgl. Hurrelmann, Becker & Nickel-Bacon, 2005).

Zu ihnen gehören neben dem Erzählen und Vorlesen bis heute z. B. auch das Lieder-Singen, das Lernen von Gedichten und Kinderreimen sowie das Spielen mit der Sprache.

Es handelt sich bei den letzteren Formen um den Gebrauch <mündlicher Poesie>, für die die

literarische Kinderkultur reiche Ressourcen bereithält. Deren Bedeutung für das Lesenlernen wird heute auch durch die Lesepsychologie im Hinblick auf die Entwicklung von Sprachbewusstheit sowie phonologischer Bewusstheit mit Nachdruck betont.

Eine entsprechende Kinderkultur des Umgangs mit Sprache und Literatur war aber niemals und ist auch heute keinesfalls Gemeingut in Familien. Das gilt auch für das Vorlesen.

3. Vorlesen als Indikator für die soziale Ungleichheit der Bildungschancen

Am Vorlesen lässt sich erkennen, dass Prozesse sozialer Selektivität schon im frühen Kindesalter wirksam sind. Nimmt man das Vorlesen - wie oben betont - als Brücke und als <Mitgliedschaftsangebot> für den Eintritt in die Schriftkultur, so wird deutlich, dass sich die Startvoraussetzungen der Kinder je nach kulturellem Herkunftsmilieu beträchtlich unterscheiden: Vorlesen ist geradezu ein Indikator für schichtspezifisch ungleiches kulturelles Startkapital der Kinder.

Zwar muss ich vorausschicken, dass wir über verlässliche quantitative Daten dazu nicht verfügen. Wenn man mit standardisierten Erhebungsinstrumenten wie Fragebogen z. B. nach der Häufigkeit des Vorlesens fragt, bekommt man kaum valide Ergebnisse. Inzwischen ist den meisten Eltern bekannt, dass sie vorlesen sollten. Also muss man davon ausgehen, dass sie in starkem Masse nach sozialer Erwünschtheit antworten. Häufigkeiten allein würden als Information bei diesem Thema aber auch nicht reichen. Es kommt, wie gezeigt, ja auf die Qualität der Vorleseprozesse an. Dazu haben wir aus neueren Fallstudien aber mittlerweile hinreichend übereinstimmende Ergebnisse (vgl. Charlton, 1995; Wieler, 1995; 1997; Hurrelmann, Hammer & Niess, 1995; zusammenfassend Hurrelmann, 2004). Sie lassen eben auch die <Klappen> des Vorlesens erkennen, die umso deutlicher werden, je bildungsferner die Herkunftsfamilien der Kinder sind. Über Kinder mit fremder Muttersprache ist dabei im Übrigen noch gar nichts gesagt - nach wie vor können wir über deren Voraussetzungen noch kaum Auskunft geben (vgl. Hurrelmann, 2003). Ich halte mich wieder an die oben hervorgehobenen drei Aspekte des Vorlesens, an denen ich nun zentrale Probleme verdeutliche:

Konzentration auf den Text als symbolischen Gegenstand

Petra Wieler, die Vorleseprozesse in Familien verschiedener Bildungsmilieus als teilnehmende Beobachterin studiert und verglichen hat, macht aufmerksam auf die Unterschiedlichkeit der Situationsdefinitionen und Rahmenbedingungen. Während es für Mütter aus der oberen Bildungsschicht selbstverständlich ist, dass sie für das Vorlesen Konzentration und Ruhe herstellen, indem sie schon vorab alle möglichen Störfaktoren ausschliessen, ist das Vorlesen in bildungsfernen Schichten durch eine Fülle von Handlungen und eine kommunikative Vielstimmigkeit überlagert, die für die Fokussierung des Textes und seine geistige Aneignung oft gar keinen Raum lassen. (Das geht sogar so weit, dass eine Mutter einfach weiterliest, während das Kind auf die Toilette geht. Vgl. Wieler, 1995.) Die Vorleseprozedur wird in Vernetzung mit allen übrigen Handlungen irgendwie <durchgezogen> - es gibt kaum Routinen der Abschirmung und Ausgrenzung. Also stellt sich für das Kind auch kein klarer und distinkter Eindruck von dem her, was Lesen bedeutet. Von einer störungsfreien Zone für die kognitiven Prozesse kann gar keine Rede sein.

Muster der Bedeutungskonstruktion

Essentiell für gelingende Vorleseprozesse ist das Angebot eines flexiblen, aber klaren Gerüsts für den Aufbau von Bedeutung. Gebildete Mütter lassen ihre Kinder erfahren, dass Bedeutungskonstruktion und mithin Verstehen Ergebnisse eines kommunikativen Prozesses sind. Sie lassen sich auf ein (Aushandeln) des gemeinsamen Textverständnisses ein, bieten Spielräume für die Beteiligung der Kinder, nehmen deren Beiträge auf - und stellen bei Exkursen den Konnex zum Text immer wieder her. Mütter, die selbst wenig lesegeohnt sind, lassen den Prozess des Vorlesens hingegen einfach daufen>, ohne Anhaltspunkte für das Verstehen zu geben. Missverständnisse

werden nicht aufgeklärt, es werden keine Hilfen gegeben.

Meist ist es dann so, dass das Interesse des Kindes schnell verebbt und das Vorlesen abgebrochen wird. Das ist der Fall des (instabilen Gerüsts), bei dem das Kind im Grunde überfordert ist. Die umgekehrt problematische Situation ist der Fall des (Starren Gerüsts). Hier dominiert die Mutter das Geschehen so sehr, dass das Kind zur Passivität verurteilt ist. Meist hält sich die Mutter rigide an den Buchinhalt, lässt (schon aus Unsicherheit) keine Fragen oder Kommentare zu, nimmt keine Rücksicht auf Gedanken oder Emotionen des Kindes. Erst am Ende wird es mitunter noch gefragt: «Hast du das verstanden?» - und dann der Inhalt abgeprüft. Kinder, die das erleben, sind nicht nur frustriert, sondern in Gefahr, eine generell ablehnende Einstellung zum Lesen zu gewinnen: Lesen, so lernen sie, hat nichts mit mir zu tun, ist zäh und langweilig.

Förderung in der Zone der nächsten Entwicklung

Gekonntes Vorlesen ist zukunftsgerichtet. Es fordert das Kind immer ein Stück über das hinaus, was es allein schon könnte, damit es diese Fähigkeiten allmählich in sein eigenes kognitives Repertoire integriert. Aber zukunftsgerichtete Förderung ist nicht einfach. Sie setzt zumindest Interesse an der geistigen Entwicklung des Kindes voraus, empathische Beobachtung, die Fähigkeit zur intellektuellen Partnerschaft mit dem Kind. In bin in meinen eigenen Studien Eltern begegnet, die an der geistigen Entwicklung ihres Kindes gar kein Interesse hatten - denen schon die Frage nach so etwas völlig fremd war. Eine Mutter empörte sich, dass ihre Zwillinge immer wieder dieselben Texte hören wollten, obwohl sie selbst diese doch längst kenne. Andere folgten in der Buchauswahl sowieso nur ihrem eigenen Interesse. Viele praktizierten das Vorlesen als eine Art Einschlafdroge.

Eine Mutter erklärte mir, dass sie bewusst langweilige Bücher auswähle, da sie ihr Kind abends zur Ruhe bringe wolle. Eine andere verhinderte zu demselben Zweck, dass das Kind die Bilder im Buch sehen konnte. Eine Vielzahl der eher lesefernen Eltern war schliesslich masslos überfordert mit der Orientierung im grossen Angebot der Kinderliteratur. Irgendwie wurde genommen, was kam oder was man schon hatte. Attraktivität und Anspruchsniveau eines Buches einzuschätzen und dann auch noch auf den Entwicklungsstand des Kindes zu beziehen, war zu schwierig. Manche Mütter gestanden auch, sie könnten einfach nicht vorlesen.

Wenn man bedenkt, dass gute Vorleser schon den Wortlaut des Textes verändern und intuitiv laufend an Sprachstand und Weltwissen des Kindes annähern, wird plausibel, wie sehr diese Fähigkeit von der eigenen sprachlichen Kompetenz, ästhetischen Sensibilität und Literaturerfahrung abhängt. Das sind Faktoren kulturellen Kapitals, die nach wie vor schichtspezifisch ungleich verteilt sind. Sie bestimmen aber den Genuss, den Kinder vom Vorlesen haben, wobei Genuss und Lernen insbesondere für Kinder eben gar keine Gegensätze sind.

Ich möchte freilich auch betonen, dass ich eindrucksvolle Gespräche mit Eltern erlebt habe, die zwar selbst kaum lasen, aber aus Verbundenheit mit ihrem Kind und aus Freude über seine Entwicklung zu interessierten Lesern von Kinderliteratur geworden waren. Solche Eltern nehmen auch Hilfen und Anregungen begierig auf, wenn sie nicht das Gefühl vermittelt bekommen, (von oben herab) belehrt zu werden.

Das ändert nichts an dem Befund, dass sich schon im frühen Kindesalter soziale Selektivität im Hinblick auf die Fundierung schriftsprachlicher Kompetenzen ganz massiv manifestiert: Je nach kulturellem Kapital der Familie gehört Vorlesen entweder zum alltäglichen Repertoire oder nicht - und wenn es vorkommt, unterscheidet es sich in der Regel deutlich in seinem für das Kind produktiven Gehalt.

4. Vorlesen als Aufgabe und Ressource der Bildungsinstitutionen

Mein Fazit ist natürlich die Forderung, dem Vorlesen einen festen Platz in allen Bildungsinstitutionen zu geben - vom Kindergarten bis zur Universität. Erzieher/innen und Lehrer/innen aller Art sollten (wieder) Vorlesen lernen - auch viel mehr Literatur sollten sie hören dürfen, ehe sie über Texte rasonieren müssen. Das wäre vielleicht die beste Voraussetzung auf Seiten der Vermittler für die

Leseförderung der jungen Generation. Es könnte ja sein, dass der gegenwärtige Boom der Hörmedien uns nicht einschüchtert, sondern aufmerksam macht auf den Genuss, den Hören, Sprechen, Horchen, Spielen mit Tönen, Sätzen, Stimmen und der Literatur zunächst einmal uns selbst bereitet.

Es geht aber beim Vorlesen nicht nur um den Genuss der Erwachsenen. Es geht auch um ihr Verständnis der Prozesse, die sie bei Kindern anleiten, mit anderen Worten: um ihr Wissen über Vermittlungskonzepte. Ich habe versucht, zentrale Aspekte zu beschreiben, die für das Vorschulalter und den Familienkontext wichtig sind. Das wäre in Bezug auf Gruppensituationen im Kindergarten, in der Grundschule und für weitere Kompetenzstufen der Leseentwicklung Heranwachsender auszubauen und auszudifferenzieren. Vorlesen unter dem Aspekt der Lesesozialisation sollte sich nicht im selbstbezüglichen Genuss der Erwachsenen erschöpfen. Das Prinzip der Interaktivität verlangt es, die Voraussetzungen und Kompetenzbedürfnisse der <Novizen der Lesekultur wahrzunehmen, zu berücksichtigen - und dies nicht nur auf der Grundlage von Begeisterung, sondern auch von Forschung.

Ich verweise hier nur auf Ansätze des <Oral Reading>, die in der angloamerikanischen Leseförderung eine lange Tradition haben und in ihren Effekten z. B. auf Leseflüssigkeit gut erforscht sind. In der Form des <Peer-Tutoring> übernimmt ein besserer Schüler/eine bessere Schülerin die Rolle des kompetenten Modells für den schwächeren Leser/die schwächere Leserin. Welche Möglichkeiten diese Verfahren der Schüler/innen-Kooperation jenseits des puren Lesetrainings im Hinblick auf literarisches Lernen nach dem Modell der (cognitive apprenticeship) bieten, ist m. E. eine ebenso wichtige wie offene Forschungsfrage (vgl. zur Vorlese-Interaktion von Kleinkindern schon Hurrelmann, 1994).

Ich will aber jetzt weiter keine Eulen nach Athen tragen, sondern mich auf die provokante Einsicht des alten Goethe - die er uns natürlich schriftlich überliefert hat - noch einmal zurückwenden: «Schreiben ist Missbrauch der Sprache, stille für sich lesen ein trauriges Surrogat der Rede. Der Mensch wirkt alles, was er vermag, auf den Menschen durch seine Persönlichkeit (...) und hier entspringen auch die reinsten Wirkungen. Diese sind es, welche die Welt beleben und weder moralisch noch physisch aussterben lassen» (Werke, Bd. 5, 1966, 402).

Die Überlegenheit persönlicher Wirkung ist eben auch zu bedenken angesichts der zeitgenössischen Hochkonjunktur medialer Hörprodukte, weil für pädagogische Prozesse das Prinzip von <high touch> und <low tech> offenbar nach wie vor das menschlich angemessenste ist.

Literatur

1. Quellen

Andersch, Alfred: Sansibar Oder der letzte Grund. Ölten u. Freiburg: Walter 1957.

Assmann, Aleida, Assmann, Jan & Hardmeier, Christoph: Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation. München: Fink 1983.

Carle, Eric: Die kleine Raupe Nimmersatt. Hildesheim: Gerstenberg 1969.

Goethe, Johann Wolfgang von: Dichtung und Wahrheit. Werke. Bd. 5. Frankfurt a. M.: Insel 1966.

Härtung, Peter: Das Kind und das Buch. Rede zum 7. Weltkongress der International Reading Association. In: Die Grundschule 10 (1978), 290-292.

Janosch: Oh, wie schön ist Panama. Weinheim, Basel: Beltz & Gelberg 1978.

2. Sekundärliteratur

Bruner, Jerome S.: Wie das Kind sprechen lernt. Mit einem Geleitwort zur deutschsprachigen Ausgabe von Theo Herrmann. Bern u. a.: Huber 1987.

Charlton, Michael: Zum Umgang kleiner Kinder mit Medien. In: Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim, München: Juventa 1995, 65-80.

Ehlich, Konrad: Struktur und Funktion schriftlicher Kommunikation. In: Günther, Hartmut & Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Bd. 1. Berlin u. a.: de Gruyter 1994, 18-41.

- Hörmann, Hans: Meinen und Verstehen. Grundzüge einer psychologischen Semantik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1976.
- Hurrelmann, Bettina: Lesen als Kinderkultur und die Erwachsenen als Leselehrer. In: Schweizerisches Jugendbuch-Institut (Hrsg.): Horizonte und Grenzen. Standortbestimmung in der Kinderliteraturforschung. Zürich: Schweizerisches Jugendbuchinstitut 1994, 88-105.
- Hurrelmann, Bettina: «Lesen/ Lesesozialisation». In: Heckt, Dietlinde H. & Neumann, Karl (Hrsg.): Deutschunterricht von A bis Z. Braunschweig: Westermann 2001, 200-204.
- Hurrelmann, Bettina: Leseleistung - Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: Praxis Deutsch 29(2002), H. 176, 6-18.
- Hurrelmann, Bettina: Ein erweitertes Konzept von Lesekompetenz und Konsequenzen für die Leseförderung. In: Au-ernheimer, Georg (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske + Budrich 2003, 177-194.
- Hurrelmann, Bettina: Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation im Medienzeitalter. Ein Forschungsüberblick. Weinheim, München: Juventa 2004, 169-201.
- Hurrelmann, Bettina & Groeben, Norbert: Textwissenschaftliche Grundlagen. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung: Literatur-und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim, München: Juventa 2006 (im Druck).
- Hurrelmann, Bettina, Becker, Susanne & Nickel-Bacon, Irmgard: Lesekindheiten. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel. Weinheim, München: Juventa 2005.
- Hurrelmann, Bettina, Hammer, Michael & Niess, Ferdinand: Leseklima in der Familie. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 21995.
- Müller, Karla: Literatur hören und hörbar machen. In: Praxis Deutsch 31(2004), H. 185, 6-13.
- Schenda, Rudolf: Vorlesen: Zwischen Analphabetentum und Bücherwissen. Soziale und kulturelle Aspekte einer semiliterarischen Kommunikationsform. In: Bertelsmann Briefe 1986, H. 119, 5-14.
- Wieler, Petra: Vorlesegespräche mit Kindern im Vorschulalter. Beobachtungen zur Bilderbuchrezeption mit Vierjährigen in der Familie. In: Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim, München: Juventa 1995, 45-64.
- Wieler, Petra: Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim, München: Juventa 1997.