

# **Trägt früher Leseerwerb langfristig zur Lesekompetenz bei? Eine kritische Betrachtung empirischer Forschungsbefunde**

**Sebastian Paul Suggate**

*Universität Regensburg, Deutschland  
Fakultät für Psychologie, Pädagogik und Sportwissenschaft  
Institut für Pädagogik*

**ZUSAMMENFASSUNG:** Durch weit verbreitete und tief greifende Veränderungen ist der frühe Leseunterricht ein pädagogisches Ziel für Kinder im Vorschul- und Kindergartenalter geworden. Dabei haben empirische Forschung und politische Entscheidungsträger der Auswirkung des frühen Leseunterrichts auf die spätere Entwicklung des Lesens überraschend wenig Beachtung geschenkt. In der vorliegenden kritischen Betrachtung werde ich fünf Hauptargumente für frühes Lesen erläutern und die Grundlage ihrer Logik und Erkenntnisse untersuchen. Anschließend werde ich Studien vorstellen, in der Gruppen von Kindern mit früherem bzw. späterem Beginn des Leseunterrichts über einen längeren Zeitraum beobachtet wurden. Anschließend komme ich auf Grundlage der Forschungsergebnisse und einer kritischen Abhandlung zu dem Schluss, dass Kinder langfristig keine besseren Lesefähigkeiten aufweisen, die sich auf früheren Leseunterricht zurückführen lassen.

*Stichwörter:* Früher Leseerwerb; Lesekompetenz und Entwicklung; Frühe Kindheit; Lesen; Spracherwerb, Schreiben, Waldorfpädagogik, empirische Studien, Optimalität

## **Trägt früher Leseerwerb langfristig zur Lesekompetenz bei? Eine kritische Betrachtung empirischer Forschungsbefunde**

Im vergangenen Jahrzehnt wurde auf beiden Seiten des Atlantiks und praktisch im gesamten Pazifikraum zentraler Druck ausgeübt, um das Einschulungsalter zu senken und den akademischen Inhalt des Lehrplans für Vorschulen und Kindergärten zu erhöhen. In Großbritannien wurde der Early Years Curriculum eingeführt - mit trockenem britischen Humor als „Windellehrplan“ bezeichnet - der verbindliche frühe akademische Lehrpläne und Standards für Kinder vorgibt, die mitunter noch nicht einmal vier Jahre alt sind (House, 2005). In Deutschland gab es den so genannten PISA-Schock infolge angeblich unbefriedigender Ergebnisse der PISA-Studien (Programme for International Student Assessment). In beiden Fällen sah man die frühe Förderung akademischer Fähigkeiten als Lösung einer Reihe vermeintlicher Probleme, z. B. a) Senkung des Analphabetismus, b) Angleichung der sozialen Unterschiede zwischen Arm und Reich (Matthäuseffekt) und c) Erhöhung der Wirtschaftsleistung durch dynamischere Arbeitskräfte - oder etwas zynischer betrachtet: Einstieg von Kindern in den Arbeitsmarkt, die dadurch früher Steuern zahlen.

Obwohl die Analyse der sozialen und politischen Einflüsse in der Pädagogik ein faszinierendes und aufschlussreiches Thema wäre, ist die Absicht des vorliegenden Aufsatzes die evidenzbasierte Untersuchung der Behauptung, dass früher Leseerwerb zu höheren Leistungen im späteren Leben führe. Es liegt nahe,

dass zunächst die Frage zu klären ist, ob frühes Lesen für das spätere Leben überhaupt Vorteile bringt, bevor Überlegungen hinsichtlich einer entsprechenden Schwerpunktsetzung in Lehrplänen für Kinder angestellt werden. In der vorliegenden kurzen Betrachtung möchte ich zunächst klarstellen, was mit frühem Lesen gemeint ist und anschließend wissenschaftliche Argumente für das frühe Lesen untersuchen, bevor ich die bisher zu diesem Thema durchgeführten empirischen Studien erläutere.

## Was ist frühes Lesen?

Frühes Lesen lässt sich unterschiedlich definieren, z. B. als Lesen, bevor Kinder Lesen lernen können, bevor sie eingeschult werden, bevor sie als in anderen akademischen Bereichen ausreichend entwickelt gelten oder vor dem Übergang in die mittlere Kindheit (d. h. Zahnwechsel). Pragmatisch ausgedrückt würde eine historische und vergleichende Analyse feststellen, dass formaler Leseunterricht im Alter von vier oder fünf Jahren (wie in englischsprachigen Ländern) als „früh“ und im Alter von sechs oder sieben Jahren (wie in weiten Teilen Mitteleuropas) als „spät“ gilt. Ich bevorzuge hierbei, die Differenzierung in „früh“ und „spät“ auf Grundlage der *Optimalität* (Suggate, im Druck) vorzunehmen. In Diskussionen um das Lesealter neigen insbesondere Pädagogen dazu, sich auf die *Fähigkeit* zu konzentrieren, wobei betont wird, dass Kinder bereits sehr früh lesen können (Ehri, Nunes, Stahl, & Willows, 2001a). Ich argumentiere jedoch, dass man vielmehr fragen sollte, ob es *optimal* ist, Kindern in einem sehr frühen Alter das Lesen beizubringen; und ich plädiere dafür, dass die aus dem Leseunterricht und der erlernten Lesekompetenz resultierenden Veränderungen der Kindesentwicklung untersucht werden müssen.

Ein weiterer Punkt der obigen Beschreibung ist meine Bezugnahme auf den *formalen Schulungsbeginn* bzw. *formalen Leseunterricht*. Damit soll betont werden, dass sich der vorliegende Aufsatz auf das ausdrückliche und programmatische Unterrichten von Kindern im Textlesen und Dekodieren bezieht. Anders formuliert, gemeint ist Leseunterricht, der von einem Erwachsenen auf spielerische oder sonstige Weise gezielt von außen an das Kind herangetragen wird. Dieser Ansatz unterscheidet sich grundlegend von einem spielerischen Lernen, bei dem das Kind selbst Initiator fast aller Aktivität ist.

## Argumente für den frühen formalen Leseunterricht

Viele Pädagogen, Wissenschaftler und politische Entscheidungsträger empfehlen, dass Kindern eine Kombination von phonemischem Bewusstsein, Schriftsprachenkenntnis, Wortlesen, Strategie oder Dekodierungsfähigkeiten in Kindergarten und Vorschule beigebracht wird, wobei bei unzureichendem Fortschritt im Erlangen der Lesekompetenz entsprechende Förderung angeboten wird (z. B. Aram & Biron, 2004; Coyne & Harn, 2006; Hintze, Ryan, & Stoner, 2003; Lyon & Chhabra, 1996; Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson, & Foorman, 2004). Good et al. brachten das Argument wie folgt auf den Punkt:

In der dritten oder vierten Klasse liegen die Leistungen der Schüler weit unter dem Durchschnitt, und für einen anderen Ansatz beim Leseunterricht zum Erlernen erster Lesekenntnisse ist es zu spät. Um ein Versagen beim Lesen zu verhindern, muss mit dem Lernen *früh begonnen* werden... (Hervorhebung der Autoren, Good, Gruba, & Kaminski, 2002, S. 699).

Andere Autoren befassten sich mit der These, dass sich Kinder mit mangelndem Leseerfolg zunehmend aus dem Unterrichtsgeschehen zurückziehen, ihre Mitschüler stören, im Lesen weiter zurückbleiben und damit ein „Verhaltensmuster des Leseversagens“ entwickeln (Shinn, Shinn, Hamilton, & Clarke, 2002, S. 113).

Dieses Argument hat im Wesentlichen folgende drei Aspekte: a) Anfänglich schwache Leser bleiben schwache Leser, b) frühzeitige Leseförderung ist wirksam und c) Kinder verschlechtern sich immer weiter, wenn ihnen nicht rechtzeitig geholfen wird. In jüngerer Zeit wird ein vierter Aspekt debattiert, nämlich dass Lesen und Sprache ein und dasselbe ist und es daher keine Rolle spielt, wann Kinder Lesen lernen. Abschließend wird häufig behauptet, dass frühes Lesen die Sprachkompetenz verbessert. Diese Argumente werden hier jeweils untersucht.

## Spät angefangen, nie aufgeholt?

Korrelationsstudien sind Forschungsdesigns, bei denen zwei Variable statistisch in Bezug gesetzt werden, um mögliche Ursachen- und Wirkungsbeziehungen zu untersuchen. Ein Beispiel wäre die Korrelation der Inzidenz von Lungenkrebs in einer bestimmten Population mit der Anzahl gerauchter Zigaretten. Entscheidend ist, dass Korrelationsdesigns auf Kausalität immer nur hinweisen, sie jedoch nie nachweisen können. So berichtet z. B. das Nachrichtenmagazin *Der Spiegel*, dass seine Leser klüger als andre seien. Diese Korrelation lässt jedoch nicht den Schluss zu, dass die Leser ihr größeres Wissen durch das Lesen dieser Zeitschrift erlangt haben. Es kann einfach bedeuten, dass *Der Spiegel* von klügeren Menschen gelesen wird.

Diese *Spiegel*-Analogie im Hinterkopf behaltend, verknüpfen die Korrelationsbefunde vorschulische und schulische Leseleistung (Lonigan, Schatschneider, Westberg, & The National Early Literacy Panel, 2008). Anhand dieser Befunde lässt sich jedoch nicht feststellen, ob diese vorschulische Lesekompetenz ursächlich für das spätere bessere Lesen in der Schule war. Bedenkt man, dass die meisten Lesekenntnisse eigenständige Entitäten sind, die sich unter geeigneten Bedingungen (Suggate, im Druck) leicht aneignen lassen, ist es unwahrscheinlich, dass die Lesekompetenz *an sich* der entscheidende Faktor war. Wahrscheinlich ist, dass andere Einflüsse sowohl zur frühen als auch zur späteren Lesekompetenz geführt haben, nämlich: die sozio-ökonomische Stellung; das familiäre Bildungsumfeld; Elterndruck; Elternbeteiligung; Schwerpunkt bei Kinderbetreuung, Schule oder Vorschule, die Beschäftigung mit dem Lesen. Anders formuliert: es lässt sich daraus nicht schlussfolgern, dass „spät angefangen“ *an sich* zu „nie aufgeholt“ führt. Vielmehr ist es wahrscheinlich, dass in den meisten Fällen sowohl dem späten Anfang als auch dem Zurückbleiben dieselbe Ursache zugrunde liegt.

Darüber hinaus sind die Korrelationsbefunde nicht so eindeutig, wie es das obige Zitat von Good et al. (2002) unterstellt. Zunächst nimmt die Korrelation zwischen früher Lesekompetenz und späterem Lesen über längere Zeiträume tendenziell deutlich ab (z. B. Blatchford & Plewis, 1990). Darüber hinaus ist das Korrelat früher Lesekompetenz kompliziert, und es sind eigentlich frühe *Sprachkenntnisse*, die sich als solider Prädiktor für späteres Leseverständnis erweisen (Storch & Whitehurst, 2002; Vellutino, Tunmer, Jaccard, & Chen, 2007). Logisch betrachtet ist das Sprachverständnis eindeutig der für das Leseverständnis entscheidende Faktor, wenn erst die elementaren Dekodierfähigkeiten beherrscht werden (Suggate, im Druck).

Letztlich stellt sich auch ein drittes Problem, dass nämlich prädiktive Korrelationskoeffizienten lediglich wiedergeben, inwiefern sich die niedrigen Werte zum Zeitpunkt 1 auf die niedrigen Werte zum Zeitpunkt 2 beziehen. Es wurden zahlreiche Schreckensszenarien von Befunden abgeleitet, denen zufolge minder kompetente Leser in einer Klasse auch minder kompetente Leser in einer höheren Klasse sind (z. B. Juel, 1988). Jedoch ist das Aufstellen von Rangfolgen für Kinder nach Perzentilen und Quartilen sowie das anschließende Vergleichen dieser Rangfolgen über einen Zeitraum kaum dazu geeignet, über eine gewisse Stabilität der Lesekompetenz im Zeitvergleich hinaus Einblick in die Thematik Leseprobleme zu gewähren. Wenn die Leseleistung eines Kindes beim 10. Perzentil liegt, ist es mit Bezug auf seine Lesefähigkeit vielleicht einfach 90. in einem Sample von 100 Kindern. Wenn dieses Kind „gewinnt“, indem es sich um einen Platz verbessert, muss ein anderes zwangsläufig „verlieren“, indem es abgestuft wird. Stabilität bei prädiktiven Befunden (z. B. Juel, 1988) ist an und für sich noch kein Grund zur Beunruhigung. Eher wäre es bedenklich, wenn die Pädagogik aus den besten Lesern die schlechtesten machte (Suggate, 2012).

Kurz gesagt, Korrelationsbefunde haben fest etablierte Zusammenhänge zwischen Vorschulprädiktoren und Grundschulleistungen aufgezeigt. Weil es jedoch schwierig ist, aus diesen Korrelationsdaten eine Kausalität abzuleiten, lässt sich aus diesen Befunden allein nicht schlussfolgern, dass eine frühe Entwicklung des Lesens für spätere Lesekompetenz notwendig oder sogar speziell kausal ist.

## Förderung beim Lesen

Ein zweiter Grundsatz des Arguments für frühes Lesen besteht darin, dass die Lesekompetenz von Kindern durch Frühleseprogramme verbessert werde. Der Maßstab für solche Studien ist ein randomisiert-kontrolliertes Design. Dennoch liegen nur wenige solcher Studien für den Vorschulzeitraum vor, und von

diesen verfolgt keine die Kinder nennenswert bis in die Grundschulzeit (Bus & van Ijzendoorn, 1999; Ehri et al., 2001a; Ehri et al., 2001b, Suggate, 2010), was wiederum Fragen bezüglich eines Publikationsbias aufwirft. Aus diesem Grund lässt sich die Behauptung, dass Lesefrüherziehung langfristig die Lesekompetenz von Kindern verbessert, nicht aufrechterhalten.

## Matthäuseffekt

Die Gefahren bezüglich einer frühen Benachteiligung beim Lesen werden vom so genannten Matthäuseffekt eloquent veranschaulicht (Stanovich, 1986). Der Matthäuseffekt besagt, dass die Reichen reicher und die Armen vergleichsweise ärmer werden;

Denn wer da hat, dem wird gegeben werden, und er wird die Fülle haben; wer aber nicht hat, dem wird auch, was er hat, genommen werden (Matthäus 25:29).

Auf das Lesen bezogen bedeutet der Matthäuseffekt, dass Kinder mit geringeren Lesekenntnissen mit der Zeit weiter zurückbleiben, weil sie langsamer lesen und ihnen weniger Lernmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Diese Vorstellung fußt auf der Beobachtung, dass ein sehr guter Leser der Mittelstufe vielleicht 10.000.000 Wörter pro Jahr liest, ein schlechter hingegen nur etwa 100.000 (Nagy & Anderson, 1984). Empirische Befunde für ein allmähliches Öffnen der Schere zwischen guten und schlechten Lesern sind jedoch dürftig und widersprüchlich (Bast & Reitsma, 1998; Parrila, Aunola, Leskinen, Nurmi, & Kirby, 2005; Shaywitz et al., 1995); außerdem lassen sie nicht glaubhaft die Schlussfolgerung zu, dass sich eine frühe Kluft in der Lesekompetenz drastisch verbreitert. Selbst wenn Studien den Matthäuseffekt aufzeigten, ließe sich, wie bereits bei den Korrelationsbefunden, nicht mit Sicherheit sagen, ob nicht die für die ursprünglichen Schwierigkeiten kausalen Faktoren auch für die im späteren Alter verantwortlich sind. Kurz gesagt, die Beweise für den Matthäuseffekt sind angesichts des Einflusses, den diese griffige Vorstellung auf die Bildungsforschung und -politik hatte, leider außer Proportion.

## Lesen ist einfach Teil der Sprache

Ein Argument für frühes Lesen stützt sich auf Ähnlichkeiten zwischen Lesen und Sprache, und wendet Befunde aus der Sprachforschung auf das Lesen an. Die Extremform dieses Arguments stützt sich auf Befunde, welche die spezifische phonologische und weitere Sprachentwicklung aufzeigt, die sich in den ersten Lebensjahren vollzieht und sich auf die Nervenplastizität gründet (Lundberg, 2006). Durch Übertragung der Analogie auf das Lesen hört man häufig das Argument, dass früher Leseerwerb als Grundlage für das spätere Lesen notwendig sei, und zwar insbesondere bei Legasthenie gefährdeten Kindern (positiver Effekt des Gehirntrainings). Dieses Argument ist rein spekulativ, weil es - wie oben gezeigt - keine Anhaltspunkte dafür gibt, dass sich Legasthenie einfach durch früheren Leseerwerb verhindern lässt oder das daraus eventuell resultierende Gehirntaining förderlicher ist als formerefüllte Sprache oder bewegungsorientierte Erfahrungen.

Eine etwas abgemilderte Variante dieses Arguments stützt sich auf Parallelen zwischen Lese- und Sprachentwicklung und behauptet, beide gehören zum selben Kontinuum:

Der Begriff „Emergent Literacy“ soll bedeuten, dass der Schriftspracherwerb des Kindes als kontinuierlicher Lernprozess mit Ursprung in der frühen Lebensphase des Kindes und weniger als ein Phänomen gesehen wird, das schlagartig mit der Einschulung beginnt. ... Emergent Literacy betrachtet die Verhaltensweisen mit Bezug auf den Schriftspracherwerb im vorschulischen Alter als legitime und wichtige Aspekte des Schriftspracherwerbs (Whitehurst & Lonigan, 1998, S. 848-849).

Obwohl die Entwicklung vieler für das Lesen notwendiger Fähigkeiten tatsächlich bereits vor der Geburt beginnt, wäre die Behauptung, dass es sich zu jedem Zeitpunkt der Kindheit erlernen ließe, weil sich alle Erfahrungen auf das Lesen bezögen, mit der Behauptung gleichzusetzen, dass sich Weizen ohne das Zutun von Bauer, Müller und Bäcker in Brot verwandelt, nur weil die Hauptzutat aus dem Boden gewachsen ist. Elementare Beobachtungen belegen, dass sich Lesen und Sprache mit Bezug auf diverse Merkmale wesentlich unterscheiden. Zunächst wird deutlich, dass Lesen visuell (bzw. im Fall der Brailleschrift ertastbar), die

Sprache dagegen bei den meisten Kindern oral und aural ist. Außerdem wird das Lesen selten von Gestik begleitet. Um die Thematik weiter abzugrenzen, lässt sich feststellen, dass Kinder sprechen und zuhören können, während sie klettern, auf dem Spielplatz umher toben oder einem Ball hinterher rennen; Aktivitäten, die beim Lesen (ohne erhebliches Sicherheitsrisiko!) praktisch nicht durchführbar sind. In der Sprache der Wissenschaft ließe sich das Offensichtliche daher vielleicht wie folgt formulieren:

Die untersuchten Befunde stehen im Einklang mit der Vorstellung, dass sich Schriftsprachkenntnisse wohl von gesprochener Sprache und metalinguistischen Fähigkeiten unterscheiden. Die untersuchten Studien zeigten, dass a) diese Verhalten bereits von zahlreichen Forschern separat analysiert werden, b) empirische Tests gezeigt haben, dass Emergent Literacy kein einheitliches Konstrukt ist und c) Schriftsprachkenntnisse, Sprache und phonologisches Bewusstsein von unterschiedlichen Aktivitäten beeinflusst werden (Sénéchal, LeFevre, & Smith-Chant, 2001, S. 446).

## Lesen verbessert die Sprache

Ein letztes, häufig vorgetragenes Argument besagt, dass Lesen zur Förderung der Sprachentwicklung notwendig sei. Sicherlich gibt es Unterschiede zwischen Schriftsprache und gesprochener Sprache, und somit ist es denkbar, dass sich ein frühreifer Leser Wörter aneignet, die ein Nichtleser nicht lernt. Dennoch gilt hier auch das Gegenteil: Wenn ein Kind seine Zeit zuhause mit Lesen verbringt, während andere Kinder draußen spielen, entgehen ihm die damit verbundenen Erfahrungen. Dazu kommt, dass die durch frühen Leseerwerb zu erwartenden Fähigkeiten kaum zum Lesen besonders komplizierter Texte ausreichen, weshalb einigen Stimmen zufolge nur Schüler der 3. oder 4. Klasse ihren Wortschatz durch Lesen verbessern (Nagy & Anderson, 1983). In unseren empirischen Studien, in denen die Sprachentwicklung zwischen Kindern in spielbetonten Kindergärten mit der formaler Schüler verglichen wird, konnten wir keine Vorteile bezüglich der Sprachfähigkeiten für Frühleser feststellen (Suggate, Reese, Lenhard, Neudecker, & Schneider, 2012; Suggate, Schaughency, & Reese, 2011). Abschließend haben wir anhand empirischer Befunde auch zeigen können, dass in Deutschland kompetente Leser der 2. und 4. Klasse sich weniger Wörter durch selbständiges Lesen als durch das Zuhören Anderer aneignen (Suggate, Lenhard, Neudecker, & Schneider, im Druck). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es wenig Grund zu der Vermutung gibt, frühes Lesen trüge spürbar zur Verbesserung der Sprachkenntnisse bei.

## Vergleichende Befunde zum frühen Leseerwerb

Eine überraschende Beobachtung der wissenschaftlichen Diskussion über frühes Lesen ist, dass sich die Forscher auf tangentielle Beweisführung und Argumentation - Korrelation, Förderung, Matthäuseffekt - konzentriert und dabei fast völlig die Befunde ignoriert haben, die Kindergruppen mit Leseerwerb auf verschiedenen Altersstufen vergleichen. Diese von mir an anderer Stelle ausführlicher untersuchten Befunde (Suggate, 2011, Suggate, 2012, Suggate, im Druck) sollen hier kurz zusammengefasst werden.

## Befunde aus Vorschulprogrammen

Eine umfangreiche Befundlage deutet darauf hin, dass ein gut gestaltetes Programm zur Vorschul- oder Heimförderung die spätere kognitive und soziale Entwicklung von Kindern, die in Armut oder anderen Risikoumfeldern aufwachsen, stärken kann (Gilliam & Zigler, 2001; Lazar & Darlington, 1982; Magnusson, Ruhm, & Waldfogel, 2007; Nelson, Westhaus, & MacLeod, 2003). Dabei zeichnen sich langfristige Vorteile generell eher für die kognitive und sozio-emotionale Entwicklung als für akademische Leistungen ab (Gilliam & Zigler, 2001; Nelson et al., 2003).

Dabei ist jedoch entscheidend, dass aus diesen Schulprogrammen gewonnene Erkenntnisse keine Aussage darüber machen, ob der frühe Leseerwerb *an sich* wichtig ist, und zwar aus zwei Gründen. 1.) Der wichtigste Unterschied in der Alltagserfahrung zwischen Kindern, die an entsprechenden Vorschulprogrammen teilnehmen und anderen Kindern ist häufig, dass erstere so etwas wie eine normale Kindergartenumgebung



mit reichhaltiger Sprachinteraktion, Sicherheit und einem täglichen Rhythmus erleben. Daher liegt es nahe, dass diese Wirkung bereits durch den Wechsel aus ihrem anderweitig benachteiligten Umfeld erzielt wurde.

2.) Wenn man die Effektgrößen für Leseleistung in Abhängigkeit einer Teilnahme der Kinder an diesen Vorschulprogrammen mit formalem Leseunterricht untersucht, sind die Vorteile für Lesekompetenz in Grundschulen nicht mehr offensichtlich (Suggate, im Druck) – die Effekte des Lesens scheinen sich zu verflachen. Damit scheinen also selbst Kinder aus sozialen Problembereichen nicht von frühem Lesen *an sich* zu profitieren.

## **Befunde aus dem Vergleich von früherer und späterer Einschulung**

Weitere Studien manipulieren sogar das Einschulungsalter (Elley, 1992; Suggate et al., 2010; Turnbull, 2006). Damit wird ein wichtiger Anhaltspunkt geliefert, da der Leseunterricht in der Regel mit der Einschulung beginnt. Eine Möglichkeit zur Erfassung derartiger Daten ist die Verwendung internationaler Vergleiche, um damit unterschiedliche Einschulungsalter zu nutzen.

Zwei Studien verglichen die Leseleistungen von Kindern in Abhängigkeit mit dem Einschulungsalter. Dabei wurde versucht, landesspezifische Unterschiede pädagogischer und sozialer Indikatoren statistisch zu kontrollieren. Elley (1992) stellte fest, dass es im neunten Lebensjahr nur noch geringe Unterschiede zwischen Kindern mit vier Jahre langem formalem Leseunterricht im Vergleich zu Kindern mit nur zwei Jahren gab (mit Beginn im Alter von fünf bzw. sieben Jahren). Suggate (2009) bestätigte anhand von Daten der PISA-Studie, die in 54 Ländern erfasst wurden, dass im Alter von 15 Jahren kein Unterschied aufgrund des Einschulungsalters vorlag. Beide Studien vermochten jedoch nicht, die orthografischen Unterschiede zwischen den Sprachen zu berücksichtigen, die vermutlich insbesondere im Englischen das Lesen erschweren (Seymour, Aro, Erskine, & COST Action Network, 2003).

Studien, welche die Lesekompetenz in *Regelschulen* und *Waldorfschulen* in englischsprachigen Ländern vergleichen, liefern uns Erkenntnisse über die Notwendigkeit eines ggf. früheren Einschulalters, um der komplexeren Orthografie des Englischen Rechnung zu tragen. Insbesondere in Neuseeland werden Kinder an ihrem fünften Geburtstag eingeschult und nachfolgend formal im Lesen unterrichtet, so dass die meisten von ihnen mit sechs Jahren recht flüssig lesen können (McNaughton, Phillips, & MacDonald, 2000). Im Gegensatz dazu werden Waldorfschüler im Schnitt erst mit sechseinhalb Jahren eingeschult. Vor diesem Hintergrund haben wir eine Studie über die ersten sechs Jahre in beiden Schulsystemen durchgeführt und dabei den rezeptiven Wortschatz, das familiäre Schriftsprachenumfeld, das Leseselbstkonzept, Bildung und Einkommen der Eltern, den ökonomischen Status der Gemeinde, Zweitsprachkenntnisse und Ethnizität kontrolliert (Suggate, Schaughency, & Reese, 2013). Ergebnisparameter nutzten die Domänen Lesevorbereitung, Leseflüssigkeit und Leseverständnis. Unseren Analysen zufolge hatten mit elf Jahren alle Spätanfänger aufgeholt und wiesen beim Leseverständnis sogar einen geringen Vorteil auf - was in einer Folgestudie mit einer zweiten Probe von zwölfjährigen Schülern repliziert wurde (Suggate et al., 2013).

In einer lebenslangen Studie der Langzeitwirkung des frühen Lesens bei intellektuell begabten Kindern untersuchten Kern und Friedman (2009) die Auswirkung des Einschulungsalters auf eine Reihe von Faktoren von der Bildungskompetenz über die Anpassung im späteren Leben bis zur Sterblichkeit. Obwohl Früheinschulung und frühes Erlernen des Lesens zunächst mit positiven Faktoren verbunden war (d. h. höherer IQ und höheres Familieneinkommen), führte frühes Lesen nur zu kurzfristigem Bildungserfolg; langfristig wurde es mit geringerer Bildungskompetenz und größeren Anpassungsschwierigkeiten im Jugend- und Erwachsenenalter assoziiert. Neben der Verknüpfung mit insgesamt geringeren Leistungen und größeren Anpassungsschwierigkeiten steht die Früheinschulung (d. h. die von Eltern bewusst um ein Jahr vorgezogene Einschulung) selbst nach Kontrolle einer Reihe von Persönlichkeits- und Entwicklungsvariablen auch im Zusammenhang mit früherem Tod (Kern & Friedman, 2009).

## **Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse**

Argumente auf Grundlage von Korrelationsstudien, Frühinterventionsforschung und Matthäuseffekt liefern keine stichhaltigen Gründe für frühen Leseunterricht. Darüber hinaus zeigen die Befunde der hier untersuchten Studien, dass ein um ein bzw. zwei Jahre früherer Beginn des Leseunterrichts, ob nun im Alter von drei oder fünf Jahren, zu keinem langfristigen Vorteil bei der Lesekompetenz führt. Diese Ergebnisse stützen sich auf Auswahlen von gefährdeten und normal leistenden Schülern mit unterschiedlichem Hintergrund bezüglich Lehrplan, Land und Sprache. Wenn die Forschungsfrage als Nullhypothese - dem Ausgangspunkt der positivistischen Forschung - formuliert würde, hieße die Schlussfolgerung, dass es keine Beweise gibt, um die Nullhypothese zu verwerfen. Der wissenschaftlichen Konvention folgend würde also die Nullhypothese, nämlich dass früher Leseerwerb keine langfristigen Auswirkungen hat, bestätigt werden.

## Literaturverzeichnis

- Aram, D., & Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: Differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly, 19*, 588–610.
- Bast, J., & Reitsma, P. (1998). Analyzing the development of individual differences in terms of Matthew Effects in reading: Results from a Dutch longitudinal study. *Developmental Psychology, 34*, 1373–1399.
- Blatchford, P., & Plewis, I. (1990). Pre-school reading-related skills and later reading achievement: further evidence. *British Educational Research Journal, 16*, 425–428.
- Bus, A. G., & van Ijzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology, 91*, 403–414.
- Coyne, M. D., & Harn, B. A. (2006). Promoting beginning reading success through meaningful assessment of early literacy skills. *Psychology in the Schools, 43*, 33–43.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001a). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research, 71*, 393–447.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001b). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly, 36*, 250–287.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read? IEA study of reading literacy*. Den Haag: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Gilliam, W. S., & Zigler, E. F. (2001). A critical meta-analysis of all evaluations of state-funded preschool from 1977 to 1998: Implications for policy, service delivery and program evaluation. *Early Childhood Research Quarterly, 15*, 441–473.
- Good, R. H., Gruba, J., & Kaminski, R. A. (2002). Best practices in using Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS) in an outcomes-driven model. In A. Thomas & J. Grimes (Hrsg.), *Best Practices in School Psychology* (S. 721–735). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Hintze, J. M., Ryan, A. L., & Stoner, G. (2003). Concurrent validity and diagnostic accuracy of the Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills and the Comprehensive Test of Phonological Processing. *School Psychology Review, 32*, 541–556.
- House, R. (2005). Childhood endangered: The government's curriculum guidance for the foundation stage - commentary and critique. In R. House (Hrsg.), *The trouble with education: Stress, surveillance and modernity*. Montreal: Ur Publications.
- Juel, C. (1988). Learning to reading and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology, 80*, 437–447.
- Kern, M. L., & Friedman, H. S. (2009). Early educational milestones as predictors of lifelong academic achievement, midlife adjustment, and longevity. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(4), 419–430. doi:10.1016/j.appdev.2008.12.025
- Lazar, I., & Darlington, R. (1982). Lasting effects of early education: A report from the consortium for longitudinal studies. *Monographs of the Society of Research in Child Development, 47*(2-3), 1–151.
- Lonigan, C. J., Schatschneider, C., Westberg, L., & The National Early Literacy Panel. (2008). *Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling* (Developing early literacy: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention). Jessups, ML.
- Lundberg, I. (2006). Early language development as related to the acquisition of reading. *European Review, 14*, 65–79.



- Lyon, G. R., & Chhabra, V. (1996). The current state of science and the future of reading disability. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 2, 2–9.
- Magnusson, K. A., Ruhm, C., & Waldfogel, J. (2007). Does kindergarten improve school preparation and performance? *Economics of Education Review*, 26, 33–51.
- McNaughton, S., Phillips, G., & MacDonald, S. (2000). Curriculum channels and literacy development over the first year of instruction. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 35, 49–59.
- Nagy, W. E., & Anderson, R. C. (1984). How many words are there in printed school English? *Reading Research Quarterly*, 19, 304–330.
- Nelson, G., Westhaus, A., & MacLeod, J. (2003). A meta-analysis of longitudinal research on preschool prevention programs for children. *Prevention & Treatment*, 6, Artikel 31.
- Parrila, R., Aunola, K., Leskinen, E., Nurmi, J., & Kirby, J. R. (2005). Development of individual differences in reading: Results from longitudinal studies in English and Finnish. *Journal of Educational Psychology*, 97, 299–319.
- Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D., & Foorman, B. R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: a longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96, 265–282.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., & Smith-Chant, B. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39, 439–460.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., Erskine, J. M., & COST Action Network. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143–174.
- Shaywitz, B. A., Holford, T. R., Holahan, J. M., Fletcher, J. M., Stuebing, K. K., Francis, D. J., & Shaywitz, S. E. (1995). A Matthew Effect for IQ but not for reading: Results from a longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 30, 894–906.
- Shinn, M. R., Shinn, M. M., Hamilton, C., & Clarke, B. (2002). Using curriculum-based measurement in general education classrooms to promote reading success. In M. R. Shinn, H. M. Walker, & G. Stoner (Hrsg.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (S. 113–142). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–407.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934–947.
- Suggate, S. P. (2009). School entry age and reading achievement in the 2006 Programme for International Student Assessment (PISA). *International Journal of Educational Research*, 48, 151–161.
- Suggate, S. P. (2010). Why “what” we teach depends on “when”: Grade and reading intervention modality moderate effect size. *Developmental Psychology*, 46, 1556–1579. doi:10.1037/a0020612.
- Suggate, S. P. (2011). Viewing the long-term effects of early reading with an open eye. In R. House (Hrsg.), *Too much, too soon? Early learning and the erosion of childhood*. (S. 236–246). Gloucestershire: Hawthorne Press.
- Suggate, S. P. (2012). Watering the garden before a rainstorm: The case of early reading. In S. P. Suggate & E. Reese (Hrsg.), *Contemporary debates in child development and education* (S. 181–190). London: Routledge, Taylor & Francis.
- Suggate, S. P. (im Druck). The Parable of the Sower and the long-term effects of early reading. *European Early Childhood Education Research Journal*.

- Suggate, S. P., Lenhard, W., Neudecker, E., & Schneider, W. (im Druck). Incidental vocabulary acquisition from stories: Second and fourth graders learn more from listening than reading. *First Language*.
- Suggate, S. P., Reese, E., Lenhard, W., & Schneider, W. (2012, 7. September). Language and literacy development as a function of whether children attend play-oriented kindergartens or formal school. Poster presented at the *Narrative, Intervention, and Literacy* conference, Paris.
- Suggate, S. P., Schaughency, E. A., & Reese, E. (2011). The contribution of age and formal schooling to oral narrative and pre-reading skills. *First Language*, *31*, 379–404. doi:10.1177/0142723710395165
- Suggate, S. P., Schaughency, E. A., & Reese, E. (2013). Children who learn to read later catch up to children who learn to read early. *Early Childhood Research Quarterly*, *23*, 33–48. doi:10.1016/j.ecresq.2012.04.004
- Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J., & Chen, R. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading*, *11*, 3–32.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, *69*, 848–872.