

Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg

Fakultät Wirtschaft und Soziales

Department Soziale Arbeit

## BACHELORARBEIT

# **Zum Zusammenhang des familiären Hintergrundes und der sprachlichen Kompetenzentwicklung - Eine Synthese von Ergebnissen aus der empirischen Bildungsforschung**

Tag der Abgabe: 26.02.2013

Vorgelegt von: Theresa Salge

BA Bildung und Erziehung in der Kindheit

Betreuender Prüfer: Prof. Dr. Andreas Voss

Zweite Prüfende: Prof. Dr. Daniela Ulber

Theresa Salge



## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Hamburg, 26.02.2013

Theresa Salge

# Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

<b><u>1. Einleitung</u></b>	<b>1</b>
<b><u>2. Sprachliche Kompetenzentwicklung</u></b>	<b>2</b>
2.1 Die Aneignung der Sprache	5
2.2 Die Basisqualifikationen der Sprache	7
2.3 Sprachdefizite und -förderung	12
2.4 Zusammenfassung	14
<b><u>3. Der familiäre Hintergrund</u></b>	<b>15</b>
3.1 Die Kapitalformen nach Bourdieu	18
3.2 Klassifikation der elterlichen Berufe	20
3.3 Familiensprache	22
3.4 Zusammenfassung	25
<b><u>4. Studien zur sprachlichen Kompetenz</u></b>	<b>26</b>
4.1 IGLU	26
4.1.1 Ergebnisse zur sprachlichen Kompetenz	28
4.1.2 Erläuterung der Ergebnisse vor dem familiären Hintergrund	33
4.2 PISA	38
4.2.1 Ergebnisse zur sprachlichen Kompetenz	40
4.2.2 Erläuterung der Ergebnisse vor dem familiären Hintergrund	44
4.3 IQB	51
4.3.1 Ergebnisse zur sprachlichen Kompetenz	52
4.3.2 Erläuterung der Ergebnisse vor dem familiären Hintergrund	55
4.4 Zusammenfassung	59
<b><u>5. Empfehlungen und Maßnahmen</u></b>	<b>60</b>
5.1 Handlungsempfehlungen	61
5.2 Bisherige Maßnahmen	66
<b><u>6. Diskussion, Fazit und Ausblick</u></b>	<b>70</b>
6.1 Kritische Betrachtung der Maßnahmen	71
6.2 Weitere Fördermöglichkeiten	74

## **Tabellenverzeichnis**

<b>Tabelle 1</b> Das EGP-Klassenschema (Brauns, Steinmann & Haun, 2000, S. 12) .....	21
<b>Tabelle 2</b> Anteile der Schüler auf der Kompetenzstufe Ia oder darunter (Ehmke & Jude, 2010, S. 247).....	46
<b>Tabelle 3</b> Veränderungen in den sozialen Disparitäten des Kompetenzerwerbs (Ehmke & Jude, 2010, S. 241) .....	49
<b>Tabelle 4</b> Die von Grundschulern erreichten Kompetenzstände im Lesen (Stanat et al., 2012a, S. 5).....	54
<b>Tabelle 5</b> Soziale Gradienten für das Lesen im Fach Deutsch (Richter, Kuhl & Pant, 2012, S. 197).....	56
<b>Tabelle 6</b> Logistische Regressionsanalysen zum Gymnasialbesuch für die Deutschstichprobe (Köller, Knigge & Tesch, 2010, S. 22).....	58

## **Abbildungsverzeichnis**

<b>Abbildung 1</b> Die Dimensionen des familiären Hintergrundes .....	16
<b>Abbildung 2</b> Kompetenzstufen und Skalenwerte auf der Gesamtskala des Lesens (BMBF, 2012, S. 13).....	28
<b>Abbildung 3</b> Vergleich der Lesemotivation in 2001 und 2011 (BMBF, 2012, S. 35).....	31
<b>Abbildung 4</b> Vergleich der Leseleistungen 2001 und 2011 (BMBF, 2012, S. 15).....	32
<b>Abbildung 5</b> Rahmenmodell für den Zusammenhang zwischen Schülerleistungen und deren Bedingungen (Hornberg et al., 2007a, S. 22).....	33
<b>Abbildung 6</b> Unterschiede im Leistungsvorsprung im Leseverständnis hinsichtlich der Bücheranzahl in den Familien im Vergleich von 2001, 2006 und 2011 (BMBF, 2012, S. 46).....	35
<b>Abbildung 7</b> Entwicklung der Verteilung auf die Kompetenzstufen (Klieme et al., 2010, S. 7) .....	42
<b>Abbildung 8</b> Entwicklung der Lesekompetenz in Deutschland (Naumann et al., 2010, S. 59) .....	43
<b>Abbildung 9</b> Zusammenhänge zwischen den Merkmalen des Elternhauses, der Lesekompetenz und Lesefreude (Hertel, Jude & Naumann, 2010, S. 268) .....	44
<b>Abbildung 10</b> Veränderungen PISA 2000 und 2009 in der mittleren Lesekompetenz (Klieme et al., 2010, S. 15).....	48

## **1. Einleitung**

Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist es, anhand einer Synthese von Ergebnissen aus der empirischen Bildungsforschung, den Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund und der sprachlichen Kompetenzentwicklung beim Kind zu analysieren.

Im Jahr 2000 wurden von der internationalen Bildungsstudie PISA alarmierend schlechte Schulleistungen deutscher Schüler<sup>1</sup> im internationalen Vergleich festgestellt. Diese haben eine kritische Auseinandersetzung hinsichtlich der Qualität der Bildung im internationalen Vergleich ausgelöst. In der Bildungspolitik hat sich vor allem das Interesse hinsichtlich der sozialen Disparitäten in der Bildungsbeteiligung und dem Kompetenzerwerb verstärkt. Zur Einschätzung der Leistungsstände von Schülern, werden kontinuierlich nationale und internationale Bildungsstudien durchgeführt. Hinsichtlich der Leistungen in der sprachlichen Kompetenz belegen die PISA-, IGLU- und IQB-Studien stets eine Korrelation mit der sozialen Herkunft der Schüler. Die Kopplung zwischen den familiären Verhältnissen und dem Bildungsverlauf der Kinder und Jugendlichen wird besonders in Deutschland auf vielen Ebenen sichtbar.

Für die Gesellschaft und das Individuum ist die sprachliche Bildung von zentraler Bedeutung. Die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Spracherwerb werden bereits in der frühen Kindheit gelegt. Besonders die Eltern haben einen großen Einfluss auf die Sprachentwicklung des Kindes. Ein qualifizierter Schulabschluss sowie eine zukunftsfähige Berufsausbildung können ohne ausreichende Lese- und Schreibkompetenzen nicht erreicht werden. Der Anteil der Kinder, die einen Förderbedarf hinsichtlich der sprachlichen Kompetenz aufweisen, konnte in den letzten Jahren nicht bedeutsam reduziert werden. Maßnahmen zu einer entsprechenden Förderung stehen daher zunehmend im Vordergrund der Bildungspolitik.

Zu Beginn der Arbeit erfolgt eine Einführung in die sprachliche Kompetenzentwicklung. Der Begriff der „sprachlichen Kompetenz“ wird in Bezug zur Bildungsforschung betrachtet. Basierend auf der Linguistik, wird in 2.1 der Ablauf der Sprachaneignung im Hinblick auf seine vielfältigen Prozesse beschrieben. In diesem Zusammenhang wird in 2.2 auf die einzelnen Basisqualifikationen der Sprache eingegangen, da deren Beherrschung und Verwendung eine Voraussetzung für das sprachliche Handeln ist. Den Schwerpunkt bildet hier die literarische Basisqualifikation, da diese im Hinblick auf die Schulleistungsstudien von hoher Bedeutung ist. Aufgrund der häufig nicht optimal verlaufenden Sprachaneignung, werden in 2.3 mögliche Sprachdefizite und Förderungsmöglichkeiten erwähnt. Im dritten

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit auf die weibliche Personalform verzichtet. Entsprechende Begriffe gelten für beide Geschlechter.

Kapitel wird der familiäre Hintergrund mit Blick auf den Bildungserfolg von Kindern erläutert. Im Anschluss daran werden die Kapitalformen von Bourdieu und die Klassifikation der elterlichen Berufe vorgestellt. Diese werden im Bereich der Kategorisierung der sozialen Herkunft in den empirischen Bildungsstudien häufig angewendet. Auf Grundlage der vorherigen Kapitel wird in 3.3 die Bedeutung des familiären Hintergrundes für die sprachliche Kompetenzentwicklung hervorgehoben. Das auf diese Weise gewonnene, umfassende Bild dient als Grundlage für die folgende empirisch fundierte Synthese der Schulleistungsstudien. In Kapitel 4 werden die relevanten Inhalte der PISA-, IGLU- und IQB-Studien zur sprachlichen Kompetenz beleuchtet. Darüber hinaus werden die Ergebnisse vor dem familiären Hintergrund analysiert. Abschließend erfolgt in 4.4 eine zusammenfassende Darstellung der Studienergebnisse. Die anhand der Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung entwickelten Empfehlungen und die bereits ergriffenen Maßnahmen zur Förderung der sprachlichen Kompetenz werden in Kapitel 5 präsentiert. Es handelt sich hierbei um direkte Empfehlungen aus den Bildungsstudien sowie Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK), die sich mit Angelegenheiten der Bildungspolitik auseinandersetzt. In Kapitel 6 wird ein Fazit aus den vorangegangenen Kapiteln gezogen. Die bisher umgesetzten Maßnahmen und weitere Empfehlungen werden kritisch betrachtet. Abschließend werden weitere Möglichkeiten zur Förderung der sprachlichen Kompetenz bei Kindern entwickelt bzw. Empfehlungen dahingehend gegeben, wie die bestehenden Problematiken in der Zukunft reduziert werden können.

## **2. Sprachliche Kompetenzentwicklung**

Der Begriff der Sprachkompetenz wird in verschiedenen Bereichen, wie der Linguistik, der Sprachdidaktik und den deutschen Erziehungswissenschaften aufgrund der divergenten theoretischen Verortung der Forschung unterschiedlich verwendet. Es existieren daher bereits viele verschiedene Begriffsbildungen und Modellansätze (Klieme & Beck, 2007, S. 10ff.).

Hinsichtlich der Struktur und Entstehung der allgemeinen Sprachkompetenz finden die Forschungen meist im Bereich der Erstsprache statt. Die gezielte Untersuchung sprachlicher Teilkompetenzen vollzieht sich vor allem im Bereich der Defizitdiagnostik. Allgemein wissenschaftliche Fragestellungen bilden die Schwerpunkte im Bereich der Forschung der kindlichen Sprachaneignung. Die Forschung bezieht sich hauptsächlich auf monolinguale Sprachaneignungsprozesse (Ehlich, Bredel & Reich, 2009, S. 22f.).

Die Sprachkompetenz ist von einer stark alltagssprachlichen Bedeutungsvielfalt geprägt. Es gibt keine allgemeingültige und nach wissenschaftlichen Kriterien zufriedenstellende

Definition. Hinsichtlich spezifischer Fragestellungen ist die Formulierung einer expliziten Arbeitsdefinition jedoch von großer Bedeutung (Hartig, 2009, S. 21).

Die pädagogische Diagnostik hat durch die breite Verwendung des Kompetenzbegriffs eine neue Prägung erhalten. In der Sprachforschung wird die Kompetenz anhand von kognitiven Strukturen und Prozessen beschrieben, da diese die Grundlage für ein konkretes Verhalten bilden (Jude & Klieme, 2009, S. 9).

Die Sprachkompetenz wird häufig als ein theoretisches Konstrukt bezeichnet, welches in der empirischen Untersuchung operationalisiert wird (Hartig, 2009, S. 13). Motivationale, volitionale und soziale Aspekte sind häufig von Bedeutung, da sie den Erwerb und die Messung der Kompetenzen beeinflussen können. Da die Sprachkompetenz als ein facettenreiches, menschliches Verhalten sehr komplex ist, ist sie empirisch nur schwer erfassbar. Eine empirische Abbildung der Sprachkompetenz gelingt nicht immer, da die verschiedenen theoretischen Modelle häufig sehr fein differenziert und situationsspezifisch sind. Sie fokussieren meist Strukturen, Grammatiken und sprachbezogene Kognitionen (Klieme & Beck, 2007, S. 10ff.). In den internationalen Schulleistungsstudien werden die Kompetenzdimensionen und -niveaus mit Ausrichtung auf kognitive Leistungsdimensionen anhand psychometrischer Modelle dargestellt (Jude & Klieme, 2009, S. 9). Zu untersuchen, inwieweit die Bildungsinstitutionen das Ziel erreichen, die Absolventen auf zukünftige Anforderungen in weiterführenden Bildungseinrichtungen bzw. im Beruf vorzubereiten, ist eine zentrale Aufgabe der empirischen Bildungsforschung. Die Definition messbarer Kriterien, hinsichtlich der Vermittlung von Bildungsprozessen, ist eine notwendige Voraussetzung für derartige Untersuchungen. Der Kompetenzbegriff wird verwendet, um die meist fachlichen Ziele der Bildungsmaßnahmen zu beschreiben (Hartig, 2009, S. 13f.).

Häufig wird bei der Entwicklung von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen auf die Definitionen Weinerts zurückgegriffen (Klieme, 2004, S. 2). „Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen“ (Klieme et al., 2003, S. 72). Bezüglich der sprachlichen Kompetenz bedeutet dieses Zitat, dass man erst von einer Kompetenz sprechen kann, sobald die Schüler dazu im Stande sind, die Sprache hinsichtlich der Bewältigung von Problemen und Anforderungen sinnvoll anwenden zu können.

Die Bildungssprache unterscheidet sich dabei durch ein hohes Maß an konzeptioneller Schriftlichkeit von der Umgangs- und Alltagssprache. Sobald man von der sprachlichen Bildung spricht, umschreibt man die gezielte und alltagsintegrierte Aufgabe der systematisch



angeregten Sprachentwicklungsprozesse der Bildungsinstitutionen (Schneider et al., 2012, S. 23). Die relevante alltagssprachliche Bedeutung für den Begriff der Kompetenz in der Bildungspolitik und -forschung ist das Synonym „Fähigkeit“ (Hartig, 2009, S. 13).

Jude und Klieme (2009, S. 9) beziehen sich auf den Linguisten Noam Chomsky, der die Kompetenz als ein „system of knowledge and belief“ bezeichnet. Diese Aussage findet nach wie vor eine Verwendung in der Sprachforschung und umschreibt die Bildung einer Grundlage, für ein konkretes Verhalten anhand kognitiver Strukturen und Prozessen.

Die Sprachkompetenz gilt als Instrument und Voraussetzung zur Aneignung von neuem Wissen. Im schulischen Bereich sowie in Lehr- und Lernprozessen wird der sprachlichen Kompetenz eine Schlüsselfunktion zugesprochen (Klieme & Beck, 2007, S. 11).

Nach linguistischer Auffassung ist die Sprache des Menschen durch verschiedene Charakteristika gekennzeichnet. Die Sprache wird als ein Symbolsystem bezeichnet. Es werden willkürliche Symbole genutzt, um Gegenstände und Ereignisse anhand von Wörtern zu beschreiben (Ehlich, Bredel & Reich, 2009, S. 18). Jede Sprache ist ein komplexes Gebilde mit jeweils eigenen Strukturen, weshalb sich die verschiedenen Sprachen teilweise erheblich voneinander unterscheiden (ebd., S.15). Grundsätzlich umgibt die Sprache den Menschen von Geburt an. Während der gesamten Lebensspanne wird der Mensch von der Sprache beeinflusst. Die Sprache ist ein Bestandteil interpersonaler Beziehungen und dient als Mittel zur Verständigung. Sie hat eine Ausdrucks-, eine Appell-, eine Darstellungs- und eine dialogische Funktion (Chudaske, 2012, S. 42).

Um im Kontakt mit der Umgebung bzw. mit den unmittelbaren Bezugspersonen zu handeln und so das für sich Relevante zu erreichen, erwirbt das Kind die Sprache. Ein prägender Bereich der Sprache ist der interaktionale Funktionsbereich, der die Realisierung der Ziele in der Interaktion mit anderen durch den Einsatz von Sprache beschreibt. Die zentrale Funktion des sprachlichen Handelns ist die Verständigung und das Verstehen, welches im Allgemeinen mindestens zwei gemeinsam Handelnde umfasst. Für ein sprachliches Gelingen kommt dem Sprechen und dem Zuhören eine zentrale Bedeutung zu. Interaktionalität ist bereits vor der Geburt des Kindes sehr bedeutsam (Ehlich, 2007, S. 18f.).

Aus der Sicht von Ehlich (2007, S. 16) existieren viele verschiedene Auffassungen hinsichtlich der Aneignungsziele der Sprache, weshalb die Sprachaneignung innerhalb der Linguistik sehr unterschiedlich konzeptualisiert wird. Im Folgenden wird der Verlauf der Sprachaneignung aufgezeigt.

## **2.1 Die Aneignung der Sprache**

Hinsichtlich der Sprachaneignung besteht eine gewisse „Normalitätserwartung“, da diese nach dem allgemeinen Verständnis selbstverständlich verläuft und bestimmte Merkmale in bestimmten Phasen angeeignet werden (Ehlich, Bredel & Reich, 2009, S. 9). Man geht von einer „normalen“ Sprachaneignung aus, da bei den meisten Kindern charakteristische Verläufe zu beobachten sind. Grundsätzlich wird daher nicht von einer unterschiedlich ablaufenden Sprachaneignung bei Kindern gesprochen (ebd. S. 15). Die Festlegung bestimmter Etappen der Sprachaneignung auf enge Zeitabschnitte stellt aus Sicht von Ehlich, Bredel & Reich (2009, S. 10) ein zentrales Problem der Normalitätserwartung dar. Die individuellen Aneignungen haben abweichende Geschwindigkeiten und einige Kinder eignen sich einzelne Strukturen der Sprache in einer sehr viel späteren Phase an, als es die normale Sprachaneignung vorsieht. Die Kinder bestimmter Lern-, Lebens- und Kontaktalter können sich daher in verschiedenen Aneignungsphasen befinden, da sie sich individuell unterschiedlich entwickeln (ebd., S. 29). Die sprachliche Anregung durch das Umfeld kann beträchtliche individuelle Unterschiede in der Zeiterstreckung ausmachen (List, 2011, S. 6).

Die Aneignung der Sprache wird als ein Langzeitprozess bezeichnet. Eine genaue Bestimmung der Dauer dieses Prozesses ist schwierig. Ehlich (2007, S. 31f.) spricht von einem Umfang von ca. 12 Jahren. Die Spezialisierung, die Reorganisation und der Aufbau von sprachlichen Fähigkeiten sind jedoch mit dem Ende des 12. Lebensjahres noch nicht abgeschlossen. Das Kind durchläuft innerhalb des Aneignungsprozesses verschiedene Phasen, welche nicht übergangslos aneinander anschließen (Ehlich, Bredel & Reich, 2009, S. 15f.). Die Sprache nähert sich mit der Zeit der Umgebung an, bis die Sprache im Allgemeinen selbstverständlich richtig verwendet wird. Die Aneignung der Erstsprache erfolgt spätestens mit der Geburt der Kinder (ebd., S. 9). Anhand einer eigenaktiven Auseinandersetzung mit der (nicht-)sprachlichen Umgebung eignet sich das Kind die Grundstrukturen der Umgebungssprache an (Ehlich, Bredel & Reich, 2009, S. 25f.). Die ersten sprachlichen Strukturen, die basalen kognitiven Fähigkeiten, entwickelt das Kind in den ersten drei Lebensjahren (Ehlich, 2007, S. 34). Da die Lautaneignung eine wesentliche Grundlage für die Wortergewinnung und die Differenzierung von lexikalischen und grammatisch-funktionalen Sprachmitteln bildet, sollte diese frühzeitig beherrscht werden (Ehlich, Bredel & Reich, 2009, S. 17). Relativ früh bildet sich die muttersprachliche Gesamtkompetenz zu einem eher homogenen Faktor aus. Der Erwerb der Sprache wird durch die spezifischen Lernmechanismen, die individuelle Wahrnehmungsentwicklung und die Ausprägung der

sprachspezifischen und kognitiven Informationsverarbeitungsstrukturen beeinflusst (Klieme & Beck, 2007, S. 13).

Eine fundamentale Voraussetzung für die Ausbildung der Fähigkeit sich die Sprache anzueignen, bieten die Beziehungen zwischen dem Kind und der Bezugsperson (Ehlich, 2007, S. 20). Ehlich, Bredel und Reich (2009, S. 15f.) beschreiben die Sprachaneignung anhand der aktiven Rolle des Kindes und seiner Kommunikationspartner. Die Sprache ist eine wichtige Handlungsressource für die soziale Interaktion des Kindes. Das Kind kann nur erfolgreich mit seiner Umgebung kommunizieren, wenn die erforderlichen Mittel gegeben sind. Erst dann kann die Sprachaneignung beim Kind erfolgen.

Im alltäglichen Handeln ergibt sich der grundlegende Erwerb der Regeln, der umgebenden Sprache, konsequent anhand der Interaktion mit den Angehörigen. Um neue Formen des sozialen Verstehens und des Mitteilens zu installieren und den sich entwickelnden Kognitionen einen Ausdruck zu geben, muss der Spracherwerb fortschreiten (List, 2011, S. 6). Die Reflexion des sprachlichen Verhaltens der Bezugspersonen ist bedeutsam, da das Kind nicht allein für die sprachliche Bildung zuständig ist. Kommunikationspartner werden von den Kindern benötigt. Gemeinsame Handlungskontexte sind für die sprachliche Bildung wichtig. Kommunikative Fähigkeiten können in gemeinsamen Handlungen eingebracht werden. Unumstritten ist der Zusammenhang zwischen der frühen sprachlichen Bildung und dem zukünftigen Schulerfolg (Füssenich, 2011, S. 25f.).

Gemäß Ehlich (2007, S. 34) wird das Kind bei Eintritt in pädagogische Institutionen mit einer veränderten sozialen Umgebung konfrontiert. Es kommt mit fremden Menschen in Kontakt, mit denen es ohne Hilfe der Eltern interagieren muss. Mit dem Eintritt in die Schule muss das Kind dazu fähig sein dem Unterricht zu folgen.

Der Erwerb der Schriftsprache stellt eine neue Herausforderung dar (ebd., S. 34). Vor allem im schriftlichen Bereich, bei der Aneignung der Schriftsprache, wird die strukturelle Komplexität einer Sprache aufgrund der anderen Sprachvarietät deutlich. Bei fehlender Beherrschung empfinden die Kinder eine Abschneidung von Lebenszusammenhängen sowie einen Ausschluss von der Gesellschaft bzw. Teilen des gesellschaftlichen Wissens, da sie vieles nicht verstehen und zuordnen können. In der Schulzeit und auch in den darauffolgenden Bildungs- und Ausbildungsphasen sind die Kommunikationserfordernisse teilweise sehr komplex (Ehlich, Bredel & Reich, 2009, S. 16f.). Aufgrund der nicht mehr nur überwiegend bekannten dyadischen Interaktionskonstellationen und Situationen mit mehreren Beteiligten, eignen sich die Kinder spezifische sprachliche Handlungsmuster an. Vor allem in der Interaktion mit anderen Menschen eignet sich das Kind Wissen über die Funktionalität

sprachlicher Mittel, kommunikativer Ablaufstrukturen und zentraler Rollenkonfigurationen an. Genetische, kognitive sowie interaktive Ressourcen sind in den Prozess der Aneignung der Erstsprache eingebunden. Das Kind gewinnt schrittweise an Strukturen und Kompetenzen, wodurch sich die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes entfalten können. Die Aneignung von sprachlichen Strukturen ist ein Zusammenschluss von komplexen und diskontinuierlichen Prozessen (ebd., S. 24ff.).

Einzelne Stadien der kindlichen Sprache liegen eigenen Strukturen zugrunde. Als ein eigenes System kann man die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes bezeichnen, welche eine hinreichende Stabilität aufweisen. Erreichte Kenntnisse werden gesichert und kommunikativ genutzt (Ehlich, Bredel & Reich, 2009, S. 24). Bei gelungener Sprachaneignung beherrschen die Kinder das Erzählen von Dingen sowie das einfache und abwechselnde Unterhalten (ebd. S.18). Die sprachliche Entwicklung ist eine Voraussetzung für das Lesenlernen. Ein bestimmter Wortschatz muss vorhanden sein, damit das Kind überhaupt mit dem Lesen beginnen kann (Kohnstamm, 2001, S. 11). In der Entwicklung des Kindes kann man das Lesen als einen Meilenstein bezeichnen. Durch die Lesekompetenz werden die Kinder unabhängiger, da sie sich Informationen und Erklärungen selbst erarbeiten können und die Eltern weniger um ihre Unterstützung bitten müssen (ebd., S. 9).

Die sprachliche Bildung ist ein dynamisches Aneignungsgeschehen. Es gibt unterschiedliche Kompetenzen in Teilbereichen der Sprache, welche sich unterschiedlich schnell entwickeln (Füssenich, 2011, S. 27). Sobald das Kind sprechen und verstehen lernt, eignet es sich daher unterschiedliche Basisqualifikationen an, welche im Folgenden mit Schwerpunkt auf der literarischen Basisqualifikation erläutert werden (Ehlich, 2009, S. 19).

## **2.2 Die Basisqualifikationen der Sprache**

Um über eine ausgebaute Sprachkompetenz zu verfügen, eignen sich die Kinder die Kategorien der Zielsprache schrittweise an (Kemp & Bredel, 2010, S. 78f.). Die Grammatik und der Wortschatz stehen bei der Aneignung der Sprache häufig im Vordergrund. Jedoch umfasst die Sprachaneignung viel mehr, als die wahrgenommen Bereiche der Phonologie, Grammatik und Lexik. Nicht nur die Formelemente einer Sprache müssen erlernt werden, sondern vor allem auch die Verwendung dieser Elemente. Die sieben Basisqualifikationen sind innerhalb des sprachlichen Handelns miteinander verknüpft und interagieren bei einem konkreten sprachlichen Handeln miteinander. Dieser Aspekt ist vor allem für den Bereich der Förderung von Bedeutung. Der Referenzrahmen basiert auf dem Konzept eines umfangreichen Qualifikationsfächers. Anhand diesem wird das sprachliche Handeln in unterschiedliche Basisqualifikationen aufgefächert, wodurch die verschiedenen Teilbereiche

sichtbar werden (Ehlich, Bredel & Reich, 2009, S. 18f.). Bei der Unterscheidung der Basisqualifikationen handelt es sich um eine analytische Unterscheidung. Das Kind eignet sich die einzelnen Basisqualifikationen als ein kommunikatives Mittel an. Bei der Aneignung einzelner Basisqualifikationen ist eine vorgängige Beherrschung von bestimmten Basisqualifikationen erforderlich. Stagnationen oder Fehlentwicklungen in einem bestimmten Teilbereich können Anzeichen für Probleme in einem anderen Teilbereich sein. Die Basisqualifikationen sind keinesfalls isolierte bzw. isolierbare Teilkompetenzen, werden nach dem Forschungsstand jedoch häufig nicht integrativ behandelt (ebd., S. 21).

Gemäß Ehlich (2007, S. 11f.) bildet erst der Verbund dieser Fähigkeiten eine allgemeine kommunikative Befähigung. Für den Qualifikationsfächer bedarf es der Aneignung der Basisqualifikationen und einer systematischen Ausbaumung. Charakteristische Übergänge sind für einzelne Qualifikationen zu beobachten. Die entsprechende Qualifikation steht dauerhaft zur Verfügung, sobald die Stufe einmal erreicht wurde. Es existieren charakteristische Entwicklungszeitfenster, in denen die verschiedenen Basisqualifikationen einsetzen und kontinuierlich ausgebildet werden.

Sobald die Basisqualifikationen zusammenwirken und zu einem umfassenden sprachlichen Handeln qualifizieren, kann man von einer gelungenen Sprachaneignung sprechen (Ehlich, Bredel & Reich, 2009, S. 19).

Die *phonische Basisqualifikation* sollte in den ersten drei Lebensjahren weitgehend abgeschlossen sein. Zur Verarbeitung der komplexen lautlichen Strukturen der Sprache nutzen die Kinder die angeborenen auditiven Wahrnehmungsfähigkeiten effektiv (Falk, 2010, S. 28). Im nicht-literalen Bereich ist diese Qualifikation eine unabdingbare Grundlage für die sprachliche Kommunikation. Die Wahrnehmung, Unterscheidung und Produktion von Lauten, Wörtern und Silben umschreiben diese Qualifikation. Die Aneignung der Lautsprache kann sonst nicht vollständig erfolgen (Ehlich, Bredel & Reich, 2009, S. 19).

Die sprachliche Handlungsfähigkeit von Kindern insgesamt wird anhand der *pragmatischen Basisqualifikation* bezeichnet. Hier werden zwei Bereiche unterschieden. Die grundlegenden Aneignungen der sprachlichen Handlungsfähigkeit, welche sich in der primären Sozialisation bzw. im primären Beziehungskontext vollstrecken, werden anhand der *pragmatischen Basisqualifikation I* beschrieben (Trautmann, 2010, S. 31). In der frühen Interaktion mit den engsten Bezugspersonen, werden die elementaren sprachlichen Handlungsmuster beim Kind ausgebildet. Den Einsatz der Sprache, zum Erreichen eigener Handlungsziele, erlernt das Kind anhand der Sprachnutzung der Interaktionspartner. Die Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen der eigenen Perspektive und der des Interaktionspartners sowie die Anpassung des

sprachlichen Handelns, lernt das Kind mit zunehmendem Alter (Ehlich, Bredel & Reich, 2009, S. 19). Nicht-sprachliche Mittel werden zum Erreichen der kommunikativen Ziele überwiegend eingesetzt, wenn dem Kind nur wenige sprachliche Mittel zur Verfügung stehen. Die Kinder kommunizieren in den ersten Lebensjahren überwiegend mit den Familienmitgliedern. Um die kommunikativen Ziele zum Ausdruck zu bringen, geben die Bezugspersonen den Kindern innerhalb der Interaktion die nötige Unterstützung. Diese Unterstützung sollte mit dem 3. Lebensjahr abgeschlossen sein, sobald die sprachliche Kommunikation mit Gleichaltrigen beginnt (Trautmann & Reich, 2009, S. 41).

Mit dem Eintritt in die Bildungsinstitutionen wird die *pragmatische Basisqualifikation II* relevant. Diese unterscheidet sich systematisch zur pragmatischen Basisqualifikation I, da diese sich hauptsächlich auf die Kommunikation im familiären Rahmen bezieht (Ehlich, Bredel & Reich, 2009, S. 20). Das in den Institutionen vielfältige Spektrum der gesellschaftlich entwickelten sprachlichen Handlungserfordernisse wird hier zusammengefasst. Die für die gesellschaftliche Teilhabe relevante institutionelle Kommunikationsfähigkeit ist im Alter von 11 Jahren noch nicht abgeschlossen. Eine Voraussetzung für die Aneignung dieser Basisqualifikation ist mit Eintritt in die Kindertagesstätte gegeben. Dem Kind wird bewusst, dass die sprachlichen Handlungsmuster im institutionellen Kontext teilweise anders als im primären, sozialen Umfeld realisiert werden (Trautmann, 2010, S. 32f.). Unterschiedliche Verhältnisse von Primär- und Sekundärsozialisation können sich daher ergeben. Eine kommunikative Herausforderung bildet die Interaktion mit einer großen Anzahl gleichaltriger Kinder (Trautmann & Reich, 2009, S. 42). Es handelt sich daher um die entstehenden Handlungsanforderungen und die Aneignung der sprachlichen Handlungsmittel in den pädagogischen Institutionen (Ehlich, 2009, S. 22). Das Kind sollte die Fähigkeit haben, zwischen dem Zweck von Lehrer- und Elternfragen unterscheiden zu können (Ehlich, Bredel & Reich, 2009, S. 20).

Die *semantische Basisqualifikation* beschreibt einen großen Teilbereich der Wörteraneignung, der Begriffsbildung und der Übertragung von Bedeutungen, wie Metaphern und Redewendungen. Im Alter von ca. einem Jahr beginnt die Produktion der ersten Wörter, die bis in das Schul- und Erwachsenenalter hineinreicht (ebd., S. 19f.). Ein aktiver Einstieg in die Sprachgemeinschaft sowie ein erster verbaler Ausdruck der Anliegen werden durch die ersten produzierten Wörter ermöglicht. Es handelt sich um die Aneignung und Erweiterung des Wortschatzes und der Fähigkeit aus Lexemen neue Wörter zu bilden (Komor, 2010, S.51).

Der traditionelle Bereich der Grammatik wird mit der *morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation* erfasst. Wesentliche Kompetenzen im Bereich der Syntax, der Stellung von

Wörtern in einer Äußerung sowie der Morphologie, die Bildung neuer Wörter und Wortformen durch die Beugung, eignet sich das Kind in den ersten sechs Lebensjahren an (Ehlich, Bredel & Reich, 2009, S. 20). Bei Kindern mit gering ausgeprägtem Zugriff auf syntaktische Strukturen sind Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb zu erwarten (Bredel & Reich, 2009, S. 95). Vielfältige Wechselbeziehungen zu Prozessen in anderen Basisqualifikationen sind bei der Aneignung dieser Qualifikation zu erkennen. In der Forschung wird das Erkennen von rhythmischen Eigenschaften in der Muttersprache als eine wichtige Voraussetzung für die weitere Sprachentwicklung gesehen (Kemp, Bredel & Reich, 2009, S. 63).

Ab dem ersten Lebensjahr bis in das Schulalter hinein wird die *diskursive Basisqualifikation* eingeübt und ausdifferenziert. Dieses Verfahren beschreibt die grundlegenden Strukturen der sprachlich formalen Kooperation, ohne die eine Kommunikation einer mindestens dyadischen Interaktion nicht gelingt. Die frühe Mutter-Kind-Interaktion, das Erzählen sowie das Rollenspiel und der Aufbau von Spiel- und Phantasiewelten werden als diskursive Fähigkeiten bezeichnet (Ehlich, 2009, S. 21). Im vorsprachlichen Austausch zwischen den Bezugspersonen eignen sich die Kinder die Grundlagen für die spätere Entwicklung verbaler Kommunikationsfähigkeiten an. Das Kind eignet sich die Prinzipien des Sprecherwechsels hinsichtlich der erfolgreichen sprachlichen Kooperation an. Es handelt sich um Verfahren zur Sequenzierung und zur Verkettung von Sprechhandlungen. Mit Blick auf die kommunikativen Anforderungen in der Schule ist die erfolgreiche Aneignung dieser Basisqualifikation besonders relevant. Die Verfahren des institutionell geregelten Sprecherwechsels müssen die Kinder spätestens bei Schuleintritt beherrschen. (Guckelsberger, 2010, S. 103ff.).

Im jungen Alter eignen sich die Kinder die Qualifikation der Phonologie und eine für die gesprochene Sprache ausreichende morphologisch-syntaktische Qualifikation an. Eine erfolgreiche Aneignung der Qualifikationen zieht sich bis ins Jugendalter hin. Ehlich, Bredel und Reich (2009, S. 25f.) zufolge, muss man bei Eintritt in die pädagogischen Institutionen mit entwicklungsrelevanten Einschnitten in den diskursiven, pragmatischen und semantischen Qualifikationen rechnen.

Die empirischen Bildungsstudien befassen sich jedoch grundsätzlich mit den *literalen Basisqualifikationen*, da der institutionelle Einfluss vor allem in diesem Bereich erkennbar ist (ebd., S. 20). Die literale Basisqualifikation ist eine deutlich spätere Phase in der sprachlichen Aneignung, welche standardmäßig mit dem Eintritt in die Schule beginnt (Ehlich, 2007, S. 12). Besonders die präliteralen Erfahrungen haben daher einen starken Einfluss auf den

späteren Schriftspracherwerb in der Schule. Die präliteralen Vorläuferfähigkeiten und der Eintritt des Kindes in die Schriftlichkeit der Sprache beschreiben die *literale Basisqualifikation I*. Im Vorschulalter beginnt die Erkennung und Produktion von Schriftzeichen und die Umsetzung der mündlichen und sprachlichen Produkte in die Schriftsprache. Die ersten Erfahrungen mit Texten, wie das Vorlesen und eine darauffolgende Anschlusskommunikation umschreiben diese Qualifikation (Ehlich, Bredel & Reich, 2009, S. 20). Mit dieser Qualifikation wird eine qualitativ neue Stufe vom Kind erreicht, da diese von einer fundamentalen Bedeutung für ein kompetentes und gesellschaftliches Handeln hinsichtlich der stark schriftbestimmten Welt ist (Ehlich, 2007, S. 24).

Der Aufbau der schriftlichen Textualität, das Erkennen und die Nutzung orthographischer Strukturen beim Lesen und Schreiben beschreibt die *literale Basisqualifikation II*. Durch die Auseinandersetzung mit der Schriftsprache wird die Entwicklung der Sprachbewusstheit gefördert (Ehlich, Bredel & Reich, 2009, S. 20f.). Die Sprache wird durch den Eintritt in die Schriftlichkeit zu einem Gegenstand eines neuen Typs von Wissen, welche zur Entwicklung der sprachlichen Bewusstheit beiträgt (Ehlich, 2007, S. 24). Der Erwerb bildet einen wesentlichen Teil der schulischen Sprachbiographie. Die Repräsentationen und Prozessierungen der Primärsprache werden durch den Schriftspracherwerb beeinflusst. Typische schriftsprachliche Konstruktionen kommen in der gesprochenen Sprache meist nicht vor. Diese werden als Asymmetrien der mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion bezeichnet, die bei der Auswahl von Testverfahren und in der Auswertung besonders beachtet werden müssen. Mentale und mediale Lese- und Schreibkompetenzen werden unter dem Begriff der literalen Basisqualifikation zusammengefasst. Die Fähigkeiten von Auge und Hand umfassen die mediale Lese- und Schreibkompetenz. Die sprachsystem- und textbezogenen sprachlichen Einheiten relevanter Fähigkeiten beschreiben die mentale Lese- und Schreibkompetenz (Bredel, 2010, S. 135f.). Diese Aussage entspricht auch der oben genannten Definition einer gelungenen Sprachaneignung.

Im Wesentlichen geht es bei der Aneignung der Schriftsprache um die Ausrichtung auf die schriftrelevanten Strukturen der Sprache. Hörbare Eigenschaften stehen am Anfang des Erwerbsprozesses und der Sprachbesitz wird neu sortiert. Durch die Reaktivierung früher Erwerbsstrategien, kann das Lesen und Schreiben von schwierigen Texten und Wörtern erleichtert werden. Die Kompetenzen beim Schreiben und Lesen der Schüler sind aufgaben-, situations- und methodenabhängig. Beim Lesen von Sätzen spielen die Erfassung wortübergreifender Phrasenstrukturen und die Verknüpfung eine große Rolle. Die Nutzung von syntaktisch basierten orthographischen Markierungen, wie das Getrennt- und



Zusammenschreiben, die Groß- und Kleinschreibung und die syntaktische Interpunktion sind von hoher Bedeutung. Bei zweisprachigen Lese- und Schreibanfängern sind die gleichen Aneignungsschritte wie bei den einsprachig deutschen Schülern zu erkennen, wenn im vorschulischen Alter genügend Kontakt mit der deutschen Sprache stattgefunden hat (Bredel & Reich, 2009, S. 98f.). Bredel (2010, S. 160ff.) spricht von einem kompetenten Schreiber bzw. Leser, wenn das Kind über die Kompetenzen der Schriftsprache verfügt. Anhand von den verschiedenen Lernstrategien, je nach Ausbildung und nach flexiblem und zweckgebundenem Einsatz, kann man gute und schlechte Leser identifizieren. Produktive Problemlösestrategien sind bei guten Lesern zu erkennen. Schwache Leser besitzen meist keine Korrekturstrategien und verwenden bei Verlesungen eher Ausweichstrategien. Bei Kindern mit Leseschwäche kann man schwach ausgeprägte leserelevante Teilkompetenzen bei der Worterkennung oder Integration des Vorwissens erkennen.

Die Lese- und Rechtschreibleistungen sind für den Schulerfolg und die beruflichen Chancen von hoher Bedeutung. Besonders Schüler mit überdurchschnittlichen Kompetenzen in der Lese- und Rechtschreibung haben sehr gute Chancen im Bildungssystem erfolgreich zu sein. Lange Zeit wurde angenommen, dass alle Schüler mit den gleichen Startvoraussetzungen mit dem Lesen und Schreiben lernen in der Schule beginnen. Diese Aussage erklärt Schneider (2002, S. 143) inzwischen als nicht mehr aktuell. Unterschiedlich gut ausgeprägte Kompetenzen, die den späteren Erfolg im Schreiben und Lesen mitbestimmen, werden bereits im Vorschulalter aufgebaut. Das folgende Kapitel basiert auf Sprachdefiziten mit Blick auf einen Ausgleich durch eine sprachliche Förderung.

### **2.3 Sprachdefizite und -förderung**

Mögliche Probleme des Kindes werden angenommen, wenn die Sprachaneignung von der erwähnten Normalitätserwartung abweicht. Sobald das Kind eine individuelle, andersartige Sprachentwicklung hat, gehen die Eltern bzw. die ersten Kontaktpersonen davon aus, dass das Kind sich nicht „normal“ entwickelt. Bestimmte Stufen der Sprachaneignung sind auf genaue Zeitabschnitte fixiert. Sobald das Kind von diesen gesellschaftlich verankerten Etappen abweicht, wird sich dem Problem gestellt, werden Lösungen gesucht und den Eltern Vorschläge zur Problembehebung erteilt. Diese Vorgehensweise wird in der Linguistik kritisch betrachtet, da gleiche Probleme nicht immer die gleiche Lösung erfordern. Wie bereits beschrieben, haben Kinder unterschiedliche Geschwindigkeiten hinsichtlich der individuellen Aneignungen. Es ist daher möglich, dass ein Kind sehr viel später einen gewissen Sprachstand erreicht. Beim Vergleich von Kindern, die sich im verschiedenen Tempo die Sprache aneignen, kann man nach einer bestimmten Zeit häufig denselben

Sprachstand erkennen. Für die Kinder, bei denen die Sprachaneignungsprozesse länger dauern, ist eine Hilfestellung und Förderung notwendig. Es soll ein noch weiteres Zurückfallen der Kinder verhindert werden, da es dadurch zu einer Einschränkung im Bereich der Wissens- und Kenntnisbestände sowie der Handlungsmöglichkeiten kommen könnte (Ehlich, Bredel & Reich, 2009, S. 10).

Bei einer frühzeitigen Erkennung von sprachlichen Defiziten bereits im Kindergartenalter können diese ohne Folgen für das Kind bearbeitet werden. Die mit Eintritt in die Schule auftretenden sprachbezogenen Defizite wirken sich auf die weitere Schullaufbahn aus (Ehlich, 2007, S. 34). Durch anhaltendes lautierendes Lesen, kann man bereits im frühen Schriftspracherwerb Fehlentwicklungen der basalen Lesekompetenz erkennen. Bei einigen Kindern kann eine Ausweitung zu teilweise massiven Problemen in der Textrezeption beobachtet werden (Bredel & Reich, 2009, S. 101). Relativ große Schwierigkeiten werden Kinder mit gravierenden Problemen im schriftsprachlichen Bereich haben, da sie den Übergang in eine weiterführende Schule meist nicht bewältigen (Schneider, 2002, S. 143).

Kinder, die im Elternhaus beim Spracherwerb nicht ausreichend unterstützt werden sowie mehrsprachig aufwachsende Kinder, haben häufig Schwierigkeiten bei der sprachlichen Bildung und benötigen eine Sprachförderung. Anhand von vielfältigen Kommunikationsmöglichkeiten sollte diesen Kindern eine Unterstützung gegeben werden (Füssenich, 2011, S. 26).

Für das Kind ist es ein sogenannter „Sprachschock“, wenn es in eine Bildungsinstitution kommt, in der eine andere Sprache gesprochen wird als die Familiensprache. Für eine unterschiedlich lange Zeit verhalten sich die Kinder wenig kommunikativ, da sie sich selbst als sprachlos empfinden. Eine besondere Zuwendung, vor allem im sprachlichen Bereich und eine gewisse Aufmerksamkeit für das Kind ist hier gefragt. Diese Aspekte sind erforderlich, da die sprachliche Entwicklung des Kindes sehr viel langsamer erfolgt als bei den Gleichaltrigen. Durch individuelle Fördermaßnahmen kann die Sprachenwicklung des Kindes, auch durch die Eltern, unterstützt werden (Ehlich, Bredel & Reich, 2009, S. 16).

Die kognitiven Grundfähigkeiten, die Decodierfähigkeit, das Lernstrategiewissen sowie das Leseinteresse werden zur Erklärung der interindividuellen Kompetenzunterschiede berücksichtigt. Ergebnisse für Hinweise zu Fördermaßnahmen können hieraus geschlossen werden, da man davon ausgeht, dass diese Faktoren pädagogisch beeinflussbar sind (Baumert et al., 2001, S. 17). Bezüglich des Stellenwertes der Beherrschung der verbindlichen Sprache des Einzelnen, hat sich die gesellschaftliche Auffassung gewandelt. Die Notwendigkeit der Förderung im Bereich der Sprache wird immer deutlicher (Ehlich, Bredel & Reich, 2009, S.

11f.). Der Bildungsbericht 2012 (S. 62) bestätigt, dass die Anzahl der Kinder mit Sprachförderbedarf in Deutschland in den letzten Jahren relativ konstant geblieben ist. Deutschlandweit wurde fast  $\frac{1}{4}$  der Kinder im Alter von 3 bis unter 7 Jahren als sprachförderbedürftig diagnostiziert. Diese benötigen eine zusätzliche Sprachförderung, um die Kompetenzunterschiede bis zum Schuleintritt abzubauen.

Für alle diagnostischen und förderbezogenen Zusammenhänge, welche die Sprachbewusstheit nutzen und erzeugen, hat die schriftsprachlich erzeugte und gefilterte Sprachbewusstheit eine hohe Relevanz (Bredel, 2010, S. 160ff.).

Auf die richtige Förderung kann nicht umstandslos bei der Feststellung der Schwierigkeit geschlossen werden. Es ist von der Verfestigung der Schwierigkeit abhängig, inwieweit eine Förderung gelingen kann. Bei sich vergrößernden Leseschwierigkeiten, kann es parallel zur Abnahme bzw. zum Verlust der Lesemotivation kommen. Hinsichtlich der Aufsummierung einmal fehlgeschlagener Entwicklungsprozesse ist eine möglichst frühzeitige Ermittlung sprachlicher Schwierigkeiten von großer Bedeutung (Ehlich, Bredel & Reich, 2009, S. 32f.). Dies verdeutlicht, dass bei einer fehlerhaft entwickelten Basiskompetenz eine frühe Förderung notwendig ist, um Probleme in anderen Basisqualifikationen sowie Spätfolgen zu verhindern.

Eine angemessene Sprachstandsdiagnostik ist eine Voraussetzung für die Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten sowie der Zuweisung zu Fördermaßnahmen. Spätestens am Ende des Elementarbereichs sollte die Diagnose der sprachlichen Fähigkeiten erfolgen (Chudaske, 2012, S. 139).

Ehlich (2007, S. 21) ist dagegen der Überzeugung, dass die Sprachdiagnostik im späten Kindergartenalter und dem Vorschulalter entscheidend zu spät stattfindet. Er weist auf defizitär bleibende Grundlagen hin, wenn diese in der frühen Phase nicht gelegt worden sind. Aufgrund der Defizite kann es zu einer zunehmenden Isolation in den weiteren Lern- und Sozialisationsprozessen kommen. Auch Bredel (2010, S. 136) bestätigt die Ansicht, dass die Störungen und Verzögerungen im Schriftspracherwerb häufig nachhaltig sind.

## **2.4 Zusammenfassung**

In diesem Kapitel wurde dargestellt, dass die Sprache ein komplexes Gebilde ist, die den Menschen von Geburt an umgibt. Aufgrund der Komplexität kann die Sprachkompetenz innerhalb der Bildungsforschung nur schwer erfasst werden. Von einer Kompetenz kann man erst sprechen, wenn die Schüler die Sprache zur Bewältigung von Problemen und Anforderungen sinnvoll verwenden. Die Kinder sollten die Fähigkeit haben, das Erlernete

anwenden zu können. Erst durch die Verwendung der Sprache können soziale Interaktionen stattfinden. Die Sprache stellt eine Ressource hinsichtlich des sprachlichen Handelns dar.

Es gibt einen gängigen Ablauf der Sprachaneignung, da sich die Kinder grundsätzlich in bestimmten Zeitabschnitten gewisse Qualifikationen aneignen. Die Sprachaneignung ist ein Prozess, der sich über das gesamte Leben vollzieht. Die ersten Grundlagen der Sprache werden in den ersten drei Lebensjahren gebildet. Das sprachliche Handeln besteht aus sieben verschiedenen, ineinander übergreifenden Basisqualifikationen. Die Kinder müssen diese nicht nur beherrschen, sondern vor allem auch anwenden können.

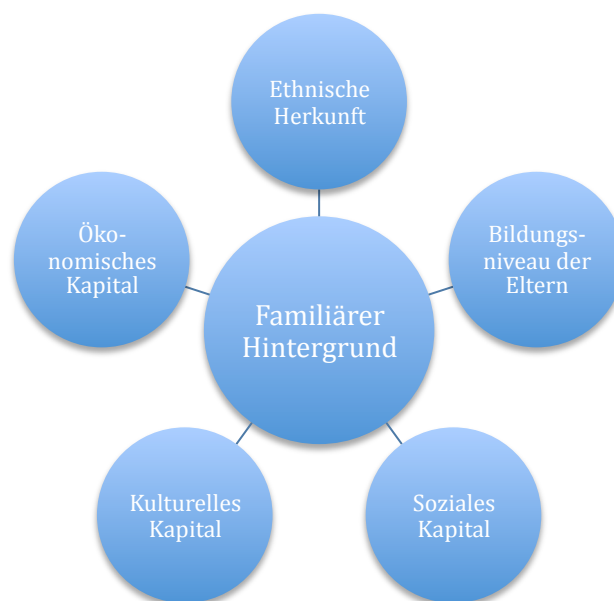
Der Eintritt in pädagogische Institutionen bedeutet eine neue soziale Umgebung sowie eigenständige Interaktionen mit nicht vertrauten Menschen. In der Schule kann das Kind ohne die Beherrschung der sprachlichen Kompetenz dem Unterricht nicht folgen und sich kein neues Wissen aneignen. Eine weitere Herausforderung stellt die Schriftsprache dar, welche nur mit bereits vorhandenen sprachlichen Grundlagen sowie bestimmten Basisqualifikationen bewerkstelligt werden kann. Für einen erfolgreichen Durchlauf der Schule muss daher eine gewisse sprachliche Kompetenz vorhanden sein.

Bei einer defizitären Sprachentwicklung sollte eine Diagnose so früh wie möglich gestellt werden, so dass das Kind die nötige individuelle Förderung erhalten kann und die Defizite behoben werden können. Fehlende Basisqualifikationen in der frühen Sprache führen zu Schwierigkeiten im späteren Bildungsweg. Wichtig ist daher eine frühe Begleitung und aufmerksame Beobachtung der sprachlichen Kompetenzentwicklung und eine bei Bedarf einleitende Förderung innerhalb der Familie.

### **3. Der familiäre Hintergrund**

„Unter einem Bildungsort wird ein mehr oder weniger dauerhaftes Setting von Lebens- und Erfahrungsmöglichkeiten verstanden, die bei den beteiligten Personen formelle und/oder informelle Lernprozesse in Gang setzen und die individuelle Entwicklung und damit auch die Bildung nachhaltig beeinflussen“ (Minsel, 2009, S. 66). Die Familie kann daher als der erste Bildungsort der Kinder bezeichnet werden, welcher die Bildungs- und Entwicklungschancen stark beeinflusst. Die Familie gilt als primäre Sozialisationsinstanz für das Kind. Einige Inhalte und Komponenten der Bildung werden hauptsächlich innerhalb der Familie vermittelt. Bildung ist ein lebenslanger Prozess, welchen man in unterschiedliche Phasen unterteilen kann (ebd., S. 67ff.). In der Familie beginnt der Prozess der Bildung, Betreuung und Erziehung, weshalb die Familie im kindlichen Lebenslauf eine zentrale Stellung einnimmt. Vor allem in der frühen Kindheit, aber auch in der gesamten Kindheits- und Jugendphase spielt die Familie eine wichtige Rolle. In der Familie finden unterschiedliche

Bildungsprozesse statt, wie die Vermittlung von Kompetenzen und Vorläuferfähigkeiten. Die Bildungsmotivation und -chancen des Kindes können spielerisch und alltagsintegriert durch die Eltern erheblich beeinflusst werden. Die Eltern treffen wichtige Entscheidungen bezüglich der Bildung der Kinder, eröffnen Entfaltungsmöglichkeiten und geben eine Orientierungshilfe (Bildungsbericht, 2012, S. 47f.). Die Bildungsprozesse in der Familie stehen in einer wechselseitigen Beziehung zu dem Lehr-Lerngeschehen. Um die späteren Aufgaben und Anforderungen in den formellen Lernorten zu bewältigen, sollten die Eltern ihrem Kind günstige Voraussetzungen bieten. Bezüglich der Erfahrungen und Lernprozesse gewinnen außerfamiliäre Bildungseinrichtungen in der späteren Kindheit und in der Jugend zunehmend an Bedeutung (Minsel, 2009, S. 67ff.). Das soziale und familiäre Umfeld ist ein wichtiger Faktor für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn, da hier die Grundsteine für spätere Bildungserfolge gelegt werden (Bildungsbericht, 2012, S. 24). Krüger et al. (2010, S. 8f.) sprechen von einem kumulativen Prozess, da die Ungleichheiten sich nicht nur auf einzelne Bildungsinstitutionen, sondern auf die Perspektive innerhalb der gesamten Bildungskarriere beziehen. Als ein immer wiederkehrendes zentrales Thema der Bildungspolitik gilt der Zusammenhang der Bildung mit der sozialen Ungleichheit. Die starken Zusammenhänge zwischen dem sozialen Status der Herkunftsfamilie und dem erreichten Bildungsabschluss der Kinder gehören zu den am meist belegten Ergebnissen der soziologischen Forschung (Diewald & Schupp, 2004, S. 910). In Abbildung 1 werden die relevanten Dimensionen des familiären Hintergrundes grafisch verdeutlicht.



**Abbildung 1 Die Dimensionen des familiären Hintergrundes**

Die Bildungsbeteiligung, der Kompetenzerwerb und die familiären Lebensverhältnisse hängen sehr stark zusammen. Die Rahmenbedingungen für die Entwicklungs- und Bildungsprozesse bei Kindern orientieren sich anhand verschiedener Strukturmerkmalen der Familie sowie dem sozioökonomischen Status. Ein niedriger Bildungsstand kommt häufig bei Alleinerziehenden und Eltern mit Migrationshintergrund vor. Bei fehlender Erwerbstätigkeit beider Elternteile spricht man von einer sozialen Risikolage. Es fehlt die Teilhabe an sozialen Beziehungen und somit der Zugang zu den Ressourcen des gesellschaftlichen Lebens (Bildungsbericht, 2012, S. 26). Hinsichtlich der bildungsrelevanten Ressourcen bestehen große Unterschiede in den Familien (Minsel, 2009, S. 67).

Auf die Entwicklungsförderung, Entscheidungsmacht und außerhäuslichen Bildungsangebote haben die Eltern einen sehr großen Einfluss. Der Zugang zu den Bildungsangeboten in der frühen Kindheit wird von den Eltern in zentraler Weise gelenkt. Mit dem Bildungsgrad der Eltern steigt grundsätzlich die Bildungsorientierung in der Familie. Zeitliche Ressourcen der Eltern sind eine Grundvoraussetzung. Bildungsförderliche Aktivitäten leiden jedoch nicht unter der Erwerbstätigkeit der Eltern, da sich diese erst recht darum bemühen (ebd., S. 48f.). Die Zeit, welche die Eltern mit ihren Kindern verbringen, wird durch die Angebote der frühkindlichen Bildung gefördert (Bildungsbericht, 2012, S. 8).

Kinder aus bildungsnahen Familien verfügen bereits vor Schulbeginn über einen großen Wissensvorsprung gegenüber den Mitschülern aus bildungsfernen Familien. Die Unterschiede werden im Laufe der Schulzeit immer deutlicher, da die bildungsnahen Familien ihren Kindern eine bessere Förderung ermöglichen. Als sekundäre Herkunftseffekte werden die Bildungsentscheidungen bezeichnet, welche die Familien aufgrund ihrer sozialen Lage treffen, wie die Entscheidung der Schullaufbahn (Kohnstamm, 2001, S. 226). Je niedriger das Bildungsniveau der Eltern ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder die Sekundarstufe I des Gymnasiums nicht absolvieren. Disparitäten nach sozialer Herkunft treten innerhalb der Bildungslaufbahn immer wieder auf. Bis in das Erwachsenenalter korrelieren die Effekte der sozialen Herkunft mit dem Bildungserfolg (Choi, 2009, S. 32ff.). Hier wird deutlich, dass die bereits bestehenden Chancenungleichheiten in den Schulen häufig nicht ausgeglichen werden können.

Trotz erkennbarer Verbesserungen sind in den letzten Jahren 29 % der Kinder und Jugendlichen in Deutschland in einem bildungsfernen Elternhaus, einer finanziellen oder sozialen Notlage aufgewachsen (Bildungsbericht, 2012, S. 8). Kompetenzen, vor allem zur Bewältigung von schulischen Anforderungen, sind bei Kindern aus einem Elternhaus mit niedrigem sozioökonomischen Status häufig unterentwickelt (Choi, 2009, S. 34). Alt und

Bayer (2012, S. 101) beschreiben eine Abhängigkeit der Kinder von den sozioökonomischen Ressourcen der Eltern, da die strukturellen und familiären Kontexte die kindliche Entwicklung stark beeinflussen.

Beim Erlernen von positiven Handlungsstrategien und beim Zugang zu unterschiedlichen Erfahrungsräumen im sozialen und schulischen Umfeld und in Gruppen der Gleichaltrigen brauchen die Kinder vor allem von der Familie Rückhalt. Sie brauchen Vorbilder und Unterstützung. Spannungen in der Familie, fehlende Unterstützung der Eltern, keine Kontakte zu Gleichaltrigen und wenige Freizeitaktivitäten wirken sich negativ auf die Entwicklung der Kinder aus (ebd., S. 115f.). Ein besonders kognitiv anregendes Umfeld ist für Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern möglichst früh notwendig (Oswald & Krappman, 2006, S. 753). Im Folgenden wird der von dem Soziologen Pierre Bourdieu entwickelte und einflussreiche Erklärungsansatz hinsichtlich der Reproduktion familiärer sozialer Ungleichheiten beschrieben (Minsel, 2009, S. 67). Dieser Ansatz von Bourdieu ist von Bedeutung, da die soziale Herkunft häufig nur anhand der ökonomischen Sichtweise, wie dem Einkommen der Eltern, erläutert wird. Bourdieu erweiterte diese Ansicht durch eine mehrfache Ausformung des Kapitalbegriffs.

### **3.1 Die Kapitalformen nach Bourdieu**

Sozialisationsmechanismen, welche schwer beobachtbar sind und häufig nicht bewusst wahrgenommen werden, haben nach Bourdieu eine sehr hohe Bedeutung. Die in der Familie vorhandenen Bildungsressourcen spielen eine entscheidende Rolle. Bourdieu unterteilt das Bildungskapital der Familie in drei Kapitalformen (Minsel, 2009, S. 67).

Anhand der ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitalformen wird die soziale Ungleichheit reproduziert. Diese wurden bereits in Abbildung 1 verdeutlicht. Das *ökonomische Kapital* umschreibt die materiellen und finanziellen Ressourcen (Kohnstamm, 2001, S. 225). Es handelt sich um die Rahmenbedingungen der Lebensverhältnisse in der Familie, wie das Familieneinkommen und die materielle Ausstattung (Minsel, 2009, S. 67). Dieses Kapital ist unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar (Bourdieu, 1983, S. 2).

Das *soziale Kapital* beschreibt die Beziehungen innerhalb der Familie und im sozialen Netzwerk sowie die Qualität der Partnerschaft der Eltern (Minsel, 2009, S. 68). Auch Freundschaftsbeziehungen unter Gleichaltrigen zählen zum sozialen Kapital, da diese unterstützend wirken können (Hornberg et al., 2007a, S. 21f.). Es sind die sozialen Verpflichtungen und Beziehungen, welche bei bestimmten Voraussetzungen in ein ökonomisches Kapital konvertierbar sind (Bourdieu, 1983, S. 2).

Die Bildungsnähe innerhalb des familiären Umfelds stellt eine einflussreiche Variable, das

*kulturelle Kapital*, dar. Dieses wird daher auch als Bildungskapital bezeichnet. Der Bestand an Büchern im Elternhaus oder der häuslichen Lernumwelt kann man als einen Indikator für das kulturelle Kapital bezeichnen. Dieses kann sich positiv auf die Sprachentwicklung in der Kindheit und auf die Sprachkompetenz in der Grundschule auswirken. Die Ausprägung bestimmter Fähigkeitsaspekte wird daher von der häuslichen und der familiären Lernumwelt beeinflusst (Chudaske, 2012, S. 224). Das kulturelle Kapital wird anhand von Kulturgegenständen und kulturell erworbenen Ressourcen beschrieben. Wenn den Kindern bei den Hausaufgaben fachlich kompetent geholfen wird, kann sich dieses Kapital direkt auf die Bildung der Kinder auswirken. Von einer indirekten Auswirkung spricht man, wenn den Kindern Bildungsgüter zur Verfügung stehen. Emotionale, motivationale und grundlegende kognitive Persönlichkeitsmerkmale werden in der Familie geprägt. Eine sichere Bindung zu einer Bezugsperson sollte vorhanden sein und das Kind sollte sich eigenständig auf neue Erfahrungen und fremde Lernsituationen einlassen können und ein stabiles Selbstkonzept entwickeln (Minsel, 2009, S. 68).

Die Ungleichheit der schulischen Leistungen von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft kann anhand der theoretischen Hypothese des kulturellen Kapitals in der Forschungsarbeit ermittelt werden (Bourdieu, 1983, S. 2). Nicht alle Familien verfügen über bestimmte ökonomische und kulturelle Mittel, wodurch die Bildung der Kinder über das Minimum hinaus verlängert werden kann. Das von der gesamten Familie verkörperte kulturelle Kapital steht in Abhängigkeit zum Prozess der Aneignung. Nur Familien, die ein starkes Kulturkapital besitzen, können die Akkumulation des kulturellen Kapitals von der frühesten Kindheit an unterstützen. Bourdieu bringt die Fähigkeit des Lesens in Verbindung mit dem Besitz einer Kulturkompetenz (ebd., S. 4). Das Kind kann einen hohen, sozialen Status erreichen, wenn das vorhandene Kapital der Familien in den Aufbau der sozialen Beziehungen und in die Ausbildung des Kindes investiert wird. In den sozial benachteiligten Familien sind die drei Kapitalformen häufig nicht ausgebaut bzw. gar nicht vorhanden. Somit sind die Bildungs- und Aufstiegschancen der Kinder dieser Familien sehr gering. So ist es grundsätzlich erschwert, einen höheren sozialen Status zu erreichen, da die entsprechenden Ressourcen nicht vorhanden sind (Kohnstamm, 2001, S. 226).

Hinsichtlich der sozialstrukturellen Statusreproduktion ist vor allem das kulturelle und soziale Kapital von Bedeutung. Diese Kapitale können den Schulerfolg stark beeinflussen. Der enge Zusammenhang der sozialen Herkunft mit dem Stuserfolg der Kinder kann durch diese Mechanismen verstärkt werden, da ein empirisch starker Zusammenhang mit den Bedingungen der Herkunftsfamilie vorhanden ist. Hauptsächlich wird das Bildungsniveau der



Eltern, der soziale Status und die Klassenlage der Familie betrachtet (Diewald & Schupp, 2004, S. 910ff.)

In instabilen Familien bestehen viele Bedenken hinsichtlich nachteiliger Auswirkungen der kindlichen Entwicklung. Ein Defizit an Kapitalformen ist besonders in unvollständigen Familien zu befürchten, da nur ein Elternteil die Ressource für die Vermittlung bildet. Das soziale Kapital kann dadurch vermindert und die kindliche Entwicklung beeinträchtigt werden. Das Ausmaß der Auswirkungen ist jedoch von weiteren Kontextbedingungen abhängig. Nicht nur die sozialstrukturellen Merkmale der Herkunftsfamilie haben eine erhebliche Bedeutung für die Transmission sozialer Ungleichheiten, sondern auch das direkte elterliche Vorbild hinsichtlich des kulturellen und sozialen Kapitals und der Qualität der Eltern-Kind-Beziehung (ebd., S. 913ff.).

Die Kategorisierung der Erwerbstätigkeit der Eltern wird im folgenden Kapitel aufgezeigt, da diese in den Schulleistungsstudien zur Ermittlung der sozialen Herkunft verwendet wird.

### **3.2 Klassifikation der elterlichen Berufe**

In der empirischen Bildungsforschung wird die soziale Herkunft von Schülern grundsätzlich anhand der sozioökonomischen Stellung der Familie bestimmt, welche die relative Position in einer sozialen Hierarchie beschreibt. Diese wird über die Berufstätigkeit der Eltern erhoben, welche Hinweise auf finanzielle Mittel, Macht und Prestige geben kann. Anhand verschiedener Indikatoren, wie dem internationalen sozioökonomischen Index des beruflichen Status (ISEI), dem Index des sozioökonomischen, sozialen und kulturellen Status (ESCS) und vor allem durch die Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Klassen (EGP) wird die soziale Herkunft beschrieben. Die EGP-Klassen und der ISEI basieren weitgehend auf der Berufsklassifikation der Eltern. Der ESCS berücksichtigt die kulturellen Ressourcen im Elternhaus (Ehmke & Jude, 2010, S. 232).

Der sozioökonomische Status eines Berufs kann anhand des ISEI gemessen und international verglichen werden. Die Bildungsabschlüsse der Eltern werden durch die in dem Index erfassten Attribute der Berufe in Einkommen umgesetzt. Dadurch können die Berufe einer sozialen Hierarchie zugeordnet werden. Hohe ISEI-Werte stellen daher einen hohen sozioökonomischen Status dar. Der highest ISEI (HISEI) ist der höchste Wert. Die OECD entwickelte den ESCS, um sozioökonomische, kulturelle und soziale Herkunftsmerkmale gleichzeitig in statistischen Analysen berücksichtigen zu können. Drei Einzelindikatoren der sozialen Herkunft, der sozioökonomische Index, der höchste Bildungsabschluss der Eltern und die häuslichen Besitztümer werden integriert (ebd., S. 233).

Die EGP-Klassifikation ergänzt die eindimensionale Rangordnung des ESCS. Qualitative Unterschiede zwischen den sozialen Schichten werden aufgezeigt. Die Berufe werden nach den erforderlichen Qualifikationen, der Weisungsbefugnis sowie der Stellung im Beruf und der Art der Tätigkeit geordnet. Eine Abbildung der Unterschiede im sozialen Entwicklungsmilieu von Jugendlichen, welche im Zusammenhang mit dem Zugang der Eltern zu Einkommen, Macht, Bildung und gesellschaftlicher Anerkennung stehen, wird dadurch ermöglicht. Die EGP-Klassifikation bietet eine anschauliche Beschreibung von Berufsgruppen und ist theoretisch besser fundiert als der ISEI. Zunächst wurden im differenzierten Modell von Erikson 11 Klassen unterschieden, welche für die Analysen in Deutschland auf sechs Klassen reduziert wurden. Grundsätzlich werden in der empirischen Bildungsforschung die EGP-Klassen zur Klassifikation und zum Vergleich der verschiedenen Schulleistungsstudien verwendet (Ehmke & Jude, 2010, S. 233).

Da das EGP-Klassenschema international standardisiert ist, werden internationale Vergleiche ermöglicht. Es wird zur Standardisierung von Messverfahren verwendet (Hovestadt & Eggers, 2007, S. 7). Den Schülern und Eltern werden verschiedene Fragen gestellt, die sich an den Indikatoren des kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapitals Bourdieus, orientieren (Schwippert, Bos & Lankes, 2003, S. 270). Die Konzeptualisierung der sozialen Klassen reicht weit über eine herkömmliche Berufsabstufung hinaus. Auch die Form der Beschäftigungsverhältnisse wird neben den ausgeübten Berufen der Arbeitnehmer berücksichtigt (Brauns, Steinmann & Haun, 2000, S. 11).

Classes	Include
I	Higher-grade professionals, administrators, and officials; managers in large industrial establishments; large proprietors
II	Lower grade professionals, administrators, and officials; higher-grade technicians; managers in small industrial establishments; supervisors of non-manual employees
IIIa	Routine non-manual employees, higher grade (in administration and commerce)
IIIb	Routine non-manual employees, lower grade (sales and services)
IVab	Small proprietors and artisans with or without employees
IVc	Farmers and smallholders; other self-employed in primary production
V	Lower-grade technicians; supervisors of manual workers
VI	Skilled manual workers
VIIa	Semi- and unskilled manual workers (not in agriculture)
VIIb	Agricultural and other workers in primary production

**Tabelle 1 Das EGP-Klassenschema (Brauns, Steinmann & Haun, 2000, S. 12)**

In Tabelle 1 werden die einzelnen EGP-Klassen beschrieben. Klasse I stellt die obere Dienstklasse dar. Angehörige von freien und akademischen Berufen, führende Angestellte, höhere Beamte, selbstständige Unternehmer mit mehr als zehn Mitarbeitern, Hochschul- und Gymnasiallehrer werden dieser Klasse zugeteilt. Entscheidungsbefugnis, Autonomie der

Tätigkeit und Verantwortung sind ausschlaggebende Merkmale dieser Klasse. Die Klasse II beschreibt die untere Dienstklasse. Diese schließt sich dem Einkommen der Klasse I an. Ein geringeres Ausmaß der Macht, Verantwortung und Autonomie in der Tätigkeitsausübung sind hier gegeben. Angehörige von Semiprofessionen, des mittleren Managements, Beamte im mittleren sowie gehobenem Dienst und technische Angestellter mit nicht manueller Tätigkeit gehören dieser Klasse an. Die Klasse IIIa-b beschreibt Routinedienstleistungen im Handel und Verwaltung. Klassische Büro- und Verwaltungsberufe mit Routinetätigkeiten zählen zu der Klasse IIIa. IIIb sind Berufe mit niedrig qualifizierten und nicht manuellen Tätigkeiten, wie Verkaufs- und Servicetätigkeiten. Eine Berufsausbildung ist hier häufig nicht erforderlich. Klasse IVa-c erfasst die Selbstständigen. Wenn kein hochqualifizierter Beruf ausgeübt wird, werden auch die Freiberufler dieser Kategorie zugeordnet. Erikson und Goldthorpe unterteilen diese Klasse dreifach, in Selbstständige mit Mitarbeitern, Selbstständige ohne Mitarbeiter und selbstständige Landwirte. In Klasse V-VI werden Angestellte in manuellen Berufen, Facharbeiter und Arbeiter mit Leistungsfunktionen erfasst. Technische Berufe werden der Klasse V zugeordnet, welche in manuelle Arbeitsprozesse eingebunden sind. Abhängig Beschäftigte in manueller Tätigkeit, abgeschlossener Berufsausbildung oder vergleichbaren Qualifikationen gehören der Klasse VI an. Die siebte und letzte Klasse VIIa-b stellt die un- und angelernten Arbeiter und Landarbeiter dar. Alle un- und angelernten Berufe des manuellen Bereichs und einige Dienstleistungstätigkeiten mit geringem Anforderungsniveau gehören der Klasse VIIa an. VIIb sind alle gelernten und ungelernten Arbeiter der Land-, Forst-, Fischwirtschaft und der Jagd (Hovestadt & Eggers, 2007, S. 7f.). Die EGP-Klassen sind nicht direkt mit dem erreichten formalen Bildungsabschluss verbunden. Dieses stellt einen Vorteil dar, da Personen mit einem geringen Bildungsabschluss, die jedoch in verantwortungsvollen und leitenden Ebenen arbeiten, zu den höheren Klassen zählen. Die vermuteten Einkommensklassen sowie das Prestige können anhand dieser Einteilung wiedergegeben werden (Schwippert, Bos & Lankes, 2003, S. 270f.).

### **3.3 Familiensprache**

In Deutschland gibt es trotz der Bemühungen des Bildungssystems Schüler, welche die Bildungsziele nicht erreichen, die für das Zurechtfinden in der Gesellschaft und für die selbstständige Weiterentwicklung notwendig sind. Hauptgründe hierfür sind häufig mangelnde sprachliche Kenntnisse, meist in der Schriftsprache sowie ein häusliches Milieu, welches wenig Anregungen zum Lernen bietet (Bos et al., 2003a, S. 32).

Der präliteralen Annäherung an die Schrift wurde lange Zeit bei der Rekonstruktion eines erfolgreichen Schriftspracherwerbs wenig Beachtung geschenkt. Kinder aus bildungsfernen

Familien, welche meist mit einem schriftfernen Milieu gleichzusetzen sind, haben in der Regel einen schwierigen Start in die Schriftsprache im Gegensatz zu Kindern, die eine ausgeprägte präliterale Sozialisation haben (Bredel, 2010, S. 140).

Bildungsprozesse im sprachlichen, kognitiven und sozialen Bereich finden zuallererst in der Familie statt. Hinsichtlich der sprachlichen Kompetenzentwicklung erhalten hier die Kinder elementare und prägende Erfahrungen. Leseförderliche Aktivitäten werden bei Familien mit einem hohen Bildungsstand sehr viel häufiger ausgeführt (Bildungsbericht 2012, S. 65). Vom schulischen Curriculum wird eine erfolgreiche Sprachaneignung bereits vorausgesetzt, weshalb die familiäre Umgebung in den ersten Lebensjahren von besonderer Bedeutung ist. Die sprachlichen Strukturen werden dem Kind von der Bezugsperson vorgegeben. Das Kind erkennt in der Kommunikation seiner Bezugspersonen bestimmte Strukturen, welche es mit unterschiedlichen Methoden zu rekonstruieren versucht (Ehlich, Bredel & Reich, 2009, S. 16f.). Daher ist die Familie ein wichtiger Ort zur Spracherziehung. Durch die Erfahrungen mit der Sprache in der Familie, kann der Wortschatz und die Grammatik der Kinder ausgebildet werden (Minsel, 2009, S. 67). Die Bereitschaft der Kinder, die Sprache zu erlernen kann durch einen Einklang mit der interaktionistischen Sichtweise unterstützt werden. Einer der besten Prädiktoren der frühen Sprachentwicklung und der Leistungskompetenz während der Schulzeit sind die Unterhaltungen zwischen den Eltern und dem Kind. Durch Dialoge über die verwendeten Bücher werden der Wortschatz, grammatische und kommunikative Fertigkeiten sowie Informationen über die Struktur der Wörter erlernt (Berk, 2005, S. 228).

Wenn das Kind aktiv am sozialen Austausch teilnimmt, ist es für den Erwerb der Sprache gut ausgestattet. Anhand dieser Erfahrungen werden die Funktionen und Regeln der Sprache gelernt. Ein kommunikatives System kann nur durch eine reiche Sprache, eine interaktionistische Position und eine soziale Umgebung aufgebaut werden. Individuelle Unterschiede beim Erlernen der Sprache sind aufgrund der interaktionistischen Perspektive vorhanden, da die genetischen und umweltbedingten Anteile die individuellen Differenzen ausmachen (Berk, 2005, S. 223). Im Hinblick auf die Fähigkeit der Sprachaneignung beschreibt Ehlich (2007, S. 20) die Beziehungen zu den Bezugspersonen als eine fundamentale Voraussetzung. Es bestehen kulturelle Unterschiede hinsichtlich der Verfahrensweisen beim interaktiven Geschehen.

Die Familie ist nicht nur für die Entwicklung der Kompetenzen im Kleinkindalter zuständig, sondern auch von hoher Bedeutung für die Bewältigung schulischer Anforderungen (Bildungsbericht, 2012, S. 86). Die Herausbildung der sprachlichen Fähigkeiten und Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb haben einen besonders hohen Wert für den

späteren Schulerfolg. In den ersten Lebensjahren sollten die Kinder durch Vorlesen, Wortspiele und durch das Erzählen von Geschichten der Eltern in ihrer Lesekompetenz unterstützt werden. Der Bildungsstand der Eltern prägt die Leseorientierung in der Familie. Sobald die Kinder im Elternhaus wenig gefördert werden, kommen sie selten mit der deutschen Sprache in Kontakt und erhalten weniger Unterstützung (ebd., S. 50). In niedrigeren Milieus wird das Lesen nicht wirklich gefördert. Die Geschehnisse des Alltags werden nicht ausreichend reflektiert und diskutiert. Kinder übernehmen das Lesen aus ihrer Umwelt, weshalb ein Zusammenhang zwischen dem Milieu und dem Lesen besteht. Das Kind wird schneller mit dem Lesen beginnen, wenn der Umgang mit dem Lesen in der Familie selbstverständlich ist, da die Eltern ein Vorbild für die Kinder sind (Kohnstamm, 2001, S. 90). Besonders im Sprachgebrauch werden Milieuunterschiede deutlich. Sobald im Elternhaus die Sprache kreativ verwendet wird, empfinden die Kinder die Schriftsprache als anschaulich und erwerben diese schnell. Die verbale Welt ist besonders für die Kinder schwer zu verstehen, welche aus einem beschränkten Sprachmilieu kommen. Die Sprache in der Schule wird als fremd wahrgenommen, wodurch qualitative und quantitative Sprachunterschiede entstehen. Kinder aus einem höheren Milieu können die Zusammenhänge besser erkennen, da sie einen größeren Wortschatz haben und die Begriffe allgemein besser differenzieren können (ebd. S. 65f.). Bereits vor dem Schuleintritt sollen die Kinder Wörter silbifizieren können und bei Beginn des ersten Schuljahres bereits über eine Phonembewusstheit verfügen (Bredel, 2010, S. 140). Häufig bringen die Kinder bereits Grundlagen für den Spracherwerb sowie gute Voraussetzungen für die weitere sprachliche Entwicklung von zu Hause mit. Die fehlenden Kompetenzen sowie eine entwicklungsfördernde Gesprächsfähigkeit können innerhalb der Betreuungseinrichtungen erlernt werden (List, 2011, S. 7). Auf den Erfahrungen und Kompetenzen, welche die Kinder vor dem Schuleintritt erwerben, baut das Lernen in der Grundschule auf. Die Erziehung, Bildung und Betreuung in den Kindertageseinrichtungen kann die familiäre Förderung vor der Schule erweitern (Hornberg et al., 2007b, S. 64f.). Diese öffentliche Bildung kann bei Kindern, welche im häuslichen Umfeld eher weniger gefördert werden kompensatorisch wirken. Herkunftsbedingte Unterschiede können dadurch abgebaut werden. Jedoch werden nicht alle benachteiligten Kinder aufgrund der selektiven Nutzung der frühen Bildung erreicht (Bildungsbericht 2012, S. 65). Die Nutzung der frühkindlichen Bildungsangebote steht in Verbindung mit der elterlichen Bildungsorientierung. Wenn die Kinder eine Tageseinrichtung länger als drei Jahre besucht haben, kann man von einer guten familiären Förderung ausgehen. Im Vergleich zu den Kindern, die weniger als zwei Jahre eine

frühkindliche Betreuung besucht haben und selten gefördert werden, sind die Kompetenzunterschiede sehr auffällig (ebd., S. 51).

Aufgrund der sozialen Herkunft kann bereits in vorschulischen Institutionen eine soziale Ungleichheit in den Bildungsressourcen entstehen. Im elementaren Bildungsbereich sind daher starke Ungleichheiten im sprachlichen Bereich bei den Kindern unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft zu beobachten (Krüger et al., 2010, S. 9).

### **3.4 Zusammenfassung**

In den vorangegangenen Ausführungen wurde verdeutlicht, dass die Familie die Bildungs- und Entwicklungschancen sowie den Bildungsverlauf des Kindes wesentlich beeinflusst. Vor allem in der frühen Kindheit sollen die Eltern ihrem Kind günstige Voraussetzungen bieten, durch die ein späterer Bildungserfolg ermöglicht wird.

Es wurde gezeigt, dass eine Kopplung des familiären Hintergrundes mit dem erreichten Bildungsabschluss besteht. Das Bildungsniveau der Eltern, die ethnische Herkunft sowie das soziale, ökonomische und kulturelle Kapital, stellen die Dimensionen des familiären Hintergrundes dar. Die familiären Lebensverhältnisse wirken sich primär auf den Kompetenzerwerb aus. Das Bildungsniveau der Eltern beeinflusst den Bildungsverlauf der Kinder. In den bildungsfernen Familien fehlen die sozialen Kontakte, die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sowie die nötigen bildungsrelevanten Ressourcen.

Die Familie sollte die Kinder in ihrer Entwicklung und in ihren Bildungsprozessen begleiten. Nach Bourdieu wird das Bildungskapital der Familien in das ökonomische, soziale und kulturelle Kapital unterteilt. In den sozial benachteiligten Familien können diese Kapitalformen fehlen, was sich negativ auf die Entwicklung und den Bildungserfolg des Kindes auswirkt. Bereits vor der Schule kann daher eine Chancenungleichheit bestehen.

Vor allem die Abhängigkeit der Kinder von dem elterlichen sozioökonomischen Status wird betont. Zur Bestimmung des sozioökonomischen Status der Familie wird die Erwerbstätigkeit anhand der EGP-Klassen eingeordnet. Dadurch werden die qualitativen Unterschiede in den verschiedenen sozialen Schichten verdeutlicht.

Die grundlegenden Erfahrungen in der sprachlichen Kompetenzentwicklung erhält das Kind zunächst in der Familie. Innerhalb der Familie findet ein Großteil der Spracherziehung anhand von regelmäßigen Interaktionen und Reflexionen über die Erfahrungen im Alltag statt. Die Beziehungen zu den Bezugspersonen spielen daher eine große Rolle. Durch einen aktiven, sozialen Austausch erweitert sich die sprachliche Kompetenz. Nicht nur in den frühen Lebensjahren, sondern auch begleitend im Schulalter ist die Familie hinsichtlich der Kompetenzentwicklung von hoher Bedeutung. Ungleichheiten in der sprachlichen Kompetenz

werden aufgrund der verschiedenen sozialen und ethnischen Herkunft bereits in vorschulischen Institutionen beobachtet.

#### **4. Studien zur sprachlichen Kompetenz**

Das Interesse an den Spracherwerbsprozessen in der empirischen Bildungsforschung ist vor allem hinsichtlich des Einflusses der sprachlichen Kompetenz auf die Bildungsbeteiligung und den Schulerfolg stark angestiegen (Chudaske, S. 139). Durch einen tiefen und aktuellen Einblick der Schulleistungsstudien werden die Effekte und Ursachen des Zusammenhangs zwischen der Bildungsbeteiligung, Bildungsleistung und der sozialen Herkunft beschrieben (Hovestadt & Eggers, 2007, S. 5). Die soziale Herkunft von Schülern wurde in den hier verwendeten, internationalen Studien erstmalig differenziert erfasst und mit den erreichten Leistungsständen der Schüler in Beziehung gesetzt (Maaz & Watermann, 2004, S. 209).

Im Folgenden werden die relevanten Ergebnisse der internationalen PISA- und IGLU-Studien und des nationalen IQB-Ländervergleichs hinsichtlich der Leistungen der Schüler in der sprachlichen Kompetenz präsentiert. Die Auswahl dieser Studien lässt sich anhand mehrerer Faktoren begründen. Die PISA-Studie prüft die Leistungen von 15-jährigen Schülern. Die IGLU-Studie liefert dagegen die empirischen Untersuchungen über Kinder im Grundschulalter. Ergänzend zu den internationalen Bildungsstudien ermöglicht die IQB-Studie einen nationalen Vergleich der Viert- und Neuntklässler in den deutschen Bundesländern. Diese Auswahl ermöglicht ein Bild unterschiedlicher Entwicklungsalter. Alle Studien befassen sich ausgiebig mit der sprachlichen Kompetenz, welche als notwendige Basiskompetenz für die gesellschaftliche Teilhabe verstanden wird. Anhand von Kompetenzniveaus werden die Schülerleistungen im sprachlichen Bereich dargestellt, wodurch wichtige Informationen über das Erreichen eines gewissen Leistungsstands der Schüler im nationalen sowie internationalen Vergleich deutlich werden. Von den internationalen Studien existieren jeweils mehrere Durchläufe, woran man die chronologische Entwicklung der Schülerleistungen erkennen kann und die Effektivität der getroffenen und umgesetzten Maßnahmen überprüfen kann. Zusätzlich wird die sprachliche Kompetenz im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft und dem Migrationshintergrund betrachtet.

##### **4.1 IGLU**

Die IGLU-Studie (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) ist eine Kernstudie der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), welche vor allem das Leseverständnis der Grundschüler am Ende der vierten Klasse überprüft (Tarelli et al., 2012a, S. 11). Bevor die IGLU-Studie durchgeführt wurde, existierten nur wenig empirisch

abgesicherte Daten bezüglich der Schulleistungen von Grundschulern (Bos et al., 2007a, S.11ff.). Die Studie wurde bereits dreimal, in 2001, 2006 und 2011, im Abstand von fünf Jahren durchgeführt. Durch die dritte Erhebung in 2011 können erstmals belastbare Aussagen zu den Veränderungen der letzten zehn Jahren getroffen werden. Eine Bilanz hinsichtlich der Leseleistungen und deren Entwicklung ist nun möglich (Tarelli et al., 2012a, S. 11f.).

Zum Vergleich der Leistungen in den einzelnen deutschen Bundesländern, wird zusätzlich eine nationale Erweiterungsstudie (IGLU-E) durchgeführt (Bos et al., 2008, S. 24). Anhand der aufgezeigten relativen Stärken und Schwächen erhält man Anregungen für die nationale Bildungspolitik (Bos et al., 2007c, S. 109).

Ziel der Studie ist es, Informationen bezüglich der Lesekompetenz bei Viertklässlern sowie einen Überblick über die Lernbedingungen in den verschiedenen Staaten zu erhalten und das Bildungs- bzw. Grundschulsystem langfristig weiterzuentwickeln (ebd., 2007a, S. 11).

Die angloamerikanische Literacy-Konzeption ist die Grundlage der Studie. Die Fähigkeit, das Lesen in verschiedenen Situationen einsetzen zu können, bezeichnet IGLU als „reading literacy“. Es ist das Verstehen und Nutzen schriftsprachlicher Formen, welche von der Gesellschaft gefordert werden. Für ein selbstgesteuertes und lebenslanges Lernen werden kulturelle Bedeutungen von Bildungsinhalten und die Entwicklung von Kompetenzen hinsichtlich der Konzeption betont (Tarelli et al., 2012b, S. 34).

Die Lesekompetenz wird in den Kernbereichen der Leseintention, des Leseverständnisses sowie des Leseverhaltens und den Leseinstellungen untersucht. Bezüglich der Leseintention werden literarische und informierende (Sach-)Texte differenziert (ebd., S. 12). Als Schnittstelle zwischen der Schülereinstellung und der Leseleistung kann das tatsächliche Leseverhalten bezeichnet werden. Die Auseinandersetzung mit dem Lesen außerhalb der Schule ist daher von großem Interesse (Bos et al., 2007c, S. 133). Die Ergebnisse zeigen, wie die Schüler im Bereich des Lesens abschneiden und welche Stärken und Schwächen sie vorweisen (ebd., 152). Trends bzw. Veränderungen der Leseleistungen von Schülern können anhand der Studie aufgezeigt werden (Hornberg et al., 2007a, S. 76).

Die IGLU-Studie basiert auf einem theoretischen Rahmenmodell hinsichtlich der vielfältigen Bedingungen und Einflüsse, die den Schulalltag der Kinder prägen. Bei den Untersuchungen des Leseverständnisses werden individuelle Erfahrungen sowie gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen berücksichtigt. Die IGLU-Studie ordnet die gewonnenen Informationen den in 3.1 beschriebenen Kapitalformen von Bourdieu zu (ebd., S. 21f.). Das kulturelle Kapital wird anhand einer Vielzahl von Faktoren, wie der Anzahl der Kinderbücher im Elternhaus, Zufriedenheit mit den Schulleistungen sowie der elterlichen Unterstützung und



Anregung, ausgewertet (Valtin, Wagner & Schwippert, 2005, S. 214). Demnach werden nicht nur die Leseleistungen erfasst, sondern auch das Lernverhalten, die schulische Einstellung und die Art und das Ausmaß der familiären Förderung (ebd., S. 187f.).

Der berufliche Status der Familien wird anhand der EGP-Klassen unterschieden, welche in 3.2 näher erläutert wurden (Schwippert, Bos & Lankes, 2003, S. 271).

Die Leistungsstände der Grundschüler werden durch eine schriftlich standardisierte Befragung der Schüler, Eltern, Lehrer und Schulleiter erfasst. Informationen und Erklärungsansätze zu sozialen und kulturellen Disparitäten der Schülerleistungen und das Erkennen von Zusammenhängen zwischen den Leistungsergebnissen und den Hintergrundmerkmalen werden anhand dieser Rahmendaten ermöglicht (Tarelli et al., 2012a, S. 12).

#### 4.1.1 Ergebnisse zur sprachlichen Kompetenz

Hinsichtlich des Leseniveaus werden unterschiedliche Kompetenzniveaus inhaltlich definiert und auf der Skala der Testwerte bestimmten Positionen zugeordnet. Anhand inhaltlicher Kriterien werden bestimmte Bereiche ausgewählt, die den Kompetenzstufen entsprechen. Die in der ersten Studie festgelegten vier Kompetenzstufen wurden in den nachfolgenden Studien auf fünf Stufen erweitert (Bos et al., 2003b, S. 87f.). In Abbildung 2 werden die verschiedenen Kompetenzstufen dargestellt.

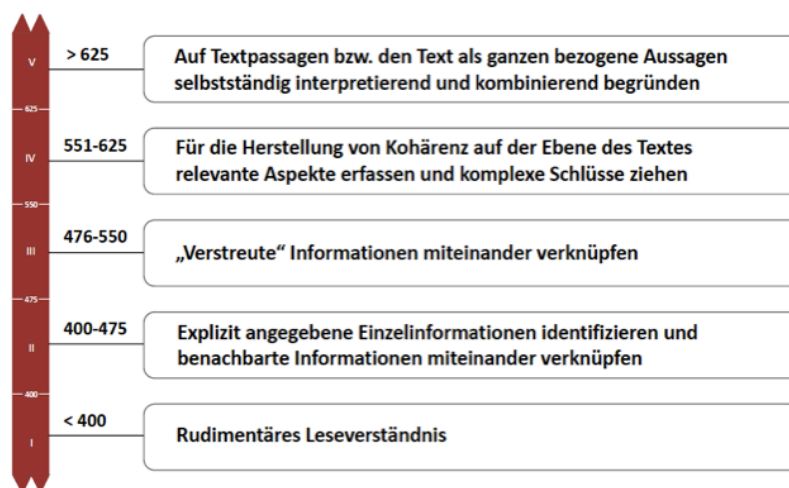


Abbildung 2 Kompetenzstufen und Skalenwerte auf der Gesamtskala des Lesens (BMBF, 2012, S. 13)

Auf der Kompetenzstufe I sind die Kinder meist in der Lage zur Dekodierung von Texten bzw. Wörtern und lautem Vorlesen der Texte. Grundsätzlich gelingt es nicht, sich einzelne Informationen aus einem Text zu erschließen. Die Kinder, welche die Kompetenzstufe II erreichen, beherrschen die Auffindung relevanter Einzelheiten und Informationen im Text und können diese miteinander in Beziehung setzen (Bos et al., 2007c, S. 116). Den Schülern,

welche maximal die Kompetenzstufe III erreichen, gelingt die Verknüpfung verstreuter Informationen. Es fehlt die Fähigkeit relevante Aspekte zu erfassen sowie die Aussagen selbstständig zu interpretieren und kombinierend zu begründen. Eine sichere und eigenständige Erarbeitung neuer Lerngegenstände ist nur möglich, wenn die Schüler diese Kompetenzen besitzen (Tarelli et al., 2012a, S. 24). Wenn die Kinder in der Lage sind, relevante Handlungsabläufe aufzufinden und die Hauptgedanken eines Textes zu erläutern, befinden sie sich auf der Kompetenzstufe IV. Eine gewisse Selbstständigkeit wird hier vorausgesetzt. Auf der Kompetenzstufe V werden die Abstraktion, die Verallgemeinerung und die Begründung von Präferenzen beherrscht. Nur die besten Leser erreichen diese Kompetenzstufe (Bos et al., 2007c, S. 116f.).

In IGLU 2001 liegen 1,3 % der deutschen Schüler unter der Kompetenzstufe I. 10,3 % erreichen nicht die Kompetenzstufe II, im internationalen Vergleich sind es sogar 26,5 %. Diese Kinder werden als echte Risikokinder bezeichnet. Die damals noch höchste Kompetenzstufe IV erreichen 18,1 % der deutschen Schüler (Bos et al., 2003b, S. 117f.). Der Anteil der Schüler unter der Kompetenzstufe I ist nach IGLU gering. Jedoch ist der Anteil, der nicht die Kompetenzstufe II erreicht, im internationalen Vergleich zu hoch. Diese Kinder haben zu wenig notwendige Unterstützung zur Entwicklung ihrer Lesekompetenzen erhalten (ebd., S. 135).

Die höchste Kompetenzstufe V wird 2006 von 10,8 % der deutschen Viertklässler erreicht. 2,6 % der deutschen Viertklässler gelingt nur die Kompetenzstufe I. 10,6 % der Kinder erlangen die Kompetenzstufe II. Am Ende der 4. Klasse schaffen 13,2 % der Kinder es nicht, die Anforderungen der Kompetenzstufe III zu erfüllen (Bos et al., 2007c, S. 116f.). Die Anzahl der Risikokinder, die nicht über die Kompetenzstufe II kommen ist im Vergleich zu 2001 gesunken. Deutlich mehr Kinder sind im oberen Bereich anzufinden (ebd., S. 141). Der Anteil besonders leseschwacher Kinder ist zwischen 6,8 % und 24,9 % in den deutschen Bundesländern unterschiedlich stark ausgeprägt. Die Förderung des elementaren Leseverständnisses gelingt in den Ländern daher unterschiedlich gut (Bos et al., 2008, S. 9).

2011 sind auf den oberen Kompetenzstufen 9,5 % der deutschen Schüler vertreten (Bos et al., 2012, S.132). Schwache Leser, auf den untersten Kompetenzstufen, sind dagegen mit 15,4 % vertreten (Tarelli et al., 2012a, S. 22). Die Gruppe der Kinder, welche aufgrund von zu schwachen Lesekompetenzen die Kompetenzstufe III nicht erreicht, wird erhebliche Schwierigkeiten beim Lernen in der Sekundarstufe I haben, wenn diese nicht maßgeblich gefördert werden (ebd., S. 13). Einen basalen Leseunterricht benötigt ein sehr hoher Anteil

der Schüler in der Sekundarstufe I, da diese die untere Kompetenzstufe nicht erreichen (Tarelli et al., 2012a, S. 17).

Insgesamt haben die Schüler hinsichtlich des Niveaus der Lesekompetenz 2006 signifikant bessere Ergebnisse als in 2001 erzielt. Die erkennbaren Verbesserungen haben sich jedoch nicht gehalten. Die Leistungen in 2011 entsprechen etwa den Ergebnissen in 2001. Nahezu unverändert sind die Schüleranteile auf der I., II. und V. Kompetenzstufe, trotz der verbesserten Ergebnisse in 2006 (ebd., S. 12f.).

In der ersten IGLU-Studie konnten die deutschen Grundschüler einen Rangplatz im oberen Leistungsdrittel erreichen. Rund die Hälfte des beobachteten Leistungsunterschiedes, etwa zwei Schuljahre, beträgt jedoch der Abstand zu den Spitzenländern (Bos et al., 2003b, S. 101). Nach IGLU ist es eine in ihren Leistungen sehr homogene deutsche Schülerschaft, die vergleichsweise hohe Kompetenzen im Leseverständnis besitzt (ebd., S. 109). Bei den deutschen Grundschulkindern besteht eine große Ausgeglichenheit hinsichtlich der unterschiedlichen Textsorten und Verstehensaspekte (Bos et al., 2003b, S. 114).

Aufgrund einer geringen Differenz zwischen den leseschwachen und -starken Leistungen der Kinder kann man auch 2006 von heterogenen Leistungen in Deutschland sprechen. Die Schüler erzielen erneut ein angemessenes Leseniveau, welches im Vergleich mit den nordeuropäischen Nachbarstaaten mithält, jedoch nicht im Bereich der Spitzengruppen liegt (Bos et al., 2007c, S. 153).

In IGLU 2006 fallen die Ergebnisse der Lesemotivation, des Leseselbstkonzepts und des Leseverhaltens ebenfalls positiver aus (ebd., S. 156). Fast 60 % der Kinder in Deutschland weisen ein hohes Selbstkonzept im Lesen auf (Bos et al., 2007c, S. 132). Hinsichtlich des Lesens aus eigener Motivation sind es im Vergleich zu 2001 mit 48 %, 2006 schon 53 % der Kinder. In Deutschland sind es sogar 58 %. Neben Deutschland erzielen nur fünf andere Staaten einen signifikant höheren Wert. Die Ausprägungen bezüglich des Leseselbstkonzepts sind mit 5 % signifikant höher als in 2001 (ebd., S. 148). In allen Dimensionen der Lesekompetenz wurden 2006 bessere Leistungen erzielt als 2001 (Bos et al., 2008, S. 24).

In Abbildung 3 kann man erstmalig eine Verbesserung in 2011 erkennen. Der Schüleranteil, der außerhalb der Schule (fast) nie zum Vergnügen liest, ist innerhalb von 10 Jahren um 7 Prozentpunkte gesunken. 18 % der Schüler gaben 2001 an, nicht aus Vergnügen zu lesen. 2006 waren es 14,2 % und 2011 sind es nur noch 11,3 % (Tarelli et al., 2012a, S. 14f.). 2011 liest jedes neunte Kind (fast) nie außerhalb der Schule zum Vergnügen. 2001 war es in Deutschland noch jedes sechste Kind (BMBF, 2012, S. 35). Kontinuierlich hat sich der Wert der Lesemotivation gesteigert. 2001 lag die Motivation bei 59,1 %, 2006 bei 65,6 % und 2011

bereits bei 68,2 %. 9,8 % der Schüler zeigen 2011 eine geringe Motivation auf. Ein niedriges Leseselbstbild ist nur bei geringen 5,3 % der Schüler vorhanden (Tarelli et al., 2012a, S. 15).



### Anteile von Schülerinnen und Schülern, die außerhalb der Schule nie oder fast nie zu ihrem Vergnügen lesen, im Vergleich zu IGLU 2001

■ Statistisch signifikante Unterschiede ( $p < .05$ ).  
 Kursiv gesetzt sind die Teilnehmer, für die von einer eingeschränkten Vergleichbarkeit der Ergebnisse ausgegangen werden muss.  
 1= Die nationale Zielpopulation entspricht nicht oder nicht ausschließlich der vierten Jahrgangsstufe.  
 2= Der Ausschöpfungsgrad und/oder die Ausschlüsse von der nationalen Zielpopulation erfüllen nicht die internationalen Vorgaben.  
 3= Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben.  
 A= Die Ergebnisse von Israel werden auf Grund der nicht gegebenen Vergleichbarkeit zwischen den Studienzyklen 2001, 2006 und 2011 hier nicht berichtet.  
 B= Inkonsistenzen in den berichteten Differenzen sind im Rundungsverfahren begründet.

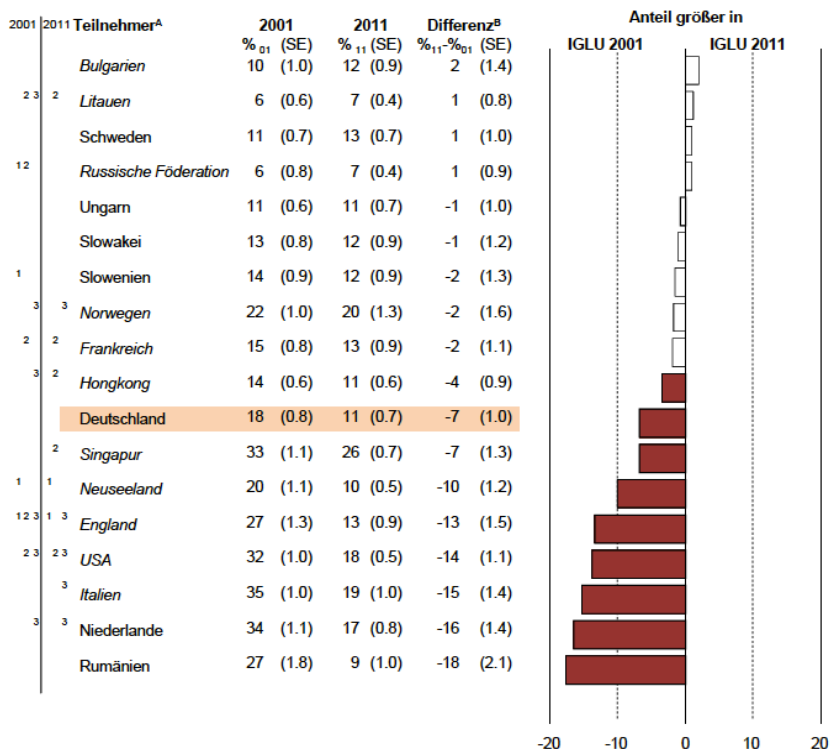


Abbildung 3 Vergleich der Lesemotivation in 2001 und 2011 (BMBF, 2012, S. 35)

Mit Blick auf die Veränderungen zwischen 2001 und 2011 zeigt sich ein sehr heterogenes Bild für die Teilnehmer im internationalen Vergleich. Es wird deutlich, dass Deutschland 2011 signifikant bessere Leistungen erzielt gegenüber 2001. Im Vergleich zu 2006 sind diese jedoch signifikant schlechter (Bos et al., 2012, S. 100).

In Abbildung 4 werden die Leseleistungen von 2001 mit denen von 2011 verglichen. 2001 liegt der Wert in Deutschland bei 539 Punkten. Das Kompetenzniveau des Leseverständnisses der deutschen Grundschüler befindet sich 2011 mit 541 Punkten im oberen Drittel der Rangreihe. Es ist jedoch kein deutlich höherer Leistungsvorsprung in 2011 zu erkennen. Signifikant über dem Mittelwert der EU-Vergleichsgruppe liegt der deutsche Mittelwert. Der Durchschnittswert der OECD-Vergleichsgruppe befindet sich unter dem Leistungsniveau der Deutschen. Jedoch liegt Deutschland nicht an der Spitze der Leistungsskala, da diese Länder deutlich höhere mittlere Leistungen erbringen (Tarelli et al., 2012a, S. 12).



## Vergleich der Leseleistungen zwischen IGLU 2001 und 2011

Gesamtskala Lesen

■ Statistisch signifikante Unterschiede ( $p < .05$ ).

Kursiv gesetzt sind die Teilnehmer, für die von einer eingeschränkten Vergleichbarkeit der Ergebnisse ausgegangen werden muss.

1= Die nationale Zielpopulation entspricht nicht oder nicht ausschließlich der vierten Jahrgangsstufe.

2= Der Ausschöpfungsgrad und/oder die Ausschlüsse von der nationalen Zielpopulation erfüllen nicht die internationalen Vorgaben.

3= Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerschulerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben.

A= Die Ergebnisse von Israel werden auf Grund der nicht gegebenen Vergleichbarkeit zwischen den Studienzyklen 2001, 2006 und 2011 hier nicht berichtet.

B= Inkonsistenzen in den berichteten Differenzen sind im Rundungsverfahren begründet.

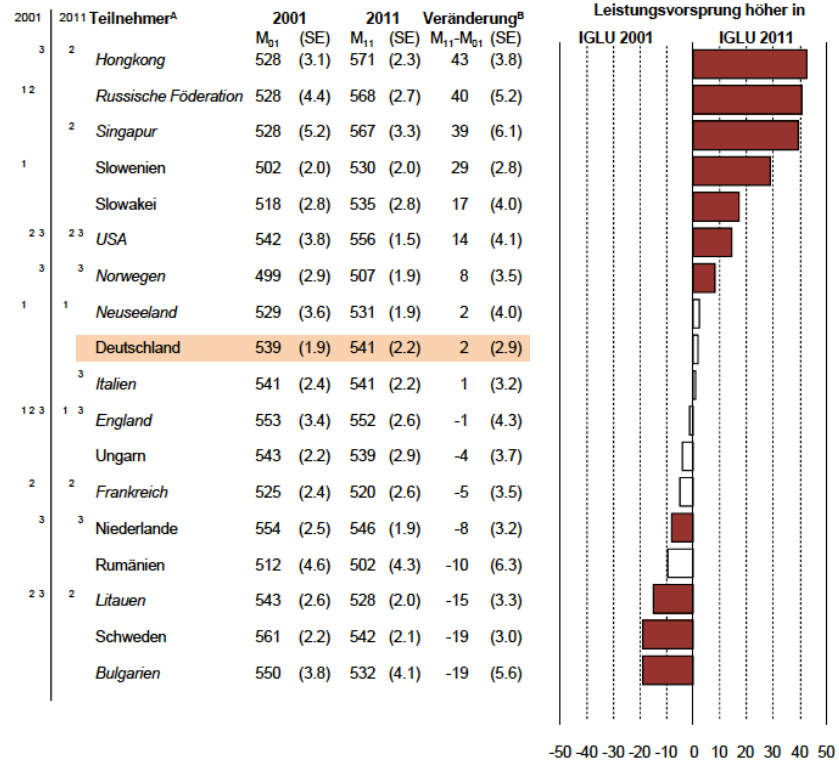


Abbildung 4 Vergleich der Leseleistungen 2001 und 2011 (BMBF, 2012, S. 15)

Die Streuung der Testwerte, an denen man das Ausmaß der Unterschiede zwischen den Kindern mit starker und schwacher Leistung erkennen kann, ist neben dem Mittelwert der Leistungen ebenfalls von großem Interesse. Ein hohes Niveau bei gleichzeitig geringer Streuung der Leistungen kann als ein Kriterium für gute Qualität und ein erfolgreiches Bildungssystem gesehen werden. Die Leistungsstreuung in Deutschland wird im internationalen Vergleich gering gehalten (Bos et al., 2007c, S. 115). Bezüglich der Standardabweichung und Streuung der Ergebnisse haben sich seit 2001 keine signifikanten Veränderungen ergeben. 2011 ist die Leistungsstreuung in Deutschland verhältnismäßig gering. In einigen Ländern ist eine deutlich geringere Streuung sowie homogenere Leistungen vorhanden (Tarelli et al., 2012a, S. 13).

In allen drei Studien erzielen die deutschen Grundschüler bessere Ergebnisse beim Lesen literarischer Texte, als bei informierenden Texten. Die Werte liegen signifikant über dem internationalen Mittelwert. 2001 und 2011 wurden nahezu dieselben Ergebnisse erzielt. 2006 sind auch in diesem Bereich bessere Werte erkennbar (Tarelli et al., 2012a, S. 13f.).

Es sind kaum Veränderungen innerhalb der deutschen Grundschulen in den letzten zehn Jahren zu erkennen. Im internationalen Vergleich erreicht Deutschland nach IGLU 2011 ein Leistungsniveau im oberen Drittel. Es wird signifikant mehr zum Vergnügen gelesen und die Kinder zeigen eine positivere Einstellung zum Lesen (ebd., S. 15).

#### 4.1.2 Erläuterung der Ergebnisse vor dem familiären Hintergrund

Der Bildungserfolg der Kinder ist für eine Vielzahl von Staaten ein stabiler Befund der empirischen Bildungsforschung. Durch herkunftsbedingte Unterschiede in den familiären und institutionellen Entscheidungen des Bildungsverlaufs, werden ungleiche Startbedingungen bzw. primäre Herkunftseffekte verstärkt. In der IGLU-Studie 2011 wurde eine überdurchschnittliche Kopplung zwischen dem sozialen Status und dem Bildungserfolg der Schüler in Deutschland nachgewiesen (Wendt, Stubbe & Schwippert, 2012, S. 175). Eine Trendanalyse im internationalen Vergleich bezüglich der Kopplung des sozioökonomischen Status und den erreichten Kompetenzen kann aufgrund der dritten Erhebungsphase erfolgen (Bos et al., 2012, S. 178).

Signifikante Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen Schülern der oberen und unteren sozialen Lagen sind in allen drei IGLU-Studien erkennbar. Das Ausmaß der sozialen Disparitäten unterscheidet sich jedoch hinsichtlich der Schülerleistungen in den Teilnehmerstaaten zum Teil erheblich. In einigen Staaten sind die Unterschiede stark ausgeprägt, in anderen gelingt die Verringerung der primären Herkunftseffekte sehr viel besser. Mit leicht überdurchschnittlichen Werten liegt Deutschland bezüglich des Abstands der sozialen Disparitäten im Mittelfeld. Nicht signifikant sind dagegen die Veränderungen der unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte (Tarelli et al., 2012a, S. 17).

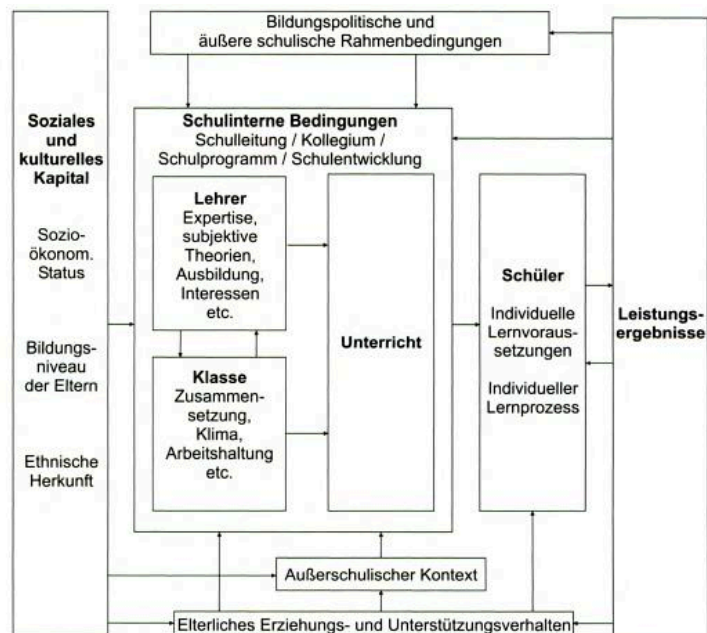


Abbildung 5 Rahmenmodell für den Zusammenhang zwischen Schülerleistungen und deren Bedingungen (Hornberg et al., 2007a, S. 22)

Um keine pauschalen Aussagen zu treffen, wird der familiäre Hintergrund differenziert betrachtet. Der Schulalltag ist von einer starken Heterogenität in den Lernvoraussetzungen und Leistungen der Schüler gekennzeichnet (ebd., S. 24).

In Abbildung 5 wird die Abhängigkeit der Schülerleistungen von vielen Faktoren und Bedingungen anhand eines Rahmenmodells dargestellt. Der individuelle Lernprozess und die individuellen Lernvoraussetzungen, der außerschulische Kontext und das elterliche Erziehungs- und Unterstützungsverhalten beeinflussen die Leistungsergebnisse der Schüler. Ebenfalls stehen die ethnische Herkunft, das Bildungsniveau der Eltern und der sozioökonomische Status in einem starken Zusammenhang mit den Leistungen der Kinder.

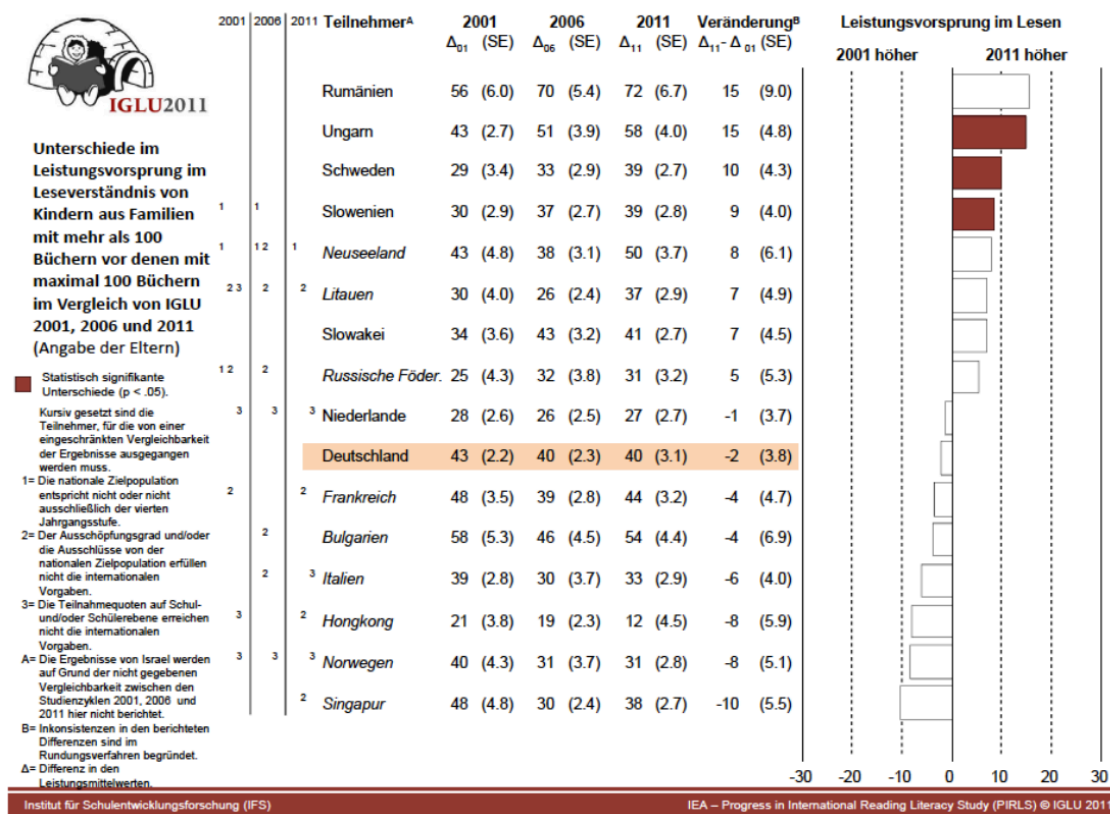
Die Kapitalformen Bourdieus werden im Rahmen der IGLU-Studie als eine Voraussetzung für den Erwerb der Lesekompetenz verstanden (Asbrand, Lang-Wojtasik & Köller, 2005, S. 42). In erster Linie lassen sich die Unterschiede in den Lesekompetenzen auf die sozioökonomischen und soziokulturellen Lebensverhältnisse der Familien zurückführen (Tarelli et al., 2012a, S. 24).

Hinsichtlich der Analyse der sozialen Disparitäten ist das Transformieren einer Kapitalform in eine andere von Bedeutung. Eine Familie kann ihr Kind nur beim Erwerb des kulturellen Kapitals unterstützen, wenn das Kind die bereits vorhandenen Kapitalformen verwendet (Bos et al., 2012, S. 176). Das kulturelle Kapital ist in Deutschland eher gering. Die Eltern unternehmen vergleichsweise selten gemeinsame kulturelle Unternehmungen mit den Kindern. 17 % der deutschen Eltern sprechen mit ihren Kindern (fast) täglich über das Gelesene. Im internationalen Vergleich ist es die doppelte Anzahl (Valtin, Wagner & Schwippert, 2005, S. 230).

Schüler, welche die Bildungsziele nicht erreichen, stammen meist aus einem anregungsarmen häuslichen Milieu, mit mangelnden (Schrift-)Sprachkenntnissen. In diesen Familien existiert eine nicht deutschsprachige Sozialisation (Bos et al., 2003a, S. 32). Der Kompetenzunterschied ist in einigen Bundesländern signifikant größer als der deutsche Mittelwert. Nur Bayern kann eine signifikant geringere Kopplung vorweisen. In Deutschland haben die Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern einen Leistungsvorsprung gegenüber den Kindern aus bildungsfernen Familien (Bos et al., 2008, S. 20).

Nach der IGLU-Studie gibt es daher keinen Zweifel daran, dass im Elternhaus durch die Förderung des Kindes vor dem Schuleintritt und die Anregung und Unterstützung in der Schulzeit wichtige Fundamente für den schulischen Erfolg gelegt werden (Valtin, Wagner & Schwippert, 2005, S. 213). Aufgrund sozioökonomischer Bedingungen haben viele Eltern nicht die Möglichkeit ihre Kinder in schulischen Belangen sowie beim Erwerb der

Lesekompetenz zu unterstützen. Nicht nur finanzielle Gründe können die Anzahl der Bücher in einem Haushalt beeinflussen, sondern auch die Kultur, nach der das Lesen teilweise unbedeutend ist. Aufgrund von kulturellen Faktoren kann es möglich sein, dass die Eltern die Unterstützung als unnötig bzw. nicht angebracht halten (Asbrand, Lang-Wojtasik & Köller, 2005, S. 42). Geringe vorschulische Begegnungen mit der Sprache werden anhand einer fehlenden Lesekultur innerhalb der Familie begründet (ebd., S. 71). Das freiwillige Lesen der Kinder wird durch frühe Verstehenserfolge gefördert, wodurch eine Steigerung des Lesens erfolgt. Ein positives Leseselbstkonzept wird durch eine Erhöhung des Vorwissens, der Lesegeschwindigkeit und der -flüssigkeit anhand von häufigerem Lesen erreicht (Bos, Schwippert & Stubbe, 2007, S. 132).



**Abbildung 6 Unterschiede im Leistungsvorsprung im Leseverständnis hinsichtlich der Bücheranzahl in den Familien im Vergleich von 2001, 2006 und 2011 (BMBF, 2012, S. 46).**

In Abbildung 6 ist in Deutschland, zwischen 2001 und 2011, keine statistisch bedeutsame Veränderung des Leistungsvorsprungs der Grundschüler zu erkennen, die aus einem Elternhaus stammen, in denen es mehr als 100 Bücher gibt, gegenüber den Kindern, deren Eltern maximal 100 Bücher besitzen. Die sozialen Disparitäten in Deutschland sind jedoch auch 2011 in den Leseleistungen vergleichsweise hoch ausgeprägt (BMBF, 2012, S. 46).



Eine Kopplung zwischen der sozialen Herkunft der Schüler und der Lesekompetenz ist in allen Teilnehmerstaaten gegeben. Deutschland hat bei einem vergleichsweise hohen Niveau der Lesekompetenz gleichzeitig sehr hohe Disparitäten in den Schülerleistungen (ebd., S. 44). In den letzten zehn Jahren hat sich die relativ enge Kopplung der Lesekompetenz und der sozialen Lage nicht verändert. Ein Lernjahr beträgt die Differenz bei Kindern aus Familien der oberen Berufsklassen und Kindern, deren Eltern un- und angelernte Arbeiter sind (Tarelli et al., 2012a, S. 17). Zwischen den sozioökonomischen Merkmalen und der Zugehörigkeit der Schüler zu bestimmten Leistungstypen ist eine sehr enge Kopplung erkennbar. Der dritten Sozialschicht können 12 % der Familien von Kindern mit (sehr) geringen Leistungen zugeteilt werden. Schüler von Eltern mit hohen Berufen erzielen häufig hohe bzw. herausragende Leistungen (ebd., S. 21). Unterhalb der Vergleichswerte der EU-Staaten liegt Deutschland mit einem Wert von 28 % hinsichtlich der Familien, in denen mindestens ein Elternteil einen Fachhochschulabschluss bzw. einen höheren Abschluss erreicht hat. In allen Teilnehmerstaaten ist eine signifikante Differenz in der Lesekompetenz zwischen Kindern von Eltern die einen (Fach-) Hochschulabschluss gemacht haben und Eltern ohne einen solchen Abschluss vorhanden (Bos et al., 2012, S. 178).

Um sich erfolgreich zu integrieren, ist die Beherrschung der Sprache notwendig. Innerhalb der Migrationsfamilien sprechen 80,4 % der Schüler in Deutschland (fast) immer die deutsche Sprache. Dagegen sprechen 19,6 % der Schüler zu Hause nur manchmal oder nie die deutsche Sprache. Ein Wert mit dem sich Deutschland im internationalen Mittelfeld befindet (Schwippert, Wendt & Tarelli, 2012, S. 193). Die Schüler, welche die deutsche Sprache zu Hause nicht sprechen, erzielen in allen Teilnehmerstaaten schlechtere Leseleistungen. Innerhalb der letzten zehn Jahre haben sich die Disparitäten leicht verringert. Die Eltern streben für ihre Kinder eine erfolgreiche Bildung an, die zunehmend als eine wichtige Voraussetzung für eine selbstständige und erfolgreiche Lebensführung gesehen wird (ebd., S. 205).

Schüler, die aus ökonomisch schwierigen Verhältnissen stammen oder eine andere Muttersprache sprechen sind 2011 in Deutschland mit 11,6 % bzw. mit 13,4 % vertreten. In bestimmten Regionen und Stadtgebieten sind verschärfte Problemlagen vorhanden (Tarelli et al., 2012a, S. 17). Ein weiterer Indikator für den sozialen Status ist die Armutsgefährdung. Dieser Aspekt wurde 2011 neu betrachtet (Wendt, Stubbe & Schwippert, 2012, S. 186). 25,4 % der Familien gelten in Deutschland als armutsgefährdet. Zwischen den unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen ist eine starke Variation vorhanden. Wenn ein Migrationshintergrund vorhanden ist oder der soziale Status gering ist, ist der Anteil der

Armutsgefährdung in diesen Familien höher (ebd., S. 187). Kinder aus armutsgefährdeten Elternhäusern weisen schlechtere Leistungen im Vergleich zu den Mitschülern auf, welche nicht von Armut bedroht sind. In nahezu allen beteiligten Staaten weisen Kinder mit Migrationshintergrund geringere Lesekompetenzen auf als Kinder ohne Migrationshintergrund. In den letzten zehn Jahren ist ein Zuwachs des Leseverständnisses bei Kindern mit Migrationshintergrund erkennbar (Tarelli et al., 2012a, S. 18). Neben dem familiären Sprachgebrauch und dem sozioökonomischen und kulturellen Status der Familie, steht daher auch häufig der Migrationshintergrund im Zusammenhang mit dem Bildungserfolg (Schwippert, Wendt & Tarelli, 2012, S. 202). Kinder mit Migrationshintergrund und einer anderen Familiensprache als Deutsch, welche zusätzlich in einem sozioökonomischen und -kulturell unprivilegiertem Elternhaus aufwachsen, erreichen 2006 niedrigere Werte auf der Gesamtskala des Lesens. IGLU bezeichnet die Abhängigkeit des Leseverständnisses von den sozialen und ökonomischen Merkmalen der Familie als eine essentielle Herausforderung an das Schulsystem (Bos et al., 2008, S. 29).

In Deutschland geht man von geringen schriftsprachlichen Kenntnissen zu Beginn der Schule aus. In anderen Ländern werden diese Kenntnisse bereits vor Schulbeginn erworben. Die vorschulische Bildung und Erziehung durch pädagogische Einrichtungen gewinnt immer mehr an Bedeutung, da die Kinder in ihrer Kompetenzentwicklung profitieren. Die Werte des Lesetests können nach IGLU in einen Zusammenhang mit der Dauer des Besuchs einer vorschulischen Einrichtung gesetzt werden. Ein Wert von 544 in der Gesamtskala wird von den Kindern erzielt, die mehr als ein Jahr eine vorschulische Einrichtung besucht haben. Weniger Punkte erreichen die Kinder, die weniger Zeit in einer vorschulischen Einrichtung verbracht haben, da sie ein deutlich geringeres Leseverständnis vorweisen. Zwischen dem sozialen Status der Familie und der Besuchsdauer einer Kindertagesstätte besteht ein leichter statistisch signifikanter Zusammenhang. Die Kinder, die länger eine vorschulische Einrichtung besuchen, stammen häufig aus Elternhäusern der oberen Schicht (Bos et al., 2007c, S. 138). Kinder, die drei Jahre oder länger einen Kindergarten besucht haben, zeigen in allen drei Studien bessere Leseleistungen in der vierten Klasse. 78 % der Kinder aus Familien ohne Migrationshintergrund besuchen in dieser Zeitspanne den Kindergarten, bei Familien mit Migrationshintergrund sind es 67 %. Bei diesen Kindern ist häufig ein Sprachförderbedarf gegeben (Tarelli et al., 2012a, S. 22). Ein positiver Effekt wird erreicht, wenn Kinder, die zu Hause eher selten die deutsche Sprache sprechen, für längere Zeit eine Kindertagesstätte besuchen. Entsprechende Defizite könnten durch eine frühzeitige sprachliche Förderung kompensiert werden (Schwippert, Wendt & Tarelli, 2012, S. 198). Für

eine selbstständige und erfolgreiche Lebensführung, wird die Bildung zunehmend als wichtige Voraussetzung verstanden. Aufgrund dessen werden vor allem Kinder mit Migrationshintergrund zunehmend gefördert, insbesondere im Bereich der Sprache (Tarelli et al., 2012a, S. 18).

Besonders beim Übergang von der Grundschule zum Gymnasium bestätigt IGLU 2006 eine fehlende allgemeine Chancengleichheit. Die bestehenden Probleme haben sich seit 2001 sogar verschlechtert. Durchschnittlich erzielen die Kinder aus bildungsnahen Familien bessere Werte hinsichtlich der Lesekompetenz. Ein Leistungsvorsprung der Kinder aus bildungsnahen Familien ist zwar in allen Teilnehmerstaaten gegeben, jedoch werden vor allem in Deutschland hinsichtlich der Unterschiede der Schüler im internationalen Vergleich signifikant höher liegende Werte erreicht. Kinder aus bildungsfernen Familien müssen in der Schule mehr Einsatz und Leistung zeigen, damit sie eine Empfehlung für das Gymnasium bekommen. Nur ein geringer Anteil an Schülern, der Probleme beim Lesenlernen hat kann in Deutschland auf eine zusätzliche Kraft zurückgreifen (Hornberg et al., 2007b, S. 76).

In 2011 sind erneut signifikante Unterschiede in der Lesekompetenz, zwischen den Schülern der unterschiedlichen sozialen Lagen vorhanden. Mit leicht überdurchschnittlichen Werten, weist Deutschland die größten Unterschiede der sozialen Lage auf. Im deutschen Bildungssystem sind ausgeprägte soziale Unterschiede vorhanden, die sich in den letzten zehn Jahren nicht signifikant verbessert haben. Diese aktuelle Studie betont die Notwendigkeit, die sozialen Disparitäten bei der Beschreibung des Bildungssystems zu berücksichtigen (Wendt, Stubbe & Schwippert, 2012, S. 188).

#### **4.2 PISA**

Das „Programme for International Student Assessment“ (PISA) erfasst weltweit Schülerleistungen und vergleicht diese international. Initiator des Programms ist die „Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung“ (OECD). Die PISA-Studie ist eine internationale Schulleistungsstudie und wird seit 2000 in der Sekundarstufe I im Abstand von drei Jahren durchgeführt (Bos et al., 2007b, S. 11ff.). Das Ziel der OECD-Mitglieds- und Partnerstaaten ist, die Bildungsergebnisse der Staaten, die Platzierung im internationalen Vergleich und die Reaktion auf ergriffene Maßnahmen festzustellen. Dabei steht im Vordergrund, herauszufinden, wie den jungen Menschen, unabhängig von der sozialen Herkunft, vergleichbare Chancen für die Kompetenzentwicklung gegeben werden können (Prenzel et al., 2008a, S. 3). Die Mitgliedstaaten werden über die Stärken und Schwächen der Bildungssysteme informiert. Das PISA Konsortium Deutschland hat die Studie so angelegt, dass die von der KMK beauftragte Option, die Bundesländer

Deutschlands miteinander systematisch vergleichen zu können, möglich wird (ebd., 2005, S. 4). Als Vergleichsmaßstab wird der Durchschnitt von allen OECD-Ländern herangezogen (Naumann et al., 2010, S. 34).

Die Leistungen der 15-jährigen Schüler, die Selbsteinschätzung, die Lernmotivation und Lernstrategien werden gegen Ende der Pflichtschulzeit untersucht. Erforscht werden die Umsetzung des Wissens in die Praxis sowie die Fähigkeiten und Kompetenzen der Schüler (Jude & Klieme, 2010, S. 13ff.).

Im Rahmen der PISA-Studie werden die Kompetenzen, die für die spätere Lebensführung, den beruflichen Erfolg sowie für die kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe von Bedeutung sind, getestet (Naumann et al., 2010, S. 24). Die Begriffe der Lesekompetenz sowie der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenz sind fest etabliert (Hartig, 2009, S. 13). In jedem Erhebungszyklus werden alle Bereiche getestet, wobei jeweils ein Schwerpunkt in einem Kompetenzbereich gesetzt wird. 2000 und 2009 liegt dieser auf der Lesekompetenz (Klieme et al., 2010, S. 4). Wie bei der IGLU-Studie, steht das Konzept der Literalität im Hintergrund der internationalen Rahmenkonzeption (Baumert et al., 2002, S. 289).

Die Lesekompetenz wird in PISA als eine Basiskompetenz verstanden. Eine grundlegende Form des kommunikativen Umgangs mit der Welt, wird durch das Lesen als eine sprachliche Kompetenz repräsentiert. Es bietet vielfältige Einsatzmöglichkeiten hinsichtlich der Aneignung sowie der Organisation und Anwendung des Wissens (Artelt, Schneider & Schiefele, 2002, S. 56).

PISA unterteilt die Lesekompetenz in drei Aspekte. Der erste Aspekt ist die Ermittlung von Informationen. Der zweite Aspekt ist die textbezogene Interpretation und der dritte Aspekt ist die Reflektion und Bewertung. Wie in Kapitel 2 bereits erwähnt, beschreibt PISA die Lesekompetenz ebenfalls nicht nur als ein Hilfsmittel zum Erreichen persönlicher Ziele, sondern auch zur Weiterentwicklung des Wissens und der Fähigkeiten. Um selbstständig lernen zu können sowie zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben, ist die Lesekompetenz eine wichtige Voraussetzung (Baumert et al., 2001, S. 10). Das Lesen wird in der PISA-Studie als eine aktive Auseinandersetzung mit Texten beschrieben, da der Inhalt des Textes mit bereits vorhandenem Wissen aktiv in Beziehung gesetzt wird. Von diagnostischem Interesse sind die kulturspezifischen Konstrukte von Ereignissen bzw. Vorgängen. Wenn die Grundschulkinder bereits thematisch vorinformiert sind oder es sich um ein Interessensgebiet dieser handelt, können sie hierarchische Informationsstrukturen von Texten besser erfassen. Die Entwicklung der Lesekompetenz wird als bildungsabhängig verstanden (Bredel, 2010, S. 159). Die kognitiven Grundfähigkeiten, die Decodierfähigkeit, das Lernstrategiewissen sowie

das Leseinteresse stellen die Variablen dar, die zur Erklärung der Kompetenzunterschiede berücksichtigt werden (ebd., S. 17).

Eine Voraussetzung für die Teilnahme am sozialen Leben und den kulturellen Gütern ist die intensive Teilhabe an der Lesekultur (Artelt, Schneider & Schiefele, 2002, S. 56). Der Migrationshintergrund und die soziale Herkunft werden dahingehend geprüft, inwieweit sie das Leistungsniveau beeinflussen. Dadurch sollen Orientierungspunkte zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit im Bildungssystem entstehen (Jude & Klieme, 2010, S. 13ff.).

Es soll rechtzeitig aufgezeigt werden, in welche Richtung sich die Kompetenzen, der Unterricht und die schulischen Lehr- und Lernprozesse verändern. Die besondere Stärke von PISA liegt in den Wiederholungen der regelmäßigen Erfassung der Lernergebnisse und Bedingungsfaktoren. Da die PISA-Studie 2000, 2003, 2006 und 2009 durchgeführt wurde, ist eine aufklärende Beschreibung des Bildungssystems, der Ergebnisse, Entwicklungen und Veränderungen über die Jahre möglich (Klieme et al., 2010, S. 4).

#### **4.2.1 Ergebnisse zur sprachlichen Kompetenz**

Bezüglich der Fähigkeit, Aufgaben unterschiedlicher Schwerpunkte zu lösen, wird die Lesekompetenz auch in dieser Studie in fünf Stufen unterteilt. Wie bei der IGLU-Studie, umschreibt die Kompetenzstufe V zunächst die Expertenstufe und die Kompetenzstufe I die Elementarstufe (Baumert et al., 2001, S. 11). Das Modell wurde 2009 verfeinert anhand einer Unterteilung der Kompetenzstufe I in die schwachen Schüler (Ia) und in die sehr schwachen Schüler (Ib), welche die Leseanforderungen meistern, die für die Kompetenzstufe I sonst nicht ausreichend waren. Die Kategorie VI erfasst die exzellenten Leser (Klieme et al., 2010, S. 5).

In der ersten PISA-Studie 2000, liegt der Mittelwert der Leseleistungen der 15-jährigen deutschen Schüler im internationalen Vergleich bei 484 Punkten und somit 16 Punkte unter dem internationalen Durchschnittswert. Im Durchschnitt der OECD-Teilnehmerstaaten liegen die deutschen Schülerleistungen sogar mehr als eine Kompetenzstufe unter dem Durchschnitt. Deutschland befindet sich in der unterdurchschnittlich erfolgreichen Gruppe und zeigt im internationalen Vergleich den größten Leistungsabstand zwischen den leistungsschwächsten und -stärksten Schülern. Besonders die Streuung der Schülerleistungen in Deutschland ist im Bereich des Lesens mit 111 Punkten stark ausgeprägt. Die durchschnittliche Lesekompetenz liegt zwischen der Kompetenzstufe II und III. Auf der Kompetenzstufe I befinden sich 13 %. Mit 10 % ist der Anteil der deutschen Schüler unterhalb der Kompetenzstufe I im Vergleich zum Durchschnittswert von 6 % sehr groß. Vor allem bei der Reflexion und der Bewertung von Texten, haben die Schüler in Deutschland große Schwächen. Ein nur elementares Niveau

beim Lesen ist bei fast 23 % der Jugendlichen vorzufinden. PISA spricht hier von einer „potenziellen Risikogruppe“. Knapp unter dem Mittelwert der OECD-Teilnehmerstaaten liegt Deutschland bezüglich der höchsten Kompetenzstufe V. Im Vergleich zu den internationalen Spitzenländern ist der Abstand sehr groß (ebd., S. 13ff.).

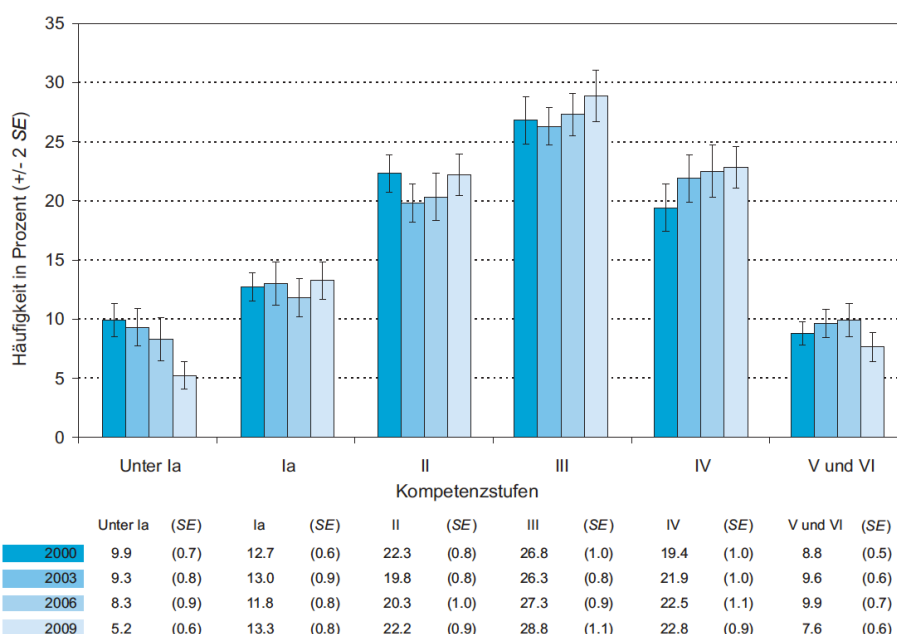
Vergleichbare Probleme im Bereich der Lesekompetenz sind auch 2003 wiederzufinden. Gegenüber PISA 2000 hat sich der Mittelwert für Deutschland im internationalen Vergleich um 7 Punkte verbessert. Deutschland liegt damit im internationalen Durchschnittsbereich. Jedoch kann man keine statistisch abgesicherte bzw. substantielle Verbesserung der Lesekompetenz erkennen (Prenzel et al., 2005, S. 12). PISA spricht von einer grundlegenden Stabilisierung der Kompetenzniveaus, da sich zahlreiche Länder bezüglich des OECD-Durchschnitts verbessern konnten. Insgesamt sind positive Entwicklungen zwischen 2000 und 2003 zu beobachten. Drei Bundesländer liegen sogar in allen Kompetenzbereichen über dem Durchschnitt, besonders Bayern schließt sich an die internationalen Spitzengruppen an. In allen Ländern ist der Anteil der leistungsschwachen Schüler zu hoch. Eine zu hohe Leistungsstreuung der inhaltlichen Domänen weisen fast alle Länder auf (ebd., S. 39).

Im Vergleich zu 2003 und insbesondere zu 2000, sind 2006 in Deutschland bemerkenswerte und erfreulich positive Veränderungen zu beobachten. Im Bereich der Lesekompetenz sind die Anteile auf der untersten Kompetenzstufe zurückgegangen und der Mittelwert ist leicht angestiegen (Prenzel et al., 2008b, S. 21). Die Ergebnisse der Lesekompetenz liegen mit 495 Punkten im Bereich des OECD-Durchschnitts, könnten jedoch nach wie vor besser sein. Die Leseleistungen in Deutschland haben sich um 11 Punkte verbessert. Vor allem im unteren Lesekompetenzbereich ist eine tendenzielle Verbesserung zu erkennen. Im Vergleich der OECD-Staaten sind sehr unterschiedliche Streuungsbreiten zu erkennen. Die Unterschiedlichkeit in den Leseleistungen ist in Deutschland mit am größten. Zu erkennen ist eine Standardabweichung von 112 Punkten. Entsprechend dem Durchschnitt liegt der Schüleranteil unter der Kompetenzstufe I bei 20 %. Mit 9 % der Jugendlichen auf der obersten Kompetenzstufe, liegt der deutsche Wert über dem Durchschnitt von 8,6 % (ebd., S. 14f.). Über die Jahre haben sich die Anteile auf und z. T. unter der Kompetenzstufe I reduziert. Jedoch gibt es weiterhin Länder, in denen mehr als  $\frac{1}{4}$  der Jugendlichen eine ungünstige Zukunft hinsichtlich der Schul- und Ausbildungskarriere haben (Prenzel et al., 2008b, S. 19). In keinem Land sind die Leseleistungen schlechter geworden im Vergleich zu den davor erhobenen Daten. Statistisch abgesichert ist ein Zuwachs der Lesekompetenz in fünf Bundesländern Deutschlands. PISA spricht nicht von einer konsequenten

Weiterentwicklung der Lesekompetenz, da diese sich an einigen Gymnasien sogar seit 2000 tendenziell verschlechtert hat (ebd., S. 11).

18,5 % der deutschen Schüler weisen 2009 schwache Lesekompetenzen auf. Dieses Ergebnis liegt etwa im OECD-Durchschnitt. 7,6 % erzielen die Kompetenzstufen VI und V (Naumann et al., 2010, S. 39). Unter der Kompetenzstufe Ia platzierten sich rund 5 % der deutschen Schüler. Sobald man die Schüler beachtet, die sich auf der Kompetenzstufe Ia befinden, liegt Deutschland mit 18 % weiterhin im Mittelfeld. Eine deutliche Reduzierung des Anteils schwacher Schüler ist erkennbar. 2000 waren es noch 23 % der Schüler, die nicht die Kompetenzstufe II erreicht haben (ebd., S. 46). Vor allem in den unteren Kompetenzstufen konnte Deutschland einen Anstieg in der Lesekompetenz verzeichnen. Um 27 % sank die Varianz innerhalb der neun Jahre ab (Klieme et al., 2010, S. 22).

In Abbildung 7 wird die Entwicklung der Verteilung auf den Kompetenzstufen von PISA 2000 - 2009 grafisch verdeutlicht. Anhand vertiefender Analysen ist zu erkennen, dass es nach wie vor Problemlagen im Bereich der Lesekompetenz gibt. Nicht signifikant verändert hat sich die Anzahl der exzellenten Schüler in Deutschland. Unter der Kompetenzstufe Ia ist der Schüleranteil signifikant zurückgegangen. Mit einem knappen Fünftel, 18,5 %, ist der Anteil der 15-jährigen Schüler auf bzw. unter der Kompetenzstufe Ia jedoch immer noch substantiell (Klieme et al., 2010, S. 6).

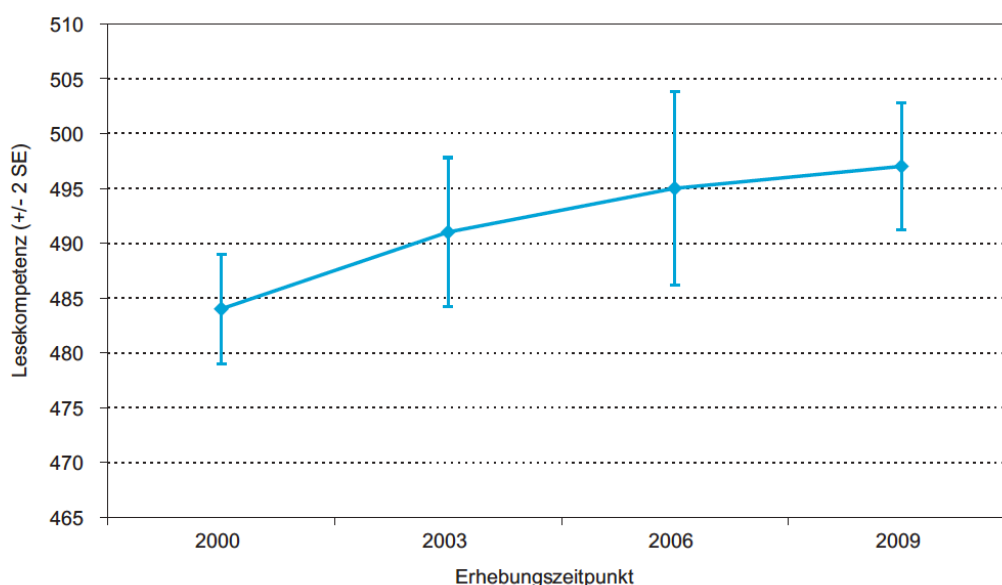


**Abbildung 7** Entwicklung der Verteilung auf die Kompetenzstufen (Klieme et al., 2010, S. 7)

Aufgrund der Reduzierung des Schüleranteils auf und unter der Kompetenzstufe I, fand trotz unveränderter Spitzenleistungen eine Verringerung der Streuung in der Lesekompetenz statt. Die Leistungsverteilungen überlappen sich hinsichtlich der Bildungsgänge substantiell. Der

Abstand der Hauptschüler und Gymnasiasten beträgt jedoch mehr als 1 ½ Standardabweichungen in der Gesamtskala des Lesens. Viele Jugendliche, welche die Kompetenzstufe II nicht erreichen, streben meist einen Hauptschulabschluss an. Die Hälfte dieser Schüler erreicht die Kompetenzstufe II bzw. Kompetenzstufen darüber (ebd., S. 7).

In Abbildung 8 wird der kontinuierliche Trend der Verbesserung der Lesekompetenz anhand der Erhebungszeitpunkte im Verlauf des vergangenen Jahrzehnts deutlich. Zwar nur schwach, aber stetig, sind die Lesefähigkeiten der Schüler seit 2000 angestiegen. Erst 2009 kann man von einer statistisch signifikanten Verbesserung sprechen. Deutschland liegt 2009 mit 497 Punkten im OECD-Durchschnitt (Naumann et al., 2010, S. 59; Klieme et al., 2010, S. 22).



**Abbildung 8 Entwicklung der Lesekompetenz in Deutschland (Naumann et al., 2010, S. 59)**

Nicht wesentlich unterscheidet sich die Standardabweichung von 95 Punkten hinsichtlich des OECD-Durchschnitts. Die Lesekompetenz hat sich innerhalb Deutschlands um 13 Testpunkte absolut verbessert. Zwischen 2000 und 2009 haben sich die Leistungsunterschiede zwischen den schwachen und starken Schülern in Deutschland verringert. In keinem anderen Staat ist die Streuung der Kompetenzwerte so stark gesunken (Klieme et al., 2010, S. 6).

Jedoch haben laut IGLU 2011, 23,1 % der Schüler eine Förderung im Sprachbereich nötig wobei nur 10,7 % der Schüler diese erhalten (Tarelli et al., 2012a, S. 22).

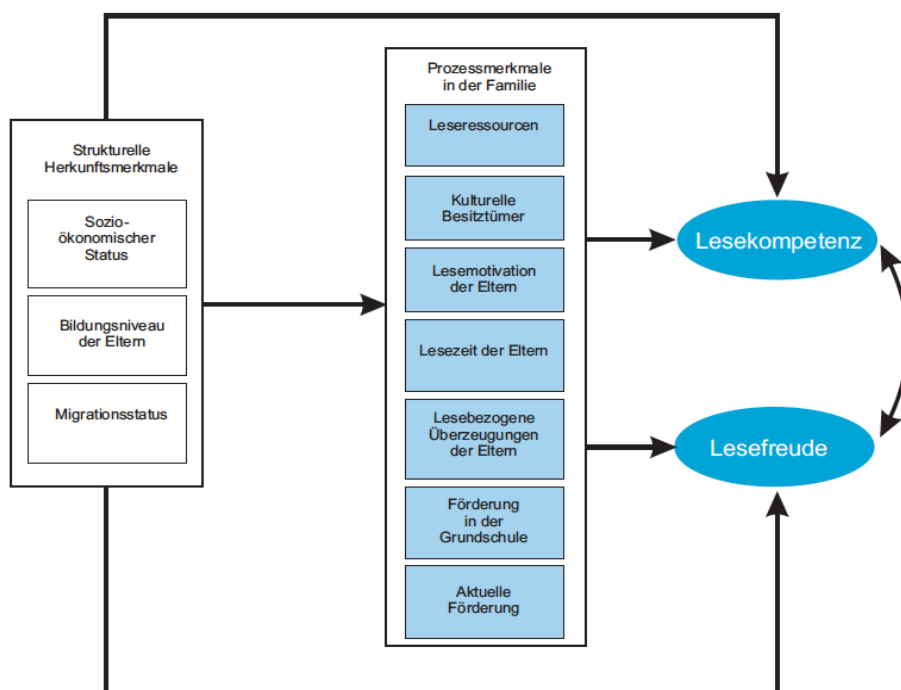
Die Leseleistungen der Schüler können nicht monokausal erklärt werden, da diese von einer Vielzahl von Faktoren abhängen. Hinsichtlich der Angabe, ob die deutschen Schüler nicht zum Vergnügen lesen, liegt der Wert 2000 bei hohen 42 %. Kein anderes Land erzielt einen höheren Wert (Baumert et al., 2001, S. 16). 2009 sind es 41 % der deutschen Schüler, die nicht zum Vergnügen lesen, mehr als der OECD-Durchschnitt, mit 37 %. Deutschland zeigt



keine signifikanten Veränderungen in den letzten Jahren auf. Mit 58 % im Jahr 2000 und 59 % in 2009 sind die Werte der Schüler, die zum Vergnügen lesen, annähernd gleich geblieben. 2006 war jedoch eine deutlich positivere Tendenz verzeichnet worden (Artelt, Naumann & Schneider, 2010, S. 96ff).

#### 4.2.2 Erläuterung der Ergebnisse vor dem familiären Hintergrund

Die Bedeutsamkeit des Einflusses des familiären Hintergrundes im deutschen Schulwesen wurde bereits anhand der ersten PISA-Erhebung bekannt. Die Selektionswirkung ist hier deutlich stärker als in den meisten anderen OECD-Staaten (Tillmann & Meier, 2003, S. 361). Die Beherrschung der deutschen Sprache spielt eine wichtige Rolle bezüglich der Bildungsbeteiligung. Die Sprache muss ein bestimmtes Niveau haben und dem jeweiligen Bildungsgang angemessen sein. Die Sprachkompetenz ist daher eine entscheidende Hürde in der Bildungskarriere der Kinder (Baumert et al., 2001, S. 37).



**Abbildung 9 Zusammenhänge zwischen den Merkmalen des Elternhauses, der Lesekompetenz und Lesefreude (Hertel, Jude & Naumann, 2010, S. 268)**

In Abbildung 9 werden die Zusammenhänge zwischen den Merkmalen des Elternhauses, der Lesekompetenz und Lesefreude der Kinder dargestellt, welche in Abhängigkeit zu den sozioökonomischen Hintergrundfaktoren stehen. Die strukturellen Herkunftsmerkmale wirken sich sowohl auf die Prozessmerkmale in der Familie, als auch direkt auf die Lesekompetenz und -freude der Kinder aus. Die Prozessmerkmale der Familie, wie die Lesemotivation und -ressourcen der Eltern, stellen die vermittelnden Variablen dar (Hertel, Jude & Naumann,

2010, S. 268f.). PISA spricht dem lernförderlichen Verhalten der Eltern eine wesentliche Bedeutung für den Kompetenzerwerb zu (ebd., S. 273). Die materiellen und kulturellen Ressourcen der Elternhäuser spielen eine bedeutsame Rolle hinsichtlich der Kompetenzentwicklung (Prenzel et al., 2005, S. 40).

Ein zentraler Aspekt der Lesesozialisation im Elternhaus, stellt daher die elterliche Aktivität der Leseförderung sowie die Interaktion zwischen dem Kind und den Eltern bezüglich des Lesens dar. Je älter die Kinder werden, desto häufiger findet nur ein „einfaches Unterhalten“ statt. Laut der PISA-Studie 2009 wird häufig nur über schulische Leistungen kommuniziert. In 3/4 der Familien findet eine gemeinsame Diskussion über Bücher, Filme und Fernsehen statt. Bei 80 % der Schüler haben die Eltern eine positive Einstellung gegenüber dem Lesen und lesebezogenen Aktivitäten. 3/4 der 15-jährigen Schüler leben in Familien, in denen aktiv Büchereien etc. besucht werden und das Lesen ein wichtiger Bestandteil im Alltag ist. 1/5 der Schüler lebt in Familien, in denen das Lesen nur als Mittel zum Zweck bezeichnet wird. In der getesteten Altersstufe sind Hilfestellungen der Eltern bei den Hausaufgaben eher selten (Hertel, Jude & Naumann, 2010, S. 263ff.).

Im Jahr 2000 sind die Grundmuster der herkunftsbedingten Bildungsungleichheiten relativ stabil. Vor allem Kinder aus Familien mit Eltern aus der Klasse VII, besuchen zu 40 % die Hauptschule und nur zu 10 % das Gymnasium. Kinder der oberen Dienstklasse besuchen zu 50 % die Gymnasialschule. Insbesondere auf dem Gymnasium sind die sozialen Disparitäten ausgeprägt. Nachweisbar sind die sozialen Ungleichheiten hinsichtlich der kognitiven Grundfähigkeiten und der Lese- und Fachkompetenzen (Baumert et al., 2001, S. 34).

Gegen Ende der Vollzeitschulpflicht zeigen sich bei Schülern verschiedener sozialer Herkunft Unterschiede in der Lesekompetenz. Nach PISA sind es keine geschlossenen Sozialschichten, da Überlappungen in den Leistungsverteilungen und den unterschiedlichen Sozialschichten erkennbar sind. Besonders in den unteren Sozialschichten ist das Niveau der Kompetenzstufe I im Lesen weit verbreitet. Knapp 10 % der 15-Jährigen in Deutschland platzieren sich unter der niedrigsten Kompetenzstufe. Ein starker Zusammenhang zwischen der Sozialschichtzugehörigkeit und den erworbenen Kompetenzen wird anhand der Studien belegt. PISA verwendet den Begriff des kumulativen Prozesses, der an weiteren Nahtstellen des Bildungssystems verstärkt wird (ebd., S. 35f.).

Der Unterschied zwischen der obersten und untersten Sozialschicht beträgt 2000 eine ganze Kompetenzstufe. Insgesamt erfolgreicher sind die Schüler aus sozial privilegierten Familien. Jugendliche aus der Oberschicht und oberen Mittelschicht, die aus Großstädten stammen, erzielen das höchste Leseniveau. Bei Schülern aus Familien der EGP-Klassen I-III, liegt das

mittlere Leseniveau mindestens bei der Kompetenzstufe III. Bei Familien der EGP-Klassen V – VII liegen die mittleren Lesewerte der Schüler auf der Kompetenzstufe II. Um rund 100 Punkte variiert der Unterschied zwischen der Leseleistung der Jugendlichen aus Familien der oberen Dienstklasse und von Eltern als an- und ungelernete Arbeiter. Die Leistungsdifferenzen zwischen den sozialen Schichten sind teilweise erheblich (Baumert & Schümer, 2002, S. 175ff.). In allen Ländern sowie auch in allen Bundesländern ist ein ausgeprägter Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der am Ende der Sekundarstufe I erworbenen Lesekompetenz nachweisbar (ebd., S. 185). Die Extremwerte von 50 – 110 Punkten zeigen eine hohe Variabilität der Disparitäten innerhalb der einzelnen Bundesländer (Baumert & Schümer, 2002, S. 181).

Auch 2003 liegt das durchschnittliche Kompetenzniveau bei Schülern aus Familien mit einem hohen Status deutlich höher im Vergleich zu Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status. Die Jugendlichen aus den unteren Kompetenzstufen haben gegenüber der Vergleichsgruppe ein wenig aufgeholt (Prenzel et al., 2004, S. 31). Mit fast einem Viertel, ist der Anteil der Schüler, die aufgrund der schlechten Lesekompetenz geringe Chancen für eine gesellschaftliche Teilhabe und einer darauffolgenden Ausbildung haben, nach wie vor unverändert groß (ebd., S. 12).

EGP-Klassen	PISA 2000		PISA 2009		Δ %
	%	(SE)	%	(SE)	
Obere Dienstklasse (I)	9.0	(0.6)	9.9	(1.3)	0.9
Untere Dienstklasse (II)	9.9	(0.6)	11.2	(1.2)	1.2
Routinedienstleistungen Handel und Verwaltung (III)	26.1	(1.3)	15.3	(2.2)	<b>-10.8</b>
Selbstständige (IV)	20.2	(1.0)	20.4	(2.2)	0.2
Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktion (V)	29.0	(0.9)	23.4	(2.0)	<b>-5.6</b>
Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter (VII)	38.6	(0.9)	29.1	(2.0)	<b>-9.5</b>

**Tabelle 2** Anteile der Schüler auf der Kompetenzstufe Ia oder darunter (Ehmke & Jude, 2010, S. 247)

In Tabelle 2 werden die Anteile der Schüler mit geringen Lesefähigkeiten in den verschiedenen EGP-Klassen dargestellt. Über 25 % der Schüler mit einem geringen Leseniveau sind 2000 in den Klassen III, V und VII anzutreffen. In den beiden Dienstklassen liegt dieser Schüleranteil bei 9 bzw. 10 %. Seit 2000 erkennt man jedoch einen signifikant verringerten Anteil der Schüler auf bzw. unter der niedrigsten Kompetenzstufe. In Klasse III, V und VII hat der Anteil der leseschwachen Schüler am stärksten abgenommen. Eine bedeutsame Veränderung in den anderen Sozialschichten ist nicht zu erkennen. Eine mittlere

Lesekompetenz und somit eine Kompetenzstufe höher, als die Schüler der untersten EGP-Klassen, erzielen die Schüler aus der Klasse I (Ehmke & Jude, 2010, S. 246f.).

2009 existiert nach wie vor ein Unterschied hinsichtlich der mittleren Lesekompetenz bei Schülern, deren Eltern der Klasse I angehören, im Vergleich zu Schülern mit Eltern aus der Klasse VII. Um ca. 1/3 bzw. durchschnittlich 106 Punkte, hat sich der Abstand in der Lesekompetenz zwischen diesen Schülern jedoch verringert. Die Lesekompetenz von Schülern aus Arbeiterfamilien hat sich im Mittel verbessert (Klieme et al., 2010, S.15).

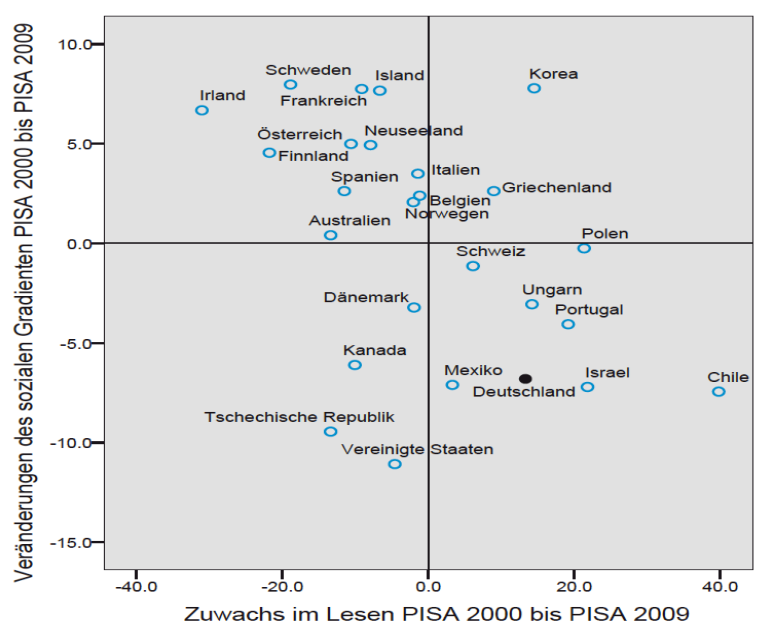
Die EGP-Klassen V und VII weisen 2009 den niedrigsten sozialen Status auf. Zwischen den Dienstklassen und den anderen Klassen sind die Abstände relativ hoch. Hinsichtlich der kulturellen und lernrelevanten Besitztümer erkennt man stark ausgeprägte Unterschiede. Verschiedene häusliche Lern- und Anregungsmilieus setzt PISA mit sozialschichtspezifischen Unterschieden in den Lebensbedingungen in Verbindung. Signifikant häufiger besuchen Kinder der Klassen I und II für eine längere Zeit den Kindergarten, im Vergleich zu Kindern aus den Klassen V, VI und VII. Ebenfalls signifikant häufiger als im nationalen Durchschnitt, besuchen die Kinder aus der EGP-Klasse I eine Vorschule und werden vorzeitig eingeschult. In der Klasse VII ist dies selten der Fall (Ehmke & Jude, 2010, S. 243f.). Ab Beginn der Schulzeit lassen sich daher bereits Unterschiede zwischen den Kindern aus den verschiedenen Sozialschichten festmachen. Durch ein sozial selektives Beratungs- und Empfehlungsverhalten der Lehrer, differentielle Lern- und Entwicklungsmilieus und ein sozialschichtabhängiges Entscheidungsverhalten der Eltern, wird die soziale Ungleichheit der Bildungsbeteiligung weiter verstärkt (ebd., S. 250).

Schüler unter der Kompetenzstufe I sind in Ländern, die besonders gut abschneiden eher selten vertreten. Ein Land kann sich im internationalen Vergleich nicht besser positionieren, wenn sich die Schüleranzahl im unteren Leistungsbereich nicht verbessert. Länder, die ein hohes Kompetenzniveau vorweisen, haben meist eine geringe Kopplung der Lesekompetenz mit den Merkmalen der sozialen Herkunft. 2003 weisen nur drei Länder eine geringe Verbindung des hohen Kompetenzniveaus und eine geringe Kopplung der Merkmale mit der sozialen und soziokulturellen Herkunft vor (Prenzel et al., 2005, S. 29f.).

Hinsichtlich der Bildungsergebnisse der 15-jährigen Schüler, unterscheiden sich die Länder in 2006 nach wie vor beträchtlich. Lernzeiten, die über ein Schuljahr hinausgehen, zeigen sich in den Abständen der Mittelwerte der schwachen und starken Lesekompetenzen der Schüler. PISA spricht von großen, regionalen Disparitäten im Bildungserfolg. 2006 ist die Kopplung der sozialen Herkunft mit der Lesekompetenz in allen deutschen Bundesländern sehr hoch.

Tendenziell hat sich die Kopplung zwischen 2000 und 2006 verringert. In einigen Ländern sogar statistisch signifikant (Prenzel et al., 2008b, S. 19f.).

In den PISA-Studien wird immer wieder betont, dass vor allem in Deutschland ein starker Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Lesekompetenz der Jugendlichen besteht. Die Kopplung zwischen dem sozioökonomischen Status der Eltern und der Lesekompetenz der Schüler ist in nur sehr wenigen OECD-Staaten so eng wie in Deutschland. Die Disparitäten in der Lesekompetenz gehen mit gering ausgeprägten sozioökonomischen und kulturellen Ressourcen einher. Der Einfluss der gesprochenen Sprache im Elternhaus auf die Lesekompetenz hat sich seit 2000 deutlich reduziert. Schüler, die zu Hause nicht die deutsche Sprache sprechen, erzielten 2000 60 Punkte weniger. 2009 lag der Unterschied nur noch bei 20 Punkten (Klieme et al., 2010, S. 13f.).



**Abbildung 10 Veränderungen PISA 2000 und 2009 in der mittleren Lesekompetenz (Klieme et al., 2010, S. 15)**

In Abbildung 10 werden die Veränderungen des sozialen Gradienten und des Zuwachses im Lesen innerhalb der PISA-Studien von 2000 bis 2009 dargestellt. 2000 war in keinem anderen OECD-Staat der soziale Gradient der Lesekompetenz so stark ausgeprägt, wie in Deutschland. Der Kennwert hat sich bis 2009 bedeutsam abgeschwächt. Die Maße für die sozialen Disparitäten in den Kompetenzen der 15-jährigen Schüler liegen sowohl 2006 als auch 2009 in der Nähe des OECD-Durchschnitts. 2006 wurde bereits eine Abnahme in der Steigung des sozialen Gradienten im Bereich der Lesekompetenz beobachtet. Mit Blick auf die Chancengerechtigkeit im deutschen Bildungssystem ist ein Zuwachs zu erkennen. Über die Zeit, haben sich die Abstände im Kompetenzniveau zwischen den Sozialschichten

reduziert. Die Differenz der Mittelwerte lag 2000 bei 106 Punkten, 2009 ist der Wert auf 75 Punkte gesunken (Klieme et al., 2010, S. 15f.).

OECD-Staaten	PISA 2000				PISA 2003				PISA 2006				PISA 2009			
	b	(SE)	R <sup>2</sup>	(SE)	b	(SE)	R <sup>2</sup>	(SE)	b	(SE)	R <sup>2</sup>	(SE)	b	(SE)	R <sup>2</sup>	(SE)
Australien	32	(2.1)	10.2	(1.3)	30	(1.5)	9.4	(0.8)	28	(1.0)	9.1	(0.6)	29	(1.1)	9.2	(0.6)
Österreich	35	(2.1)	10.9	(1.2)	40	(2.1)	14.6	(1.3)	35	(2.6)	11.1	(1.4)	37	(2.0)	14.2	(1.4)
Belgien	38	(2.2)	14.0	(1.4)	37	(1.8)	13.6	(1.1)	37	(1.8)	12.1	(1.1)	41	(1.4)	<b>18.9</b>	(1.0)
Kanada	26	(1.0)	7.4	(0.5)	22	(1.2)	5.7	(0.6)	25	(1.3)	6.7	(0.7)	<b>23</b>	(1.1)	6.5	(0.6)
Schweiz	40	(2.2)	15.9	(1.6)	30	(1.8)	9.7	(1.0)	32	(1.4)	11.2	(0.9)	<b>33</b>	(1.7)	<b>12.0</b>	(1.2)
Tschechische Republik	43	(1.7)	15.0	(1.1)	32	(2.0)	9.9	(1.2)	46	(2.7)	12.6	(1.2)	42	(2.1)	14.0	(1.2)
<b>Deutschland</b>	<b>45</b>	<b>(2.1)</b>	<b>15.8</b>	<b>(1.5)</b>	<b>38</b>	<b>(2.0)</b>	<b>14.0</b>	<b>(1.3)</b>	<b>35</b>	<b>(2.0)</b>	<b>10.6</b>	<b>(1.1)</b>	<b>35</b>	<b>(2.0)</b>	<b>12.5</b>	<b>(1.2)</b>
Dänemark	29	(1.9)	9.3	(1.2)	25	(1.7)	7.1	(0.9)	23	(1.8)	7.8	(1.1)	27	(1.3)	10.6	(1.0)
Spanien	27	(1.6)	10.2	(1.2)	25	(1.8)	6.9	(0.9)	23	(1.5)	7.6	(0.9)	28	(1.6)	11.5	(1.3)
Finnland	21	(1.8)	5.5	(0.8)	18	(1.3)	5.2	(0.7)	18	(1.3)	5.6	(0.8)	20	(1.4)	5.2	(0.7)
Frankreich	31	(1.9)	12.8	(1.5)	32	(2.2)	12.0	(1.5)	37	(2.3)	13.3	(1.4)	34	(2.5)	12.2	(1.7)
Vereinigtes Königreich	38	(1.6)	14.8	(1.0)	m	m	m	m	33	(1.5)	10.3	(1.0)	<b>33</b>	(1.4)	<b>11.5</b>	(0.9)
Griechenland	28	(2.5)	10.3	(1.6)	29	(2.0)	8.4	(1.2)	32	(2.6)	10.6	(1.4)	31	(2.2)	11.8	(1.3)
Ungarn	39	(2.4)	16.8	(1.8)	36	(2.1)	13.3	(1.5)	36	(2.3)	12.6	(1.4)	41	(2.1)	19.2	(1.7)
Irland	30	(1.8)	9.9	(1.1)	29	(2.1)	10.8	(1.5)	26	(1.6)	8.4	(1.0)	30	(1.8)	10.0	(1.1)
Island	19	(1.4)	4.7	(0.7)	12	(1.7)	1.5	(0.5)	18	(1.6)	3.9	(0.7)	21	(1.6)	5.2	(0.8)
Italien	26	(1.9)	8.1	(1.1)	29	(1.9)	9.0	(1.0)	27	(1.7)	6.4	(0.8)	<b>31</b>	(1.0)	<b>10.7</b>	(0.6)
Japan	m	m	m	m	21	(3.0)	3.4	(0.9)	20	(2.1)	3.2	(0.6)	21	(1.9)	4.0	(0.6)
Korea	15	(2.1)	3.5	(1.0)	19	(2.8)	3.6	(1.0)	17	(2.5)	2.4	(0.7)	<b>24</b>	(2.3)	6.0	(1.1)
Luxemburg	m	m	m	m	34	(1.8)	12.3	(1.2)	42	(1.5)	17.7	(1.1)	41	(1.4)	17.4	(1.1)
Mexiko	32	(2.3)	14.9	(2.0)	25	(2.5)	9.0	(1.7)	27	(2.0)	10.2	(1.3)	<b>26</b>	(1.0)	11.5	(0.8)
Niederlande	m	m	m	m	28	(1.9)	10.9	(1.3)	35	(2.1)	12.4	(1.3)	31	(2.0)	11.1	(1.3)
Norwegen	30	(2.0)	7.6	(1.0)	29	(1.9)	7.3	(0.9)	31	(2.0)	8.3	(1.0)	29	(1.7)	8.7	(1.0)
Neuseeland	32	(2.1)	9.7	(1.1)	33	(1.9)	10.3	(1.2)	34	(1.8)	10.6	(1.0)	<b>40</b>	(1.8)	<b>14.5</b>	(1.2)
Polen	35	(2.7)	12.4	(1.6)	36	(2.1)	12.2	(1.2)	34	(1.8)	9.5	(0.9)	31	(1.8)	10.8	(1.1)
Portugal	38	(2.1)	15.4	(1.8)	31	(2.1)	10.9	(1.3)	39	(2.3)	15.5	(1.5)	34	(1.9)	15.1	(1.5)
Slowakische Republik	m	m	m	m	32	(1.9)	12.5	(1.2)	35	(2.8)	10.7	(1.5)	30	(1.8)	9.9	(1.1)
Schweden	27	(1.5)	8.8	(1.0)	26	(1.8)	7.6	(0.9)	28	(1.9)	8.1	(1.0)	<b>33</b>	(2.4)	11.6	(1.5)
Türkei	m	m	m	m	32	(4.8)	10.0	(2.7)	29	(3.3)	8.7	(1.9)	28	(2.3)	10.0	(1.5)
Vereinigte Staaten	34	(2.7)	11.3	(1.5)	29	(1.6)	8.8	(0.9)	m	m	m	m	36	(2.2)	12.0	(1.3)
Chile	39	(1.8)	17.7	(1.3)	m	m	m	m	39	(2.8)	14.9	(1.9)	<b>31</b>	(1.6)	14.2	(1.2)
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m	26	(1.9)	9.6	(1.2)	26	(1.8)	9.8	(1.2)
Israel	34	(2.3)	10.6	(1.6)	m	m	m	m	32	(2.7)	7.2	(1.1)	36	(2.2)	12.3	(1.3)
Slowenien	m	m	m	m	m	m	m	m	33	(1.5)	13.0	(1.2)	32	(1.4)	13.2	(1.1)
OECD-Durchschnitt	30	(0.4)	10.5	(0.3)	28	(0.4)	9.3	(0.2)	30	(0.7)	9.5	(0.6)	31	(0.7)	11.4	(0.5)

**Tabelle 3 Veränderungen in den sozialen Disparitäten des Kompetenzerwerbs (Ehmke & Jude, 2010, S. 241)**

2009 liegen die Steigung des sozialen Gradienten und die Varianzaufklärung in Deutschland im Bereich des OECD-Durchschnitts. Durch den Vergleich der PISA-Studien wird eine Abnahme der Steigung des sozialen Gradienten hinsichtlich der Lesekompetenz deutlich. Hinsichtlich der Chancengerechtigkeit im deutschen Bildungssystem bewertet PISA diesen Befund als positiv. 2000 war der Kennwert der absoluten Steigung des sozialen Gradienten der Lesekompetenz in keinem anderen Staat so stark ausgeprägt wie in Deutschland.

Zwischen den Bundesländern in Deutschland gibt es erhebliche Varianzen der Kennwerte der sozialen Disparitäten (Ehmke & Jude, 2010, S. 229f.).

In Tabelle 3 werden anhand des internationalen Vergleichs der sozialen Gradienten der Lesekompetenz, die Veränderungen in den sozialen Disparitäten des Kompetenzerwerbs von 2000 - 2009 dargestellt. Der Tabelle kann man entnehmen, dass die Kopplung zwischen dem sozioökonomischen Status und der Lesekompetenz im Durchschnitt hinsichtlich der Varianzaufklärung und der Steigung der Gradienten weitgehend unverändert geblieben ist. Mit den Jahren hat die Steigung des sozialen Gradienten in Deutschland bedeutsam abgenommen. PISA spricht hier von einer insgesamt positiven Entwicklung, jedoch auch von einem noch hohen bestehenden Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Familie und der erreichten Lesekompetenz der Schüler im Vergleich zu den anderen OECD-Staaten (ebd., S. 240f.).

Bereits 2000 wurde anhand der PISA-Studie empirisch belegt, dass Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund das Bildungssystem weniger erfolgreich durchlaufen, als Kinder ohne Migrationshintergrund. Die Studie verdeutlicht, dass die mit dem Migrationshintergrund verbundenen Disparitäten in Deutschland sehr viel größer sind als in den anderen OECD-Teilnehmerstaaten (Klieme et al., 2010, S. 11). Sobald beide Eltern zugewandert sind, zeigt sich im Bereich der Lesekompetenzen ein großer Unterschied. Die Kompetenzstufe I wird von 50 % der Kinder nicht überschritten. Ein 20 %-iger Anteil der schwachen Leser ist hier zu finden. Ein unzureichendes Leseverständnis führt zu schlechten Leistungen in anderen akademischen Bereichen, da die sprachlichen Defizite sich kumulativ auswirken und die Schüler auch in diesen Bereichen stark beeinträchtigt sind (Baumert et al., 2001, S. 38).

2003 sind ebenfalls starke Zusammenhänge zwischen dem Migrationshintergrund, der sozialen Herkunft und dem Kompetenzniveau erkennbar. In den untersten Kompetenzstufen sind relativ viele Jugendliche mit Migrationshintergrund einzuordnen. Jedoch haben nicht alle Kinder mit Migrationshintergrund zwangsläufig ein niedriges Kompetenzniveau (Prenzel et al., 2005, S. 40).

Bei Berücksichtigung des sozioökonomischen Status, dem Bildungshintergrund der Eltern, dem Zeitpunkt der Migration und dem jeweiligen Herkunftsland, konnte in den Erhebungen von 2000 - 2006 in der Regel ein deutlich geringeres Kompetenzniveau bei den Schülern mit Migrationshintergrund festgestellt werden (Stanat, Rauch & Segeritz, 2010, S. 201f.). Zwischen den Familien mit Migrationshintergrund und ohne sind die sozialen Disparitäten in Deutschland besonders hoch. PISA bestätigt, dass gering ausgeprägte sozioökonomische und kulturelle Ressourcen mit Kompetenznachteilen im Lesen einhergehen. Seit 2000 hat sich das

Lesekompetenzniveau der Schüler mit Migrationshintergrund jedoch gesteigert. Dieser positive Trend wird von PISA anhand der seit 2000 gezielt eingesetzten, institutionellen Förderung begründet (ebd., S. 225ff.). Bei Betrachtung der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft hinsichtlich des Migrantenanteils, sind die Anteile der Schüler an den zugehörigen Schulen über die Jahre im Wesentlichen konstant geblieben. Der in 2000 besonders hohe Migrantenanteil an Hauptschulen ist nicht weiter angestiegen (Klieme et al., 2010, S. 18).

In der PISA-Studie 2009 kann man in keinem Staat von einer völligen Entkopplung des Zusammenhangs zwischen dem sozioökonomischen Status der Eltern und den erreichten Kompetenzen der Jugendlichen sprechen. Eine hohe Variabilität zwischen den Staaten ist jedoch vorhanden (Ehmke & Jude, 2010, S. 249).

Um eine höhere Lesekompetenz zu erzielen und das Gymnasium zu besuchen, ist die Chance für die Schüler aus den unteren Sozialschichten bereits angestiegen. Das Kompetenzniveau hat sich im vergangenen Jahrzehnt verbessert (Klieme et al., 2010, S. 22).

Nach PISA 2009 zählt es zu den größten Herausforderungen des Bildungssystems, allen Schülern eine gerechte Chance zur Entwicklung von Kompetenzen und zum Lernen zu bieten. Eine geringe Kopplung der sozialen Herkunft und den erreichten Kompetenzen ist bildungspolitisch wünschenswert. Die Reproduktion sozialer Ungleichheiten über Generationen hinweg, kann durch ausgeprägte soziale Disparitäten in der Bildungsbeteiligung bedingt werden (Ehmke & Jude, 2010, S. 231).

#### **4.3 IQB**

Das Institut für Qualitätsentwicklung (IQB) arbeitet in enger Kooperation mit Experten aus der Deutschdidaktik (Böhme & Bremerich-Vos, 2012, S. 21). Es überprüft, inwieweit die Ziele der Bildungsstandards von den Schülern in den 16 Bundesländern Deutschlands erreicht werden. Im Vordergrund steht die Frage, inwiefern die länderübergreifenden Regelerwartungen der KMK sowie die unterhalb des Regelstandards liegenden Minimalerwartungen erfüllt werden. Die Ergebnisse der Ländervergleiche werden getrennt voneinander für die einzelnen Bundesländer beschrieben (Stanat et al., 2012a, S. 7).

Der Ländervergleich 2008/2009 überprüfte erstmalig das Erreichen der Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch (Köller, Knigge & Tesch, 2010, S. 14). Ausschnitte der Kompetenzbereiche „Sprechen und Zuhören“, „Lesen - mit Texten und Medien umgehen“ und „Schreiben“ werden geprüft. Nicht alle Teilkompetenzen aus den Bildungsstandards lassen sich operationalisieren, weshalb die Erhebungen nur in bestimmten Bereichen stattfinden (Böhme, Neumann & Schipolowski, 2010, S. 22). Die Leistungen der



Neuntklässler werden im Fach Deutsch in den Teilkompetenzen des Lesens, Zuhörens und der Orthografie erhoben (ebd., S. 3).

2011 fand der IQB-Ländervergleich erstmalig im Primarbereich statt. Das Erreichen der Bildungsstandards in den 4. Klassen wurde ebenfalls im Fach Deutsch überprüft (Stanat et al., 2012a, S. 3f.). Da die Vermittlung und Förderung der sprachlichen Kompetenzen zentrale Bestandteile des Bildungsauftrags im Primarbereich sind, wurden auch in diesem Ländervergleich die Schülerleistungen in den eben genannten Teilkompetenzen untersucht (Böhme & Bremerich-Vos, 2012, S. 19).

Die IQB-Studie beinhaltet repräsentative Stichproben von Schülern aus den verschiedenen Bundesländern, die nach einem Zufallsverfahren ausgewählt worden sind. Anhand der Ergebnisse wird beschrieben, inwieweit sich die Kompetenzbereiche zwischen den Ländern unterscheiden. Dargestellt werden das Niveau der Schüler in den Kompetenzen sowie die Streuung der Schülerleistungen (ebd., S. 291). Von den Schülern, Eltern, Lehrkräften und Schulleitern wird ein Fragebogen bearbeitet. Dabei werden individuelle Hintergrundmerkmale und Disparitäten in den erworbenen Kompetenzen untersucht. Verschiedene Merkmale des Unterrichts, der Schule und des familiären Umfelds werden ebenfalls in dieser Studie erfasst, um Zusammenhänge zwischen den zur Verfügung stehenden Lerngelegenheiten und den erreichten Kompetenzen analysieren zu können (Richter et al., 2012, S. 87).

Bekanntermaßen werden die Kapitalformen von Bourdieu zur Erklärung der sozialen Bildungsungleichheiten verwendet (Richter, Kuhl & Pant, 2012, S. 191). Anhand der beruflichen Qualifikationen und Tätigkeit der Eltern wird die soziale Herkunft der Schüler erfasst. Die verschiedenen Merkmale der beruflichen Tätigkeit werden anhand der EGP-Klassifikation dargestellt (Richter, Kuhl & Pant, 2012, S. 193f.).

#### **4.3.1 Ergebnisse zur sprachlichen Kompetenz**

Wie bereits in PISA und IGLU, wird die Sprach- und Lesekompetenz auch in der IQB-Studie als eine Schlüsselrolle für gelingende Bildungsprozesse beschrieben, da die sprachlichen Anforderungen im Bildungsverlauf kontinuierlich ansteigen. Betont wird die Zunahme der Bedeutung für die Arbeit mit Texten in den schulischen Lehr-Lernprozessen, weshalb das Leseverständnis eine große Rolle für den Wissenserwerb spielt (Stanat, Weirich & Radmann, 2012, S. 251).

Im Ländervergleich 2011 wird das Leistungsniveau der Grundschüler, wie in den oben beschriebenen Studien, anhand von fünf Kompetenzstufen dargestellt. Da die Bildungsstandards der KMK durch die gezeigten Leistungen und Erwartungen auf der

Kompetenzstufe III erfüllt werden, wird diese Stufe als Regelstandard bezeichnet (Bremerich-Vos et al., 2012, S. 58). Der Ländervergleich 2009 hat sich ebenfalls an dem Kompetenzstufenmodell orientiert. Es wurde jedoch eine größere Stufenbreite im Vergleich zur PISA-Studie gewählt und die Bereiche der untersten und obersten Kompetenzstufe wurden offen definiert (ebd., 2010, S. 37).

Die Vorgaben der KMK-Regelstandards im Fach Deutsch werden entsprechend der Erhebungen in 2008/2009 von einem erheblichen Schüleranteil in allen Bundesländern erreicht. Nach dem IQB- Ländervergleich stehen die Ergebnisse mit den Befunden der PISA-Studie im Einklang. In einigen Bundesländern gibt es jedoch über 20 % der Neuntklässler, welche die Mindeststandards nicht erreichen (Köller, Knigge & Tesch, 2010, S. 14). Die erzielten Leseleistungen liegen in einigen Bundesländern signifikant unter dem deutschen Mittelwert. Analog zur PISA-Studie liegt dieser bei 500 Punkten. Im Bereich des Lesens erzielt Bayern wieder Leistungen oberhalb des deutschen Mittelwerts. In Bayern haben die leistungsschwächsten Schüler einen Vorsprung von 60 Punkten gegenüber den Schülern in Bremen, dem Bundesland mit den schlechtesten Leistungen. In einigen Bundesländern ist eine besonders große Leistungsstreuung innerhalb der Schülerschaft zu beobachten. Das deutet auf eine ausgeprägte Ungleichheit im Leistungsniveau hin. Die Schüler in Bayern und Baden-Württemberg erbringen Leistungen in der Lesekompetenz, die sich vom Bundesdurchschnitt signifikant positiv abheben. Signifikant unter dem Durchschnitt liegen dagegen Bundesländer wie Hamburg und Bremen. Im Bereich der Lesekompetenz sind substantiell negative Korrelationen zu beobachten (ebd., S. 8ff.).

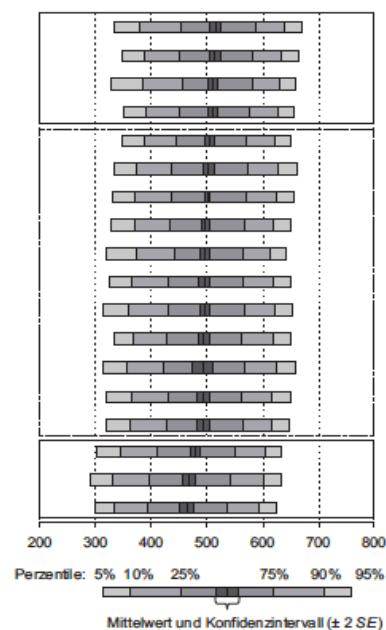
Im Grundschulbereich erreichen 2011 mehr als die Hälfte der Grundschüler die von der KMK definierten Mindeststandards im Bereich des Lesens. Die Verteilung variiert zwischen den Ländern jedoch ziemlich stark (Stanat et al., 2012a, S. 7).

Der erzielte Mittelwert der Schüler in der vierten Jahrgangsstufe und die Standardabweichungen in den einzelnen Bundesländern lassen sich aus der Tabelle 4 ablesen. Im Bereich des Lesens liegen die drei Stadtstaaten Hamburg, Berlin und Bremen signifikant unterhalb des deutschen Mittelwerts. Die Mittelwerte der Stadtstaaten fallen auch im Vergleich zu anderen deutschen Großstädten geringer aus. Die Bundesländer Bayern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen erreichen signifikant über dem deutschen Gesamtmittelwert liegende Ergebnisse im Bereich des Lesens. Statistisch signifikant über dem Mittelwert im Bereich des Zuhörens liegen nur die Ergebnisse aus Bayern (ebd., S. 4).

Land	M	(SE)	SD	(SE)	Perzentile						
					5	10	25	75	90	95	
Bayern	515	(5.3)	103	(2.0)	334	380	453	586	639	669	336
Sachsen	513	(4.9)	99	(2.3)	347	387	450	581	634	665	318
Sachsen-Anhalt	511	(4.1)	104	(2.7)	328	386	455	580	631	659	332
Thüringen	510	(4.7)	92	(2.5)	351	389	450	576	627	654	304
Baden-Württemberg	505	(4.6)	93	(2.1)	346	386	446	570	621	651	304
Niedersachsen	503	(5.0)	102	(3.8)	332	372	437	573	629	661	329
Deutschland	500	(1.7)	100	(1.0)	329	370	436	570	624	655	325
Brandenburg	497	(3.8)	98	(2.5)	326	369	433	566	620	650	324
Mecklenburg-Vorpommern	496	(4.2)	103	(3.5)	318	372	441	565	614	641	323
Schleswig-Holstein	495	(5.2)	99	(2.5)	324	363	429	564	620	651	327
Saarland	495	(4.4)	103	(3.5)	313	358	430	567	622	653	340
Nordrhein-Westfalen	494	(5.0)	97	(2.3)	332	368	428	562	619	651	319
Großstädte <sup>1</sup>	493	(9.1)	106	(6.0)	314	357	422	567	626	659	345
Hessen	493	(5.4)	103	(4.1)	319	364	430	563	617	649	330
Rheinland-Pfalz	493	(5.7)	100	(2.7)	320	362	428	563	617	647	327
Hamburg	478	(4.4)	102	(2.9)	303	345	410	550	604	634	331
Berlin	467	(5.4)	105	(2.6)	289	329	395	543	600	632	343
Bremen	463	(6.1)	101	(2.5)	298	333	393	536	594	625	327

- Länder liegen signifikant ( $p < .05$ ) über dem deutschen Mittelwert.
- Länder weichen nicht signifikant vom deutschen Mittelwert ab.
- Länder liegen signifikant ( $p < .05$ ) unter dem deutschen Mittelwert.

Anmerkungen. M = Mittelwert; SE = Standardfehler; SD = Standardabweichung. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann der Wert in der Spalte 95-5 minimal von der Differenz der entsprechenden Perzentile abweichen. <sup>1</sup>Ohne Berlin, Bremen und Hamburg.



**Tabelle 4 Die von Grundschulern erreichten Kompetenzstände im Lesen (Stanat et al., 2012a, S. 5)**

Die erreichten Kompetenzstände in den Bundesländern sind daher heterogen. Inwieweit das schulische System allen Schülern gerecht wird, kann anhand der Leistungsstreuungen näher betrachtet werden (Böhme & Weirich, 2012, S. 108f.). In den Großstädten sowie in Berlin und Sachsen-Anhalt, erkennt man im Kompetenzbereich des Lesens die größten Standardabweichungen, welche einen Hinweis auf die starke Ausprägung der Kompetenzunterschiede innerhalb der einzelnen Länder geben. Mit 95 Punkten im Kompetenzbereich Lesen, weisen Baden-Württemberg und Thüringen eine vergleichsweise geringe Streuung auf. Ebenso sind in diesen Ländern die Leistungsdifferenzen zwischen den leistungsschwächsten und -stärksten Schülern am geringsten ausgeprägt. In Berlin und den Großstädten sind die größten Leistungsstreuungen innerhalb der Schülerschaft vorhanden (Stanat et al., 2012a, S. 6).

In Bayern wird in allen erfassten Kompetenzbereichen vergleichsweise ein hohes Niveau erreicht. Die Kompetenzmittelwerte liegen hier signifikant über dem deutschen Mittelwert. In Hamburg ist das Gegenteil der Fall. Die Grundschüler erreichen in allen Bereichen einen signifikant geringeren Kompetenzwert. Zwischen den Ländern variiert die Streuung der Kompetenzwerte. Hier ergeben sich nur bedingt einheitliche Muster. Besonders stark gehen die Leistungen in Hamburg im Bereich des Zuhörens auseinander. Kaum ein Land hebt sich von anderen durch ein hohes mittleres Kompetenzniveau bei gleichzeitig geringer Streuung ab. In einigen Bundesländern ist eine problematische Kopplung eines geringen

Kompetenzniveaus mit einer relativ großen Streuung vorhanden. In keinem Land verfehlen mehr als 16 % der Schüler die Mindeststandards im Bereich des Zuhörens. Mehr als ein Fünftel der Grundschüler verfehlen dagegen die Mindeststandards im Bereich des Lesens (Stanat et al., 2012b, S. 292f.). Alarmierend ist, dass mehr als die Hälfte der Kinder in 11 Bundesländern im Fach Deutsch schwache Leistungen zeigen (Stanat, Weirich & Radmann, 2012, S. 264). Im Prinzip werden die früheren Leistungsvergleiche von PISA und IGLU anhand dieser Ergebnisse bestätigt.

#### **4.3.2 Erläuterung der Ergebnisse vor dem familiären Hintergrund**

Der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Teilkompetenzen wurde im Rahmen der Ländervergleiche untersucht, um Rückschlüsse auf die Bildungsgerechtigkeit in den Ländern zu ermöglichen (Köller, Knigge & Tesch, 2010, S.18).

Nicht nur im schulischen sondern auch im außerschulischen Bereich, vor allem im familiären Kontext, werden die Sprach- und Lesekompetenzen erworben. Der Spracherwerb wird nicht allein durch die Quantität, sondern auch durch die Qualität der Lerngelegenheiten in der Umwelt beeinflusst. Kinder aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status haben vor allem in den ersten Lebensjahren eine deutlich anregungsärmere Interaktion mit ihren Müttern. In der Interaktion werden viel weniger Wörter benutzt und weniger Variationen der Wörter, Sätze und Redewendungen verwendet (Stanat, Weirich & Radmann, 2012, S. 251).

Nach der IQB-Studie 2011 ist eine Korrelation dieser Merkmale mit der sprachlichen Kompetenz bei Grundschulern zu beobachten. Weiterentwickelte Kompetenzen im Bereich des Wortschatzes und der grammatischen Strukturen sind bei Kindern aus Familien mit einem hohen sozialen Status gegeben. Das familiäre Umfeld spielt besonders für die Entwicklung der Lesekompetenz eine wichtige Rolle. In gleicher Weise wird deutlich, dass die Prozessmerkmale mit dem sozioökonomischen Status der Familie, dem Schulabschluss der Eltern und der im Elternhaus gesprochenen Sprache korrelieren. Der mangelnde Erwerb der Sprach- und Lesekompetenz trägt zur Entwicklung der zuwanderungsbezogenen und sozialen Disparitäten im Bildungserfolg bei (ebd., S. 252).

Erneut zeigt sich in Deutschland ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den erreichten Kompetenzen im Lesen anhand der Untersuchungen des IQB in 2011. Im Vergleich zu anderen Nationen, besteht auch hier wieder eine sehr starke Kopplung zwischen der sozialen Herkunft und den gemessenen Kompetenzen in Deutschland. Der Erwerb der Lesekompetenz kann durch die Strukturmerkmale der Familie begünstigt

bzw. verhindert werden, da diese sich auf die individuellen Merkmale der Schüler, wie die Lesemotivation, das Leseverhalten und den Wortschatz auswirken (ebd., S. 191f.).

In Tabelle 5 werden die Analysen zum Zusammenhang zwischen dem HISEI und den erreichten Kompetenzen im Fach Deutsch, im Bereich des Lesens, dargestellt. Statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen dem HISEI und den erreichten Kompetenzen im Lesen, sind in allen Ländern vorhanden. Mit höheren HISEI-Werten gehen auch höhere Kompetenzwerte einher, weshalb in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft die Kompetenzen der Schüler variieren. Die Steigung des sozialen Gradienten im Lesen, liegt in Deutschland insgesamt bei 36 Punkten. Nur in Sachsen kann man aufgrund eines mit 29 Punkten statistisch signifikant abweichenden Wertes vom bundesweiten Durchschnitt, eine niedrigere Kopplung der sozialen Herkunft mit den erreichten Lesekompetenzen erkennen. Hinsichtlich der Varianzaufklärung lassen sich etwa 13 % der Unterschiede der erreichten Lesekompetenzen bundesweit, anhand des sozioökonomischen Status der Eltern erklären. Im Bereich des Lesens variiert der soziale Gradient zwischen 29 und 46 Punkten in den Bundesländern. In den Großstädten ist der höchste Sozialgradient vorzufinden, wodurch die Stärke des Zusammenhangs zwischen der sozialen Herkunft und den Lesekompetenzen verdeutlicht wird. In diesen Städten lässt sich 1/5 der Kompetenzunterschiede anhand des sozialen Status der Eltern erklären (Richter, Kuhl & Pant, 2012, S. 196).

Land	Achsenabschnitt		Steigung des sozialen Gradienten		Varianzaufklärung $R^2$
		(SE)	b	(SE)	
	<b>Deutsch Lesen</b>				
Großstädte <sup>1</sup>	492	(7.5)	46	(5.8)	20.5
Bremen	469	(4.1)	41	(3.7)	19.5
Bayern	513	(4.2)	40	(2.9)	15.7
Berlin	465	(4.4)	39	(2.7)	16.2
Nordrhein-Westfalen	495	(4.3)	39	(3.1)	14.6
Niedersachsen	506	(5.0)	38	(4.0)	13.3
Hamburg	475	(3.9)	36	(2.8)	14.4
Hessen	494	(4.1)	36	(4.5)	12.9
Thüringen	517	(3.7)	36	(2.9)	12.9
Mecklenburg-Vorpommern	498	(3.4)	34	(2.8)	11.1
Schleswig-Holstein	495	(4.7)	34	(3.3)	12.5
Sachsen-Anhalt	518	(4.3)	34	(4.1)	9.5
Saarland	500	(4.2)	34	(8.8)	10.6
Brandenburg	498	(3.4)	33	(3.6)	10.3
Baden-Württemberg	499	(4.2)	32	(2.6)	12.8
Rheinland-Pfalz	494	(5.2)	32	(3.4)	8.9
Sachsen	516	(4.4)	29	(3.0)	7.2
Deutschland	500	(1.4)	36	(1.2)	13.1

**Tabelle 5 Soziale Gradienten für das Lesen im Fach Deutsch (Richter, Kuhl & Pant, 2012, S. 197)**

Die Kompetenzen im Zuhören sind besonders stark an die soziale Herkunft der Schüler geknüpft. In allen Stadtstaaten sind überdurchschnittlich hohe Sozialgradienten bei

gleichzeitig unterdurchschnittlichen Kompetenzständen zu erkennen. Ein ähnlich hoher Wert zeigt sich im Sozialgradient der Großstädte (ebd., S. 198f.).

Zwischen den Schülergruppen der unteren und oberen sozialen Herkunft zeigt sich im bundesweiten Vergleich eine durchschnittliche Differenz von 81 Punkten im Lesen und 86 Punkten im Zuhören. Die Schüler aus den EGP-Klassen I und II haben einen Vorsprung im Lesen und Zuhören von mehr als einem Schuljahr gegenüber den Schülern aus den Klassen V bis VII. Starke Unterschiede im Kompetenzgefälle zeigen sich in einer ländervergleichenden Perspektive zwischen den EGP-Gruppen (ebd., S. 201).

Ein substantieller und gleichgerichteter Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den erreichten Lesekompetenzen der Schüler ist daher in allen Bundesländern gegeben. Die Stärke des Zusammenhangs ist jedoch in jedem Land verschieden (Stanat et al., 2012c, S. 10). Je niedriger der soziale Status ist, desto geringer sind die gezeigten Kompetenzen. Insbesondere durch das familiäre Anregungspotenzial und die sozialen Lebensverhältnisse wird die Lesekompetenz geprägt. Sozial bedingte Kompetenzunterschiede sind bereits in der Grundschule vorhanden, welche für den weiteren Bildungsweg und den Übergang auf die weiterführenden Schulen bedeutsam sind (Richter, Kuhl & Pant, 2012, S. 204f.).

Die leistungsschwachen und leistungsstarken Kinder besuchen grundsätzlich nicht dieselben pädagogischen Institutionen. Aufgrund von unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen werden die Schüler ungleichmäßig auf die Schulen in einem Bundesland verteilt. Anhand der Selektionseffekte ist die Unterschiedlichkeit der Schulen zu erklären. Hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung sind die untersuchten Schulen besonders in den Stadtstaaten und anderen Großstädten sehr unterschiedlich. Der Anteil der Schüler mit nicht deutscher Herkunftssprache und der Schüler aus sozial schwachen Familien, variiert aufgrund der Zusammensetzung der Schülerschaft sehr stark. Heterogene Lernbedingungen gelten als eine Ursache für die Kompetenzunterschiede in den Schulen (Böhme & Weirich, 2012, S. 111).

Für Kinder aus zugewanderten Familien sind häufig Nachteile im Kompetenzerwerb festzustellen. Zu einem großen Teil lassen sich die mit dem Zuwanderungshintergrund verbundenen Disparitäten im Bildungserfolg auf die Merkmale der sozialen Herkunft zurückführen. Die Kompetenzunterschiede der Schüler ohne und mit Migrationshintergrund unterscheiden sich hinsichtlich des sozioökonomischen Status der Familie und des Bildungshintergrunds der Eltern erheblich. Geringere Kompetenzen im Bereich der Grammatik und des Wortschatzes sind bereits beim Eintritt in die Kindertagesstätte vorhanden. Ein im Durchschnitt geringeres sprachliches Kompetenzniveau wird in

Einschulungsuntersuchungen bei Kindern aus zugewanderten Familien beobachtet (Haag, Böhme & Stanat, 2012, S. 210).

In Form der EGP-Klassen wird auch beim Ländervergleich der Neuntklässler die Sozialschichtzugehörigkeit herangezogen. Die hervorgehobenen Zahlen in Tabelle 6 stellen die Kennwerte da, welche sich signifikant von der Referenzgruppe unterscheiden. In Bayern besteht eine fast 14-mal höhere Chance für einen Besuch des Gymnasiums für einen Schüler, bei dem mindestens ein Elternteil aus Klasse I stammt, im Vergleich zu Schülern deren Eltern aus der Klasse V oder VI stammen. Aus Modell 2 in Tabelle 6 geht hervor, dass bei einer gleichen Lesekompetenz die Chance nur noch 6,5-mal höher ist, dass ein Kind mit Eltern aus der Klasse I ein Gymnasium besucht. Durch die Kontrolle der Lesekompetenz kann dieses Problem behoben werden. Trotz der vor allem in Berlin stark ausgeprägten primären sozialen Disparitäten, besteht in Berlin und in Brandenburg eine niedrige Abhängigkeit des Gymnasialbesuchs von der sozialen Herkunft (Köller, Knigge & Tesch, 2010, S. 22f.).

Land	Modell 1 (ohne Kovariate)							Modell 2 (Kontrolle Lesen)						
	EGP-Klassen							EGP-Klassen						
	I	II	III	IV	V. VI	VII	I	II	III	IV	V. VI	VII		
Baden-Württemberg	9.6	4.2	2.2	0.9	1	1.2	6.6	3.0	2.0	1.0	1	1.7		
Bayern	13.9	6.6	2.8	3.2	1	1.4	6.5	3.5	1.9	3.2	1	1.4		
Berlin	4.3	2.7	1.1	1.3	1	0.4	1.7	1.4	0.8	1.3	1	0.4		
Brandenburg	3.8	2.1	1.3	1.2	1	0.5	2.4	1.4	1.1	1.1	1	0.4		
Bremen	7.0	4.8	1.8	2.3	1	0.7	2.9	2.4	1.0	2.0	1	0.7		
Hamburg	6.2	3.4	1.9	1.6	1	0.8	2.6	1.4	1.1	1.3	1	0.8		
Hessen	5.0	3.0	1.8	1.6	1	0.7	2.8	1.8	1.3	1.6	1	0.8		
Mecklenburg-Vorpommern	7.0	4.7	1.9	2.0	1	0.6	4.0	2.9	1.3	1.8	1	0.6		
Niedersachsen	7.0	3.7	1.8	1.4	1	0.8	5.8	3.7	1.7	0.9	1	1.0		
Nordrhein-Westfalen	9.3	5.0	2.4	0.7	1	0.7	5.5	3.0	1.7	0.7	1	0.6		
Rheinland-Pfalz	6.4	3.2	2.3	1.3	1	1.1	3.2	2.0	1.7	1.0	1	1.0		
Saarland	5.6	3.2	1.6	0.7	1	0.4	3.0	1.8	1.0	0.6	1	0.4		
Sachsen	5.9	2.6	1.5	1.9	1	0.9	2.8	1.6	0.9	1.4	1	0.6		
Sachsen-Anhalt	6.9	4.3	2.6	2.1	1	0.9	4.1	3.0	2.1	3.5	1	0.8		
Schleswig-Holstein	7.2	3.6	1.6	1.5	1	0.4	5.6	2.5	1.3	1.3	1	0.5		
Thüringen	7.4	2.2	1.6	1.7	1	0.8	4.3	1.8	1.5	2.1	1	1.0		
Deutschland	7.8	4.0	2.0	1.6	1	0.8	4.5	2.5	1.5	1.5	1	0.9		

**Tabelle 6 Logistische Regressionsanalysen zum Gymnasialbesuch für die Deutschstichprobe (Köller, Knigge & Tesch, 2010, S. 22)**

Im Fach Deutsch erkennt man bezüglich des Migrationsstatus Unterschiede zwischen den Leistungsmittelwerten der Schüler. Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil schneiden schlechter ab, als Jugendliche ohne jeglichen Migrationshintergrund. Die Schüler deutscher Herkunft erzielen die höchsten Leistungen. Des Weiteren wurden die Leistungen von Schülern, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, mit Schülern mit mindestens einem in Deutschland geborenem Elternteil, verglichen. Bei der Betrachtung von

Gesamtdeutschland ergibt sich eine Differenz von 60 Punkten zwischen den Leistungsmittelwerten der Schülergruppen. Für alle einzelnen Bundesländer ist der Leistungsabstand zwischen den Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Jugendlichen mit in Deutschland geborenen Elternteilen signifikant. Bei Berücksichtigung der länderspezifischen Leistungsstreuungen ist besonders in Berlin und Bayern ein großer Leistungsabstand zwischen den Schülern mit Migrationshintergrund und allen anderen Schülern zu beobachten (ebd., S. 23ff.).

Erwartungsgemäß zeigen sich sowohl im Lesen als auch im Zuhören soziale Disparitäten in allen Ländern. Beim Lesen variieren die sozialen Gradienten von 27 bis 47 Punkten, beim Zuhören von 25 bis 42 Punkten. Die stärksten Disparitäten sind in Berlin beobachtbar. Die soziale Herkunft der Eltern erklärt 16 % der erzielten Werte im Lesen und 15 % im Zuhören (Köller, Knigge & Tesch, 2010, S. 19).

#### **4.4 Zusammenfassung**

Anhand der Studien wird sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene deutlich, dass die soziale Herkunft der Schüler ein entscheidender Faktor für den Kompetenzerwerb im deutschen Bildungssystem ist. Immer wieder wird hervorgehoben, dass vor allem in Deutschland eine überdurchschnittliche Kopplung zwischen dem sozialen Status der Familie und dem Bildungserfolg der Schüler existiert.

Bereits in der Grundschule ist dieser Zusammenhang zum Teil stark ausgeprägt. Die in der Grundschule bereits vorhandenen Kompetenzunterschiede haben einen Einfluss auf die Leistungen der Schüler über die Sekundarstufe I und II bis in das berufliche Arbeitsleben.

In allen vorgestellten Studien wird der familiäre Einfluss auf die Sprach- und Lesekompetenzen hervorgehoben. Eine Kopplung der sozialen Herkunft mit der erreichten Lesekompetenz ist in allen Bundesländern Deutschlands zu erkennen. Besonders ausgeprägt ist dieser Zustand in den Großstädten.

Die Strukturmerkmale der Familie können daher den Erwerb der Lesekompetenz negativ beeinflussen. Der familiäre Hintergrund wird in den Studien differenziert betrachtet. Unter anderem wird sich an den Kapitalformen von Bourdieu orientiert, die sich auf die Kompetenzentwicklung der Kinder auswirken. In den IGLU-Studien wird das kulturelle Kapital vor allem anhand der Anzahl der Bücher betrachtet. Die Unterstützung und Förderung der Eltern hinsichtlich des Erwerbs der Sprachkompetenz bei den Kindern wird mehrfach stark betont. Den Interaktionen innerhalb der Familie wird eine besonders hohe Bedeutung zugetragen. Die Studien bekräftigen die Aussagen des Kapitels 3.3 zur Familiensprache.



Ein höheres Kompetenzniveau besitzen die Schüler, deren Eltern einen hohen sozioökonomischen Status haben. Die Steigung des sozialen Gradienten in Deutschland hat im Laufe der PISA-Erhebungen abgenommen, jedoch besteht im internationalen Vergleich nach wie vor ein starker Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Familie und den Lesekompetenzen der Schüler. Im nationalen Vergleich ist der soziale Gradient in den Großstädten am höchsten. In Deutschland wird der Vorsprung der Schüler aus bildungsnahen Familien deutlich. Die Kinder von Eltern der oberen Dienstklassen, sind hinsichtlich der Leseleistungen, den Kindern mit Eltern aus der Klasse VII teilweise ein Lernjahr voraus. Ebenso besuchen diese Kinder sehr viel häufiger ein Gymnasium. Des Weiteren wird der Einfluss der pädagogischen Einrichtungen betont, da Kinder mit einem längeren Aufenthalt bessere Leistungen erzielen. Meist handelt es sich um Kinder von Eltern der oberen Dienstklasse, die länger vorschulische Einrichtungen besuchen.

Hinsichtlich der Bildungsbeteiligung wird die Beherrschung der deutschen Sprache immer wieder betont. Sobald die deutsche Sprache in den Familien nicht gesprochen bzw. nicht beherrscht wird, zeigen diese Schüler schlechtere Leistungen im Lesen auf. Nicht nur die sozioökonomischen Verhältnisse, sondern auch der Migrationshintergrund beeinflussen den schulischen Bildungserfolg. Vor allem bei einer Kombination dieser beiden Faktoren werden niedrige Ergebnisse im Bereich des Lesens erzielt. In den internationalen Studien wird deutlich, dass die in Deutschland mit dem Migrationshintergrund verbundenen Disparitäten sehr viel stärker sind, als in den anderen OECD-Teilnehmerstaaten. Nach der nationalen IQB-Studie sind vor allem für Kinder aus Migrationsfamilien Nachteile im Kompetenzerwerb zu erkennen. Relativ viele Schüler mit Migrationshintergrund erreichen nur ein niedriges Kompetenzniveau. Vor allem diese Kinder haben durchschnittlich zu Beginn der Grundschule ein geringes sprachliches Kompetenzniveau. Der Leistungsabstand zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund ist signifikant.

Die Schulstudien belegen eine mangelhafte Chancengerechtigkeit an den deutschen Schulen. Ein niedriger sozialer Status impliziert eine geringe Kompetenzentwicklung bei den Schülern. Der Bildungserfolg hängt stark von der sozialen Herkunft ab. Allen Schülern eine gerechte Chance hinsichtlich der Kompetenzentwicklung zu geben, zählt als eine der größten Herausforderungen des Bildungssystems.

## **5. Empfehlungen und Maßnahmen**

Die Qualitätssicherung und -entwicklung im deutschen Schulwesen ist seit der Teilnahme an den Schulleistungsstudien ein zentrales Thema in der Bildungspolitik (KMK, 2002a, S. 11).

Aufgrund der zahlreichen Studien wurden bereits viele Empfehlungen hinsichtlich der Verbesserung der Leistungen und der Chancengleichheit gegeben. Es wurden diverse Maßnahmen entwickelt und durchgeführt. Die Studien selbst empfehlen Maßnahmen auf Basis der erhobenen Daten, anhand derer sich das deutsche Bildungssystem weiterentwickeln soll. Die KMK äußert sich jeweils direkt zu den Ergebnissen der einzelnen Studien und stellt Überlegungen hinsichtlich der Reduzierung der bekannt gewordenen Problematiken an.

### **5.1 Handlungsempfehlungen**

Aus den IGLU-Studien gehen Anregungen zur Vermeidung von Stigmatisierungen hervor. Schon 2006 wurde eine verbesserte Diagnostik hinsichtlich der Sprachförderung, ein gezieltes Training wichtiger Lesekomponenten und eine verstärkte Förderung der Lesekompetenz empfohlen (Bos, Schwippert & Stubbe, 2007, S. 156). Die Konzepte der Förderung sollten sich primär an den konkreten Förderbedarf und den Leistungsschwächen der individuellen Schüler orientieren. Vor allem in den ökonomischen und sozialen Situationen der Familien sollten die möglichen Hemmnisse der Teilnahme zur Kenntnis genommen werden. Für die Kompetenzentwicklung der Kinder sei es förderlich, wenn den Migrationsfamilien anhand entsprechender Qualifikationen der gesellschaftliche Aufstieg erleichtert wird (Tarelli et al., 2012a, S. 18).

Ein Verbesserungsvorschlag sei, Eltern mit Migrationshintergrund durch Sprachförderprogramme zu unterstützen, um die basalen Lesekompetenzen des Kindes fördern zu können. In den Schulen sollten vor allem schwache Leser verlässliche Unterstützungssysteme erhalten, die in den normalen Unterricht integriert werden könnten. Durch die Zusammenarbeit von schwachen und starken Lesern könnte das Verständnis sowie das flüssige und fehlerfreie Lesen schnell erlernt werden (ebd., S. 22). Bereits in der Grundschule sei ein differenzierender Förderunterricht für Kinder, welche die Kompetenzstufe II nicht überschreiten, zu empfehlen. Eine Fortsetzung des entsprechenden Förderunterrichts könnte in der Sekundarstufe I an den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler ansetzen (Bos, Schwippert & Stubbe, 2007, S. 153). Durch eine deutlich differenzierte Förderung in der Grundschule sei es möglich, Probleme in der Sekundarstufe vorzubeugen. In allen Schulstufen und Fächern, nicht nur im Deutschunterricht, sollte eine konsequente Förderung der Lesekompetenz als ein durchgängiges Unterrichtsprinzip verstanden werden (ebd., S. 154; Tarelli et al., 2012a, S. 15).

Die Ganztagsgrundschulen könnten hinsichtlich ihres Angebots verstärkt und zur gezielten Förderung genutzt werden. Vor allem Schüler aus sozial benachteiligten Lagen sowie mit

Migrationshintergrund sollten berücksichtigt werden. Nach den IGLU-Studien empfiehlt sich ein Ausbau des Schüleranteils auf den oberen Kompetenzstufen (BMBF, 2012, S. 69).

Eine Verbesserung der Diagnosekompetenzen der Lehrkräfte sollte innerhalb von schulinternen Fortbildungen erfolgen, da diese bei der Diagnose von Leseschwächen häufig überfordert sind. Die Lehrkräfte müssten aufgrund der starken Heterogenität, neben den förderdiagnostischen Kompetenzen, die Expertise besitzen, sich auf die Schüler individuell einstellen zu können. Primär sollte sich an den Leistungsschwächen der Schüler und dem konkreten Förderbedarf orientiert werden. Einheitliche Länderregelungen zur Verpflichtung an Fortbildungen und deren Inhalte müssten formuliert werden (Tarelli et al., 2012a, S. 23f.). Eine entsprechende Förderung sollte im Schulcurriculum verankert sein und einen festen Platz in der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte einnehmen (ebd., S. 17).

Für den primären Bildungsbereich ist ein erheblicher Unterschied der Bildungsausgaben im europäischen Vergleich zu erkennen. Hilfslehrkräfte für den Leseunterricht und zusätzliche Fachspezialisten werden in anderen Ländern viel mehr eingesetzt als in Deutschland (Tarelli et al., 2012a, S. 16). Eine weitere Idee sei die Einführung zusätzlicher personeller Ressourcen an den deutschen Schulen. Die individuelle Förderung der Schüler könnte durch zusätzliches pädagogisches Personal verbessert und die Belastung der Lehrer leicht behoben werden. Fachkräfte im Bereich der Sprachförderung sollten vor allem an weiterführenden Schulen eingesetzt werden. Zusätzlich müssten Mindeststandards für die jeweiligen Schuljahre entwickelt und regelmäßig überprüft werden (ebd., S. 22f.).

Die PISA-Studie plädiert ebenfalls für eine bessere Personalausstattung und ein größeres Angebot sprachlicher Fördermaßnahmen an den Gymnasien, vor allem für Schüler mit einer anderen Herkunftssprache (Klieme et al., 2010, S. 20). Die Jugendlichen sollten unabhängig von ihrer Herkunft in der Kompetenzentwicklung gestützt werden und einen Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen erhalten. Dadurch sei eine Integration der Schüler mit Migrationshintergrund in das deutsche Bildungssystem möglich. Der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Kompetenzentwicklung könnte durch einen geringeren Schüleranteil auf und unter der Kompetenzstufe I reduziert werden (Prenzel et al., 2008b, S. 20).

Unterschiedliche Strategien zur Sprachförderung und zur Integration könnten eine frühzeitige Aneignung und einen regelmäßigen Gebrauch der deutschen Sprache unterstützen. Eine frühzeitige Förderung leistungsschwacher Schüler sei eine wichtige Investition in die Zukunft, da die Schul- und Berufskarrieren weniger scheitern und Folgekosten eingespart werden könnten (ebd., 2005, S. 39f.). Ein nachhaltiger Ausgleich der Disparitäten in der

sprachlichen Kompetenz sei nur anhand einer länger andauernden Sprachförderung möglich (Stanat, Rauch & Segeritz, 2010, S. 228).

Hinsichtlich der Sprach- und Leseförderung existieren in Deutschland viele Initiativen und Maßnahmen, welche jedoch zu wenig systematisch entwickelt und evaluiert sind. Es fehlt an erprobten Förderkonzepten. Die Einführung zusätzlicher Maßnahmen im Bereich der Lesekompetenz könnte eine Möglichkeit sein, um bessere Ergebnisse zu erzielen. Die Arbeit mit Texten im Deutschunterricht sollte aktivierender gestaltet und die Kompetenz zur Reflektion und Bewertung von Texten gefördert werden (Klieme et al., 2010, S. 23).

Aus dem Ländervergleich des IQB gehen ebenfalls Empfehlungen hervor. Es sollten Strategien zur Unterstützung einer gelingenden Schulentwicklung sowie einer besseren Schul- und Unterrichtsqualität eingeführt werden. Vor allem Schulen mit einer besonders großen Leistungsvarianz müssten gestärkt werden. Zu empfehlen sei die Einführung einer diagnosebasierten Sprach- und Leseförderung sowie Maßnahmen zum verbesserten Umgang mit individuellen Leistungsheterogenitäten (Böhme & Weirich, 2012, S. 112).

Insbesondere Länder mit ausgeprägten Disparitäten sollten ihre Mindeststandards sichern und den Schüleranteil erhöhen, der die Regelstandards erreicht. Die Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft und dem Kompetenzerwerb könnten durch weitere Anstrengungen entkoppelt werden (Richter, Kuhl & Pant, 2012, S. 205). Institutionelle Lerngelegenheiten sollten geschaffen bzw. verbessert werden, um soziale Disparitäten zu verringern und Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status und/oder Migrationshintergrund eine Chance für einen erfolgreichen Bildungsverlauf zu ermöglichen (Stanat, Weirich & Radmann, 2012, S. 252). Weitere mögliche Maßnahmen seien die Verbreitung spezieller Programme zur Förderung der Lesekompetenz und die Schaffung eines Zugangs zu einer systematischen Sprachförderung. Die zusätzliche Förderung sollte nicht nur für die leistungsschwächsten Schüler zugänglich sein, sondern auch für die Schüler, welche die Regelstandards erfüllen bzw. die Kompetenzstufe III erreichen (ebd., S. 257ff.).

Die Aktivitäten im Bereich der Sprach- und Leseförderung sollten regelmäßig optimiert werden. Zu empfehlen sei eine bessere Qualifikation der Lehrer und eine selbstständige Entwicklung und Umsetzung eines Konzepts der Sprachförderung. Die Konzepte sollten auf Basis der Praxiserfahrungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen weiterentwickelt und anhand von Evaluationsstudien überprüft werden. Eine gezielte und effektive Unterstützung der Entwicklung der Sprach- und Lesekompetenzen der Schüler, sei durch ein qualifiziertes pädagogisches Personal realisierbar (Stanat, Weirich & Radmann, 2012, S. 273f.).

Im Rahmen der 296. Plenarsitzung im Dezember 2001 hat die KMK die Ergebnisse der ersten PISA-Studie beleuchtet, Konsequenzen gezogen und konkrete Maßnahmen zur Verbesserung der Bildung in Deutschland getroffen (KMK, 2002a, S. 13). Hinsichtlich der Einschätzung der Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudien wurden sieben Handlungsfelder vereinbart, in denen die KMK selbst und die Länder vorrangig tätig sein sollten und über die sich fortlaufend ausgetauscht werden sollte (KMK, 2002b, S. 6). Im Folgenden werden diese sieben Handlungsfelder dargestellt.

- Handlungsfeld 1: Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich
- Handlungsfeld 2: Maßnahmen zur besseren Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel einer frühzeitigen Einschulung
- Handlungsfeld 3: Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung und durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge
- Handlungsfeld 4: Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund
- Handlungsfeld 5: Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie eine ergebnisorientierte Evaluation
- Handlungsfeld 6: Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung
- Handlungsfeld 7: Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen (KMK, 2002b, S. 6f.).

Wie in Kapitel 2 deutlich gemacht wurde, sind die ersten Lebensjahre von hoher Bedeutung für die sprachliche Kompetenzentwicklung des Kindes und sprachliche Defizite können bei frühzeitiger Erkennung ausgeglichen werden. Daher sollte die Bildungsfunktion der Vorschulen gestärkt werden und gleichzeitig ein Ausgleich der sozialen Benachteiligungen stattfinden. Empfohlen werden eine neue Formulierung der Bildungsarbeit in den Vorschulen anhand von Grundsätzen sowie eine Fortschreibung der Rahmenpläne für die Kindertagesstätten. In Kapitel 2 wurde gezeigt, dass vor allem mehrsprachig aufwachsende Kinder Schwierigkeiten haben. Daher sei eine Erweiterung der Förderung der

Sprachkompetenz vor allem für Kinder mit nicht deutscher Erstsprache von Vorteil. Die Diagnose und Förderung sollte durch methodische Instrumente ausgebaut werden. Zu empfehlen seien eine Intensivierung der Fortbildungen im Bereich der interkulturellen Erziehung und der Sprachförderung sowie eine Verstärkung der Kooperation zwischen Grundschullehrern und Erziehern. Wie in Kapitel 3 dargestellt wurde, beeinflusst die Familie die sprachliche Kompetenzentwicklung des Kindes, weshalb die Bildungsprozesse der Kinder anhand verstärkter Beratung intensiver von den Eltern begleitet werden sollten (KMK, 2002b, S. 8). Eine Förderung kann nur gelingen, wenn die unterschiedlichen Kompetenzen, Ressourcen und Verantwortlichkeiten im Bildungsbereich und in der Familie miteinander abgestimmt werden. Projekte, Elternkurse, Gespräche zwischen Schülern, Eltern und Lehrern sollten eine verstärkte Elternarbeit ermöglichen (KMK, 2010b, S. 12f.).

Auch die Zusammenarbeit von Sozialpädagogen und Lehrern sei zu intensivieren. Die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen sollte verbessert werden. In Kapitel 3 wurde gezeigt, dass Kinder aus Arbeiterfamilien schlechtere Entwicklungschancen haben. Unabhängig von der sozialen Herkunft seien daher für alle Schüler gleiche Bildungschancen zu schaffen. Die bestehenden Ansätze der Sprachförderung müssten ausgebaut werden und flächendeckende diagnostische Verfahren sollten diese ergänzen. Im Rahmen von Ganztagschulen und zusätzlichen Fördermaßnahmen sei die Verbesserung der Förderung und Motivation der leistungsschwachen Schüler zu empfehlen. Vor allem in den Ländern mit einem hohen Anteil an sozial benachteiligten Schülern sollte das Angebot der Ganztagschulen erhöht werden. Durch zusätzliche Lern- und Betreuungszeiten könnten die erforderlichen Rahmenbedingungen für eine verbesserte individuelle Förderung der Schüler eingeführt werden (KMK, 2008, S. 5ff.).

Es sollte eine Reduzierung der leistungsschwachen und Erhöhung der leistungsstarken Schüler stattfinden, sowie eine Weiterentwicklung des vielfältigen Angebots der Lese- und Sprachförderung. Wichtig sei die Überprüfung der bereits existierenden Fördermittel für die Sprach- und Lesekompetenz hinsichtlich ihrer Wirksamkeit. Den Lehrern sollten Fortbildungen zur Binnendifferenzierung, individuellen Förderung sowie zur Integration angeboten werden (KMK, 2012a, S. 1f.). In den Lehreraus- und -fortbildungen sollten die Diagnostik und eine fächerübergreifende Sprach- und Leseförderung die Schwerpunkte bilden. Die Ansätze zur Förderung der Kinder mit Migrationshintergrund sowie aus schwierigen sozialen Lagen sollten weiter systematisiert und verstärkt werden (KMK, 2012b, S. 2).

## **5.2 Bisherige Maßnahmen**

Zur Einleitung der notwendigen Veränderungen, wurde gemäß der KMK bereits eine Vielzahl von Reformmaßnahmen in den oben genannten Handlungsfeldern umgesetzt (KMK, 2008, S. 5). Der KMK zufolge wurde besonders der Bereich der frühkindlichen Bildung ausgebaut (KMK, 2010a, S. 3). Hinsichtlich der Sprachförderung wurden im Handlungsfeld 1 verstärkt Angebote, vor allem für Kinder und Eltern mit Migrationshintergrund, getroffen. Die Bildungskonzepte des Kindergartens und des Vorschulunterrichts wurden mit Blick auf die Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung weiterentwickelt (KMK, 2002c, S. 1). Landesweit finden Sprachstandserhebungen statt und in fast allen Bundesländern wurde eine rechtliche Grundlage für eine verpflichtende Teilnahme an einem Sprachtest vor der Einschulung eingeführt (Dietz & Lisker, 2008, S. 26ff.). Im Elementarbereich und vor dem Übergang in die Schulen gibt es für Kinder mit einem spezifischen Sprachförderbedarf bereits in vielen Ländern entsprechende Sprachförderansätze und -programme (KMK, 2002a, S. 9).

Seit der Einführung der neuen Bildungs- und Erziehungspläne für den Elementarbereich, wurden in den letzten Jahren verstärkt umfangreiche Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung erarbeitet. In den meisten Ländern wird der Sprachstand bereits in der Kindertagesstätte festgestellt, wodurch Sprachdefizite früh erkannt und individuelle Fördermaßnahmen durchgeführt werden können. Das Angebot der vorschulischen Sprachförderung wird kontinuierlich erweitert und anhand neuer Erkenntnisse überarbeitet und weiterentwickelt (ebd., S. 45f.).

Hinsichtlich der Überprüfung und Verbesserung der Sprachfördermaßnahmen haben Bund und Länder die Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BISS) beschlossen. Die sprachliche Bildung der Kinder, die Angebote zur Sprachförderung, -diagnostik und Leseförderung werden anhand dieses fünfjährigen Forschungs- und Entwicklungsprogramm wissenschaftlich überprüft und weiterentwickelt (KMK, 2013, S. 1f.). BISS ist eine Expertise, die sich an den Handlungsempfehlungen der KMK orientiert (Schneider et al., 2012, S. 4).

Im Handlungsfeld 2 wurde in verschiedenen Bundesländern die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule bereits intensiviert und die Zahl der Rückstellungen reduziert. Des Weiteren wurden flexible Einschulungsmöglichkeiten eingeführt (KMK, 2002c, S. 1).

Im Handlungsfeld 3 wurden verlässliche Halbtags- und Ganztagsschulangebote eingeführt. Der Lernstand wird fortlaufend ermittelt, die Lernzeiten werden optimiert gestaltet und Instrumente zur Leistungsdiagnose wurden entwickelt. Es wurde eine Sprachförderung in den Förderklassen eingerichtet und methodisch-didaktische Konzepte für den Bereich der Lesekompetenz entwickelt (ebd., S. 2).

Im Handlungsfeld 4 wurde die Kooperation zwischen den Eltern, der Schule und der Schuljugendarbeit intensiviert. Neben der Einrichtung von Förderklassen wurden Maßnahmen der Förderung für die Kinder, die Deutsch nicht als Erstsprache erlernt haben, eingeführt (KMK, 2002c, S. 2). Um die aktive Zusammenarbeit von Elternhaus und Bildungseinrichtungen zu verbessern, haben die Länder zahlreiche Einzelmaßnahmen ergriffen und konkrete Projekte auf den Weg gebracht (KMK, 2010c, S. 1). Im Rahmen des FörMig-Programms (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) sind in 10 Bundesländern neue Konzepte der Sprachförderung entwickelt worden. Die Lehrkräfte werden bei der Sprachförderung von Sprachkoordinatoren und -lernberatern sowie Fortbildungskoordinatoren unterstützt (Schneider et al., 2012, S. 13). Die Sprachförderung hat kompensatorische Ziele und erfolgt oftmals in der Kleingruppe. Unterrichtsintegriert oder additiv werden die Maßnahmen in der Schule umgesetzt (ebd. S. 23). Das Modellprogramm bündelt die verschiedenen Erfahrungen hinsichtlich der Sprachstandserhebungen in den Ländern und unterstützt dadurch die Instrumentenentwicklung. Der zentrale Punkt des Projekts ist eine Verknüpfung der Sprachstandsfeststellungen mit einer anschließenden Förderung (Dietz & Lisker, 2008, S. 45).

Für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund werden besondere Vorbereitungsklassen und Vorkurse angeboten. In der Sekundarstufe I und II wird speziell für diese Schüler das schulische Angebot durch außerschulische Angebote, wie Sprachfördercamps, Nachmittags- oder Wochenendangebote als Sprachförderung oder Förderunterricht, erweitert. „ProLesen“ ist ein weiteres Projekt der KMK. Im Vordergrund stehen hierbei die Förderung der sogenannten Risikogruppe und die Zusammenarbeit zwischen Eltern und außerschulischen Bildungspartnern. Die schulische Leseförderung wird vor allem für Kinder und Jugendlichen nicht deutscher Herkunftssprache sowie aus bildungsfernen Familien als eine Aufgabe von allen Fächern und der gesamten Schule angesehen (KMK, 2010b, S. 7).

Durch leistungshomogene Lerngruppen in klassen- und jahrgangsübergreifenden Arbeitsgemeinschaften, eine binnendifferenzierte Unterrichtsgestaltung, die Entwicklung und den Einsatz von Fördermaterialien und entsprechende Fördermaßnahmen, werden die Lernsituationen individualisiert und leistungsdifferenziert gestaltet. Der Unterricht wurde stärker auf den Kompetenzerwerb ausgerichtet. Die Lernumgebungen und der Unterricht werden daher zunehmend praxisorientiert und handlungsbezogen anhand von alternativen Formen des Kompetenzerwerbs für leistungsschwächere Schüler gestaltet (ebd., S. 9).



Die Chance auf einen Schulabschluss sowie der Übergang in eine Ausbildung bzw. einen Beruf werden für die leistungsschwächeren Schüler anhand der Ziele der Qualifizierungsinitiative für Deutschland „Aufstieg durch Bildung“ erhöht. Diese Initiative ist 2008 von Bund und Ländern vereinbart worden (KMK, 2010b, S. 10).

Um Kinderarmut und Bildungsbenachteiligungen zu bekämpfen und eine bessere Förderung aller Kinder zu erreichen, investieren die Staaten zunehmend in die frühkindliche Erziehung, Bildung und Betreuung. Inhalte, Methoden und Ziele der frühkindlichen Erziehung werden als staatliche Rahmenvorgaben anhand von Curricula entwickelt (Hornberg et al., 2007b, S. 64f.). Die Anzahl der Kindertagesstätten ist seit 2006 erheblich angestiegen. Vor allem die Betreuungsangebote für Kinder unter drei Jahren wachsen stetig an. Durch den eingeführten Ausbau und die Weiterentwicklung der Tagesbetreuung wird die Chancengleichheit der Kinder mit Migrationshintergrund verbessert (Bildungsbericht, 2012, S. 52).

Eine der Maßnahmen im Handlungsfeld 5 bestand aus der Neuerfassung der Rahmenlehrpläne. Es wurden Schulprogramme erstellt und teilweise schulübergreifende Vergleichsarbeiten durchgeführt und ausgewertet. Neben der Intensivierung der externen Evaluation erfolgte die Erarbeitung von Standards in den Kernfächern. An den Schulen wurde ein Qualitätsmanagement eingeführt (KMK, 2002c, S. 2). Bundesweit geltende Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss sowie für den Primarbereich wurden 2003 im Fach Deutsch von der KMK beschlossen (KMK, 2004, S. 5f). Zur Verbesserung der schulischen Bildung in Deutschland, wird landesweit das Erreichen der Bildungsstandards durch das IQB überprüft. Es wurde ein ergebnisorientiertes Steuerungssystem mit einer Qualitätssicherung sowie Kompetenzmodellen eingeführt (ebd., S. 20). 2006 wurde ein umfassendes Instrument der systematischen Beobachtung des Bildungssystems und seinen Ergebnissen, anhand der Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring beschlossen. Dieses stellt mittlerweile eine Voraussetzung für die Entwicklung der Qualität auf allen Ebenen des Bildungssystems dar (KMK, 2010b, S. 13). Die Maßnahmen der Qualitätssicherung haben sich gemäß der KMK offensichtlich bewährt und zeigen klar sichtbare Erfolge (KMK, 2010a, S. 3).

Im Handlungsfeld 6 kann man von einer Reform der Lehrerbildung sprechen. Im Hinblick auf den diagnostischen und methodischen Kompetenzerwerb wurden Lehrerfortbildungen eingeführt. Wissenschaftliche Erkenntnisse in der Unterrichtspraxis wurden berücksichtigt und die bildungspolitischen Innovationen wissenschaftlich begleitet (KMK, 2002c, S. 2). Als ein fester Bestandteil der Erzieher gelten mittlerweile diagnostische Aufgaben, weshalb bereits Qualifizierungsmaßnahmen und Weiterbildungen für das pädagogische Personal

stattfinden (Dietz & Lisker, 2008, S. 26ff.). Die oben bereits erwähnte Initiative BISS, unterstützt die Fort- und Weiterqualifizierung der Erzieher und der Lehrkräfte (KMK, 2013, S. 2). Das Projekt „UDiKom“ bildet die Lehrkräfte im Bereich der Verbesserung der Diagnosefähigkeit und des Umgangs mit der Heterogenität und individuellen Förderung aus (KMK, 2010b, S. 15). Mit einem breiten Spektrum an verstärkt angebotenen Maßnahmen der (Weiter-)qualifizierung der Lehrkräfte, begegnen die Länder der Herausforderung an die Professionalität des Personals (ebd., S. 8).

Im Handlungsfeld 7 wurden an den Schulen Freizeitangebote und eine Nachmittagsbetreuung in Kooperation mit der Schule und Jugendhilfe im Hinblick auf besonders Benachteiligte eingeführt (KMK, 2002c, S. 2). In den vergangenen Jahren wurde die Anzahl der Ganztagschulen bzw. -angebote massiv ausgebaut. Durch eine gezielte Schulentwicklung wurde die pädagogisch-inhaltliche Gestaltung der Ganztagschulen vorangetrieben (KMK, 2010b, S. 10). In den vergangenen Jahren ist die ganztägige Bildung und Betreuung sehr bedeutsam geworden. Ganztagschulen, Hausaufgabenbetreuung, Horte sowie Kurs- und Förderangebote zählen zu der Ganztagsbetreuung und sind bereits in vielen Bundesländern fest etabliert (Bildungsbericht, 2012, S. 78). Mehr als die Hälfte aller Schulen sind bereits Ganztagschulen, häufig in offener Form. Durch die ergänzenden Angebote am Nachmittag kann vor allem die verbindliche Ganztagschule die sozialen Unterschiede verringern. Die kulturelle, ästhetische und musische Bildung trägt zum Ausgleich der sozialen Unterschiede bei (ebd., S. 7). Die Ganztagschulen bieten einen geeigneten organisatorischen und pädagogischen Rahmen für die individuelle Förderung (KMK, 2010b, S. 8). Besonders bei den leistungsschwächeren Schülern wird die individuelle Förderung durch das wachsende Angebot der Ganztagschulen stark verbessert. Für das Lernen steht ein erweiterter Zeitrahmen zur Verfügung und der Unterricht kann flexibler gestaltet werden. Durch zusätzliche Fördermaßnahmen, wie Übungs- und Vertiefungsstunden, alternative Lern- und Arbeitsformen sowie Projektarbeit werden Möglichkeiten der individuellen Förderung eingeführt. Vielfältige Fördermöglichkeiten werden durch die Kooperation der Bildung und Betreuung geschaffen (ebd., S. 10). Für die Bildungsgerechtigkeit und den Bildungserfolg der jungen Menschen ist die Vielfalt an individueller Förderung ganz wesentlich. Die Ganztagschulen fördern die Vielfalt und die inklusive Bildung (KMK, 2012c, S. 1). Nach der KMK (2011, S. 1) ist das Bildungssystem durch die Einführung der Ganztagschulen bereits leistungsfähiger und gerechter geworden.

Die vielfältigen Anstrengungen in der Schulpolitik und der erhebliche Ausbau der Sprachförderung haben sich nach der KMK bereits als positiv bewährt. Qualitätssichernde

Maßnahmen und eine deutliche Steigerung der Bildungsinvestitionen haben zu einer positiven Dynamik im Bildungswesen geführt. Sichtbare Erfolge sind durch die Umsetzung der Handlungsfelder, wie dem Ausbau der frühkindlichen Bildung und der Ganztagschulen sowie der Maßnahme der Qualitätssicherung, zu erkennen (KMK, 2012b, S. 1ff.). Die KMK weist auf eine bereits verbesserte Bildungsgerechtigkeit hin, da die Anzahl der Risikoschüler seit den eingeleiteten Maßnahmen reduziert werden konnte. Der Aufbau eines umfassenden und abgestimmten Systems der Qualitätssicherung konnte zu einer Steigerung des Kompetenzniveaus beitragen (KMK & BMBF, 2010, S. 3f.).

## **6. Diskussion, Fazit und Ausblick**

In den vorangegangenen Ausführungen wurde deutlich, dass vor allem der Spracherwerb einen wesentlichen Beitrag zum schulischen Erfolg der Kinder leistet. Ohne die Fähigkeit des Lesens können die Kinder auch in den anderen Fächern ihre Leistung nicht zeigen.

Die Familiensituation, die Familiensprache sowie die Umgebung beeinflussen die sprachliche Entwicklung des Kindes. Vor allem Kinder mit Migrationshintergrund sollten einer Umgebung, in der die deutsche Sprache gesprochen wird, früh und regelmäßig ausgesetzt sein, da der Spracherwerb grundsätzlich in den Jahren bis zum Schuleintritt verläuft.

Wie in Kapitel 2 gezeigt wurde, ist die Sprachkompetenz sehr komplex und kann daher nicht genau definiert werden. Aufgrund dessen stellt die Messung dieser Kompetenz eine Herausforderung dar. Die Schulleistungsstudien betrachten daher nur auserwählte Kompetenzausschnitte. Nur bestimmte Entwicklungsaspekte der Sprache werden gemessen und getrennt voneinander betrachtet. Meist handelt es sich um die Überprüfung der grundlegenden Sprachfertigkeit, des Lesens bzw. der Fähigkeit, Informationen aus dem Text entnehmen zu können. Das sprachliche Ausdrucksvermögen wird dagegen nicht untersucht. Diese Fähigkeit ist jedoch mit Blick auf die Entwicklung der Sprachkompetenz ebenfalls wichtig, da ein gutes sprachliches Ausdrucksvermögen eine umfassendere Interaktion und damit eine breitere Grundlage zur Entwicklung bietet.

Bei den verwendeten Studien handelt es sich um Querschnittsanalysen, weshalb die Leistungen der Schüler nur zu einem bestimmten Zeitpunkt betrachtet werden. Die gesamte sprachliche Kompetenzentwicklung eines Kindes wird daher nicht erfasst. Trotz der regelmäßigen Wiederholung der Studien, können die Leistungen nicht direkt mit veränderten familiären und schulischen Bedingungen in Beziehung gesetzt werden.

Immer wieder wird dieselbe Platzierung der Bundesländer auf der Leistungsskala bekannt. Die Problematiken in bestimmten Ländern werden in den Studien detailliert beschrieben. Es fehlt jedoch an Erklärungen, auch hinsichtlich der beobachteten Entwicklungen. Die Studien

belegen empirisch den Leistungsstand der Schüler in den verschiedenen Ländern und zeigen Entwicklungen auf, tragen jedoch wenig zu Verbesserungen bei. Es werden zwar Handlungsempfehlungen gegeben, jedoch keine konkreten Vorschläge für bestimmte Maßnahmen.

Die Schwächen der Schülerleistungen in den einzelnen Bundesländern werden immer wieder aufgezeigt. Die Bundesländer werden direkt miteinander verglichen, wobei die verschiedenen Lernvoraussetzungen bzw. Schülerpopulationen in den Ländern nicht beachtet werden. Ein Vergleich gleicher Schülerpopulationen ist anhand der aktuell vorliegenden Daten methodisch nicht möglich. Aus den Studien lässt sich jedoch abbilden, dass der Bildungshintergrund der Eltern bzw. der gesamte familiäre Hintergrund die Entwicklung der Sprachkompetenz stark beeinflusst.

Die Studien zeigen vor allem in Deutschland einen sehr starken Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund und der sprachlichen Kompetenzentwicklung auf. Bereits in der ersten PISA-Studie wurde die Kopplung eines niedrigen sozioökonomischen Status mit einem geringen sprachlichen Niveau der Schüler offengelegt. Diese Kopplung ist bis heute nach wie vor stark ausgeprägt. Die größte Streuung der Schulleistungen ist ebenfalls in Deutschland zu beobachten. Die Chancengleichheit der Kinder, am Bildungssystem gleichermaßen teilzunehmen, ist an den deutschen Schulen nicht gegeben. Defizite im sprachlichen Bereich können während der gesamten Schullaufbahn nur durch eine aufwendige Unterstützung verringert werden. Besonders für Kinder aus bildungsfernen Familien, bietet sich eine frühe Förderung an.

## **6.1 Kritische Betrachtung der Maßnahmen**

Nach über zehn Jahren des Bekanntwerdens der Problematiken in Deutschland, bestehen nach wie vor soziale Disparitäten in der sprachlichen Kompetenzentwicklung. Durch diesen aktuellen Zustand in Deutschland wird deutlich, dass die bereits getroffenen Maßnahmen nur ansatzweise zu einer Verbesserung geführt haben. Die Maßnahmen waren daher nicht ausreichend, um gegen die Benachteiligung im deutschen Bildungssystem anzukämpfen. Mit sofortigen Maßnahmen wurde sich direkt nach Veröffentlichung der ersten PISA-Studie befasst, bevor sich mit den Ergebnissen der Studie überhaupt erst einmal auseinandergesetzt wurde. Es wurden Bildungsstandards formuliert und über die notwendigen Verbesserungen in Deutschland diskutiert. Die bereits in 2001 formulierten Handlungsfelder werden auch heute noch, über zehn Jahre später, angeregt. Dadurch wird verdeutlicht, dass die Maßnahmen ihre Wirkung (noch) nicht erzielt haben und nach wie vor ein starker Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserfolg besteht. Aufgrund der großen Gruppe der

leistungsschwachen Schüler, besteht weiterhin ein Handlungsbedarf zur Steigerung der Lesekompetenz.

Im schulischen Bereich wurden in den letzten Jahren bereits sehr viele Initiativen ergriffen. Es wurden Fortbildungen für das pädagogische Personal, Tests zur Sprachstandserhebung, Konzepte zur Sprachförderung und Modellprogramme entwickelt. Vor allem wurden Maßnahmen dahingehend getroffen, wie Kinder mit sprachlichen Defiziten unterstützt werden können. Ein einheitlicher Umgang zur Verbesserung der sprachlichen Kompetenz ist jedoch nicht gegeben. Die Ausführung der Sprachtests wurde in jedem Bundesland verschieden interpretiert und umgesetzt. Es wurden eigenständig verschiedene Sprachförderprogramme entwickelt, von denen viele nicht von Nutzen sind. Immer wieder wird eine bessere Sprachförderung betont, jedoch nie genau festgelegt, in welchen Bereichen und für welche speziellen Gruppen. Von Bedeutung ist nicht nur die Umsetzung dieser Maßnahmen, sondern auch eine anschließende Evaluierung, um die Effektivität dieser Maßnahmen zu überprüfen und gegebenenfalls die Ressourcen anderweitig einzusetzen. Sprachförderprogramme, wie das FörMig-Programm, werden über Jahre entwickelt, bis diese überhaupt umgesetzt werden. Auch in höheren Schuljahren wird eine gezielte Unterstützung benötigt, welche allerdings häufig vernachlässigt wird.

Besonders die individuelle Förderung der Kinder wird immer wieder betont, jedoch nicht in Zusammenhang mit mangelnden Lehrerqualifikationen und -ressourcen betrachtet. Ein ausgearbeitetes Konzept hinsichtlich der individuellen Förderung und gewisse Unterstützungssysteme existieren nicht. Die Lehrkräfte sind damit teilweise überbelastet und können diese nicht alleine meistern. Bemühungen im Bereich der Lehreraus- und -fortbildung sind zu erkennen, jedoch sind diese häufig nicht flächendeckend und nicht systematisch. Auch den Erziehern fehlt es an einer guten Ausbildung im Bereich der Sprachstandserhebung. In den frühpädagogischen Einrichtungen sollten die Erzieher eine bessere Fortbildung hinsichtlich eines bewussten Umgangs mit der Sprache und der Sprachförderung erhalten.

Wiederholt betont, wird die Förderung der Kinder, die unter oder über dem Durchschnitt liegen. Die Kinder, die bereits mit Vorkenntnissen in die Schule kommen bzw. die Mindeststandards erfüllen, werden häufig erst einmal vernachlässigt, was eine Stagnation in der Kompetenzentwicklung dieser Kinder bedeutet. Eine Förderung erhalten zunächst die Kinder, die Schwierigkeiten beim Lernen vorweisen.

Des Weiteren beziehen sich die Maßnahmen häufig auf Kinder mit Migrationshintergrund. Die Fort- und Weiterbildungen finden meistens im Bereich der Unterstützung von

Migrationsfamilien, hinsichtlich der sprachlichen Kompetenzentwicklung statt. Jedoch gibt es auch viele deutsche Kinder, die eine Sprachförderung benötigen.

Die Ganztagsangebote werden langsam ausgebaut, jedoch ist durch die bereits starke Erweiterung der Ganztagschulen schon ein Schritt in die richtige Richtung vollbracht. Die Ganztagsbetreuung kann sich positiv auf die Kinder auswirken, jedoch können sie die familiären Defizite nicht ausgleichen, da sie keinen Ersatz für die Familie bieten. Die Bedeutung einer intensiven Begleitung und Kooperation der Eltern und Lehrer hinsichtlich der Leistungen der Schüler ist erkannt worden. In vielen pädagogischen Institutionen fehlt es jedoch an der Umsetzung der Kooperationen, aufgrund von Zeitmangel.

Innerhalb der pädagogischen Institutionen bestehen häufig zu große Qualitätsunterschiede. Kindertagesstätten können sich positiv, als auch negativ auf die Sprachfähigkeit des Kindes auswirken. Der Besuch der Kindertagesstätten ist hinsichtlich des familiären Hintergrundes nicht ausgeglichen. In einigen Einrichtungen stammen über die Hälfte der Kinder aus Migrationsfamilien, in anderen sind nur deutsche Kinder vertreten. Die Erweiterung der frühpädagogischen Einrichtungen ist durchaus sinnvoll, jedoch entscheiden diese selbst, welche Kinder sie aufnehmen. Kinder, deren Eltern nicht berufstätig sind, werden häufig abgelehnt, da diese ausreichend Zeit für die Betreuung ihrer Kinder haben. Die Kinder, die eine Bildungserfahrung nötig haben, erhalten daher häufig nicht die Möglichkeit, eine Kindertagesstätte zu besuchen. Kinder aus deutschsprachigen Familien sind am stärksten vertreten.

Die Handlungsempfehlungen beziehen sich grundsätzlich auf die Schulen, welche die Leistungen der Schüler anhand von Förderkonzepten verbessern sollen und durch einen individuellen Blick verstärken sollen. Die Grundschule allein ist jedoch nicht für die Leistungen zuständig bzw. kann auch nicht alleine die Förderung der leistungsschwachen Schüler leisten. Auch wenn das Kind in der Schule eine perfekt individuell abgestimmte Förderung erhält, braucht es ebenfalls die Unterstützung im Elternhaus. Die Bedeutung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die sprachliche Kompetenzentwicklung wurde in Kapitel 3 hergeleitet. Wichtig sind die Zusammenarbeit mit der Familie sowie die Anerkennung der Schülerleistungen von den Eltern. Die Eltern kann man daher in diesem Prozess nicht außen vor lassen. Aufgrund dessen sollten nicht nur Maßnahmen hinsichtlich der Schule getroffen werden, sondern auch im familiären Bereich. Vor allem die frühen Jahre in der Familie und der begleitende Schulprozess im familiären Umfeld sind von Bedeutung. Eine Umsetzung von Maßnahmen nur in den pädagogischen Institutionen, können die Leistungen der Schüler

allein nicht verbessern. Im Hinblick auf die sprachliche Kompetenzentwicklung sowie die Förderung, muss die Familie mit einbezogen werden.

## **6.2 Weitere Fördermöglichkeiten**

Eine Erweiterung der präventiven Bildungs- und Unterstützungsangebote ist notwendig, um den Einfluss der sozialen Benachteiligungen abzubauen. Die individuelle Lernförderung der Kinder sollte anhand einer qualitativ höherwertigen Betreuung verbessert werden. Besonders in sozial schwachen Stadtteilen und in „Brennpunktschulen“ sollte ein spezifisch ausgebildetes Personal eingeführt werden, so dass die Kinder eine zielgerichtete Förderung zugeschnitten auf ihre persönlichen Schwächen erhalten. Investiert werden sollte vor allem in die Unterstützung pädagogischer Einrichtungen in schwierigen sozialen Lagen, anhand von kompetentem Personal, einer effektiven Sprachförderung sowie einer guten Ausstattung.

Um die Leistungsschwächen der Kinder zu erkennen, sollten vor allem die diagnostischen Kompetenzen der Lehrer anhand von Fortbildungen verstärkt werden. Wichtig ist, dass die darauffolgende Umsetzung im Unterricht begleitet wird und das erlernte Wissen direkt am Kind angewendet wird. Es sollte daher nicht nur in die Lehrerfortbildung investiert werden, sondern auch in Unterstützungsmaßnahmen für die leistungsschwachen Schüler.

Es bietet sich eine Zusammenarbeit mit gewissen „Experten“ der verschiedenen Fachbereiche sowie mit Förder- und Speziallehrern an. Von Vorteil wären zwei- oder mehrsprachige Fachkräfte, um Eltern mit einer anderen Herkunftssprache erreichen zu können und die Erstsprache der Kinder wertzuschätzen. Des Weiteren sollten die Lehrer eine objektivere Bewertung hinsichtlich der Schülerleistungen einnehmen. Die Empfehlungen für die weitere Schullaufbahn werden teilweise stark von der sozialen Herkunft beeinflusst. Dieser Aspekt verdeutlicht, dass die bereits bestehenden Bildungsungleichheiten in der Grundschule nicht ausgeglichen werden können. Aufgrund dessen sollte Deutschland mehr in die Grundschulen investieren. Förderungen, die in der Kindertagesstätte beginnen, werden in der Grundschule häufig eingestellt. Es sollte jedoch eine durchgängige Förderung mit Hilfe einer konsequenten Kooperation zwischen Erzieher und Lehrer ermöglicht werden.

Die Entwicklung im frühen Kindesalter, vor allem die Sprachförderung in der Vorschule bzw. in den Kindertagesstätten, sollte weiter ausgebaut werden. Die Erzieher sollten nicht nur im Bereich der Sprachförderung geschult werden, sondern es sollten auch Sprachpädagogen zur Unterstützung eingesetzt werden. Ein vielfältiges, aber auch individuell abgestimmtes Sprachangebot sollte in den Kindertagesstätten existieren. Der Spracherwerb der Kinder sollte durch eine hohe Qualität der Dialoge zwischen der Fachkraft und dem Kind unterstützt werden. Des Weiteren sind die Gespräche mit Gleichaltrigen von hoher Bedeutung, weshalb

darauf geachtet werden muss, dass nicht-deutschsprachige Kinder sich nicht nur mit Kindern der gleichen Herkunftssprache unterhalten, sondern vor allem auch mit deutschsprachigen Kindern.

Der Prozess der Sprache muss von den Erwachsenen angeleitet werden und geeignete Hilfen müssen gegeben werden, da die Sprache nur innerhalb einer lebendigen Interaktion erfahren und gelernt wird. Eine große Rolle spielt die Qualität, Häufigkeit und Dauer der sprachlichen Interaktion. Die pädagogischen Fachkräfte sollten vor allem Kindern mit einer niedrigen Sprachkompetenz viel Zuwendung geben und diese anhand von Sprachlehrstrategien sowie einem handlungsbegleitenden Sprechen verbessern. Die alltagsintegrierte Sprachförderung sollte ausgebaut werden.

Die Kooperation zwischen den Eltern und den Lehrern sollte intensiviert werden. Nur wenn alle gemeinsam an einem Strang ziehen, kann man von einem Profit für die Kompetenzentwicklung des Kindes ausgehen. Durch Anregungen und einen häufigen Austausch, sollten die Eltern hinsichtlich der Erziehung und Entwicklung der Kinder unterstützt werden. Vor allem Eltern mit Migrationshintergrund beherrschen die deutsche Sprache häufig schlechter als ihre eigenen Kinder, weshalb sie diese in ihrer sprachlichen Kompetenzentwicklung wenig bis gar nicht unterstützen können. Es sind daher nicht nur direkte Maßnahmen für das Kind gefragt, sondern auch für die Eltern. Den Eltern sollte z. B. mit Angeboten zu Sprachkursen die Unterstützung des Kindes erleichtert werden. Kurse zu den gleichen Lerneinheiten der Kinder bieten sich an, so dass diese auch zu Hause angewendet und geübt werden können. Der Hintergrund von Sprachdefiziten kann in Problemen innerhalb der Familie liegen. Nicht nur die Sprachförderung ist daher wichtig, sondern auch eine gewisse Sozialarbeit in den Schulen. Nicht nur das Lernen erfolgt in der Schule, sondern die Kinder bringen ihr gesamtes Leben mit in die Schule. Es sollte daher nicht nur ein Interesse an den Leistungen des Kindes gezeigt werden, sondern auch am Kind selbst, wodurch die Motivation und der Spaß am Lernen gesteigert werden kann. Unabdingbar ist eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Schüler und Lehrer. Eine zentrale Maßnahme, um allen Kindern eine erfolgreiche Bildung zu ermöglichen, wäre eine erweiterte Schulsozialarbeit bereits in den Grundschulen. Die Schulsozialarbeiter haben im Vergleich zu den Lehrkräften einen direkteren Zugang zu den Schülern und deren Eltern. Die Lehrer, Eltern und Schüler können dadurch gestärkt werden und eine bedarfsorientierte Förderung wird dadurch ermöglicht. Förderziele können in der Schule gesetzt werden, aber auch die Eltern müssen mit der Schule zusammenarbeiten und ihre Kinder motivieren. Die Familienförderung sollte weiter ausgebaut werden und die ganze Familie sollte in den



Sprachlernprozess mit eingebunden werden.

Um die Eltern mit unterschiedlicher Herkunftssprache zu erreichen, wäre es sinnvoll, wichtige Informationen, wie Einladungen zu Elternabenden, mehrsprachig anzubieten. Die Sprachsituation des Kindes in der Familie sollte in Kenntnis gebracht werden, um die Interessen des Kindes zu erfahren und sich regelmäßig mit der Familie über die Sprachentwicklung des Kindes austauschen zu können. Zur Stärkung der Bildungspartnerschaft und um den Tagesablauf der Kinder erleben zu können, sollten die Eltern angeregt werden, im pädagogischen Alltag unterstützend tätig zu werden.

Der weitere Ausbau der Ganztagschulen sollte sich mit zusätzlichen Förderangeboten an der individuellen Förderung orientieren. Die Lesemotivation der Kinder ist ein bedeutender Faktor, der durch interessante Zusatzangebote gefördert werden kann. Durch Kursangebote am Nachmittag, die sich an den Interessen der Kinder ausrichten sollten, kann anhand der Begeisterung der Kinder begleitend und spielerisch eine gewisse Förderung geleistet werden. Ein intensiver Förderunterricht in kleinen Gruppen, ergänzend zum Unterricht, ermöglicht einen intensiven Umgang mit der deutschen Sprache. In diesen Kursen können die Lehrer gezielt die individuellen Schwächen der Kinder fördern.

Das deutsche Schulwesen ist nicht nur sozial, sondern auch geografisch gespalten. Um eine Verbesserung der Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit herzustellen, sollte versucht werden, eine engere Zusammenarbeit zwischen den Bundesländern herzustellen. Zu klären bleibt, warum einige Bundesländer hinsichtlich der Schülerleistungen weit voraus sind und weniger leistungsschwache Schüler hervorbringen. Von Vorteil wäre eine anschließende Vereinheitlichung zielführender Maßnahmen und Förderkonzepte in allen Bundesländern.

Es konnte gezeigt werden, dass vor allem in Deutschland ein zu starker Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund und der sprachlichen Kompetenzentwicklung besteht. Für spezifische Fragestellungen innerhalb der einzelnen Bundesländer sollten Maßnahmen eingeführt werden, die sich für diese Problematik bereits andernorts als Erfolg versprechend erwiesen haben. Der Umfang dieser Maßnahmen bleibt zu bewerten und wäre als Gegenstand zukünftiger Arbeiten interessant.

## Literaturverzeichnis

- ARTELT, C., NAUMANN, J. & SCHNEIDER, W.** (2010). *Lesemotivation und Lernstrategien*. In: E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hrsg.), PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt (S. 73-112). Münster u.a.: Waxmann.
- ARTELT, C., SCHNEIDER, W. & SCHIEFELE, U.** (2002). *Ländervergleich zur Lesekompetenz*. In: J. Baumert, C. Artlet, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele et al. (Hrsg.), PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich (S. 55-94). Opladen: Leske + Budrich.
- ASBRAND, B., LANG-WOJTASIK, G. & KÖLLER, O.** (2005). *Lesekompetenzen in sehr leistungsschwachen Ländern – eine interkulturelle Sekundäranalyse der Leseleistungen in IGLU*. In: W. Bos, E. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien (S. 37-79). Münster u.a.: Waxmann.
- BAUMERT, J., ARTELT, C., KLIEME, E. & STANAT, P.** (2002<sup>2</sup>). *PISA - Programme for International Student Assessment. Zielsetzung, theoretische Konzeption und Entwicklung von Messverfahren*. In: F. E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen (S. 285-310). Weinheim und Basel: Beltz.
- BAUMERT, J., KLIEME, E., NEUBRAND, M., PRENZEL, M., SCHIEFELE, U., SCHNEIDER, W. ET AL.** (2001). *PISA 2000. OECD PISA Programme for international student assessment. Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Im Auftrag der Kultusminister der Länder in der BRD und in Zusammenarbeit mit dem BMBF*. Zugriff am 16.11.2012, von <http://deutschesprachwelt.de/archiv/PISAergebnisse.pdf>
- BAUMERT, J. & SCHÜMER, G.** (2002). *Familiäre Lebensverhältnisse. Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich*. In: J. Baumert, C. Artlet, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele et al. (Hrsg.), PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich (S. 159-202). Opladen: Leske + Budrich.
- BERK, L.** (2005<sup>3</sup>). *Entwicklungspsychologie*. München: Pearson Education Deutschland.
- BILDUNGSBERICHT** (2012). *Bildung in Deutschland 2012*. Zugriff am 13.12.2012, von [http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb\\_2012.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf)
- BMBF, BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG** (2012). Presseinformation IGLU 2011. Zugriff am 11.12.2012, von [http://www.ifs-dortmund.de/assets/files/presse/IGLU\\_TIMSS\\_2011\\_Pressekonferenz.pdf](http://www.ifs-dortmund.de/assets/files/presse/IGLU_TIMSS_2011_Pressekonferenz.pdf)
- BÖHME, K. & BREMERICH-VOS, A.** (2012). *Die im Ländervergleich 2011 in den Fächern Deutsch und Mathematik untersuchten Kompetenzen*. In: P. Stanat, H. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB Ländervergleichs 2011 (S. 19-33). Münster u.a.: Waxmann.
- BÖHME, K., NEUMANN, D. & SCHIPOLOWSKI, S.** (2010). *Beschreibung der im Ländervergleich im Fach Deutsch untersuchten Kompetenzen*. In: O. Köller, M. Knigge & B. Tesch (2010). Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich (S. 19-32).

Münster u.a.: Waxmann.

- BÖHME, K. & WEIRICH, S.** (2012). *Der Ländervergleich im Fach Deutsch*. In: P. Stanat, H. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB Ländervergleichs 2011* (S. 103-116). Münster u.a.: Waxmann.
- BOS, W., BREMERICH-VOS, A., TARELLI, I. & VALTIN, R.** (2012). *Lesekompetenzen im internationalen Vergleich*. In: Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 91-136). Münster u.a.: Waxmann.
- BOS, W., HORNBERG, S., ARNOLD, K. H., FAUST, G., FRIED, L., LANKES, E. ET AL.** (2007a). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster u.a.: Waxmann.
- BOS, W., HORNBERG, S., ARNOLD, K. H., FAUST, G., FRIED, L., LANKES, E. ET AL.** (2007b). *IGLU 2006. Eine internationale Schulleistungsstudie der IEA*. In: W. Bos, S. Hornberg, K. H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 11-19). Münster u.a.: Waxmann.
- BOS, W., HORNBERG, S., ARNOLD, K. H., FAUST, G., FRIED, L., LANKES, E. ET AL.** (2008). *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Zusammenfassung*. Münster u.a.: Waxmann.
- BOS, W., LANKES, E., PRENZEL, M., SCHWIPPERT, K., VALTIN, R. & WALTHER, G.** (2003a). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse*. Zugriff am 15.12.2012, von [http://www.bmbf.de/pub/erste\\_ergebnisse\\_aus\\_iglu-zusammenfassung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/erste_ergebnisse_aus_iglu-zusammenfassung.pdf)
- BOS, W., LANKES, E., SCHWIPPERT, K., VALTIN, R., VOSS, A., BADEL, I. ET AL.** (2003b). *Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. In: W. Bos, E. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 69-142). Münster u.a.: Waxmann.
- BOS, W., SCHWIPPERT, K. & STUBBE, T. C.** (2007). *Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich*. In: W. Bos, S. Hornberg, K. H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 225-247). Münster u.a.: Waxmann.
- BOS, W., VALTIN, R., HORNBERG, S., BUDEBERG, I., GOY, M. & VOSS, A.** (2007c). *Internationaler Vergleich 2006: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe*. In: W. Bos, S. Hornberg, K. H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 109-160). Münster u.a.: Waxmann.
- BOURDIEU, P.** (1983). *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*.

In: R. Kreckel (Hrsg.), Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt (S. 183-198). Göttingen: Schwartz. Zugriff am 16.12.2012, von <http://unirot.blogspot.de/images/bourdieukapital.pdf>

**BRAUNS, H., STEINMANN, S. & HAUN, D.** (2000). Die Konstruktion des Klassenschemas nach Erikson, Goldthorpe, Portocarero (EGP) am Beispiel nationaler Datenquellen aus Deutschland, Großbritannien und Frankreich. *ZUMA-Nachrichten*, 46, Jg. 24, 7-42.

**BREDEL, U.** (2010). *Literale Basisqualifikation I und II*. In: K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), *Bildungsforschung Band 29/II. Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung - Forschungsgrundlagen* (S. 135-162). Bonn u. a.: BMBF.

**BREDEL, U. & REICH, H.H.** (2009). *Literale Basisqualifikationen I und II*. In: K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), *Bildungsforschung Band 29/I. Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* (S. 95-105). Bonn u. a.: BMBF.

**BREMERICH-VOS, A., BÖHME, K., KRELLE, M., WEIRICH, S. & KÖLLER, O.** (2012). *Kompetenzstufenmodelle im Fach Deutsch*. In: P. Stanat, H. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB Ländervergleichs 2011* (S. 56-71). Münster u.a.: Waxmann.

**CHOI, F.** (2009). *Leistungsmilieus und Bildungszugang. Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Verbleib im Bildungssystem*. In: F. Hamburger, M. Horstkemper, W. Melzer, & K. J. Tillmann (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft*. Band 44. Wiesbaden: VS Verlag.

**CHUDASKE, J.** (2012). *Sprache, Migration und schulfachliche Leistung. Einfluss sprachlicher Kompetenz auf Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen*. Wiesbaden: VS Verlag.

**DIEWALD, M. & SCHUPP, J.** (2004). *Kulturelles und soziales Kapital von Jugendlichen - Die Bedeutung von sozialer Herkunft und der Qualität der Eltern-Kind-Beziehung*. In: K. Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, Kulturelle Unterschiede. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München* (S. 910-927). Frankfurt am Main u.a.: Campus Verlag.

**DIETZ, S. & LISKER, A.** (2008). *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München: DJI. Zugriff am 16.12.2012, von [http://www.dji.de/bibs/Sprachstandsfeststellung\\_Dietz\\_Lisker.pdf](http://www.dji.de/bibs/Sprachstandsfeststellung_Dietz_Lisker.pdf)

**EHLICH, K.** (2007) *Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann*. In: K. Ehlich (Hrsg.), *Bildungsforschung Band 11. Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund* (S. 11-77). Bonn u.a.: BMBF.

**EHLICH, K.** (2009). *Sprachaneignung - Was man weiß, und was man wissen müsste*. In: D. Lengyel, H. H. Reich, H. Roth & M. Döll (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (S. 15-24). Münster u.a.: Waxmann.

- EHLICH, K., BREDEL, U. & REICH, H. H.** (2009<sup>2</sup>). *Sprachaneignung - Prozesse und Modelle*. In: K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), *Bildungsforschung Band 29/I. Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* (S. 9-34). Bonn u.a.: BMBF.
- EHMKE, T. & JUDE, N.** (2010). *Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb*. In: E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 231-240). Münster: Waxmann. Zugriff am 16.11.2012, von [http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3537/pdf/Ehmko\\_Timo\\_Jude\\_Nina\\_Soziale\\_Herkunft\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3537/pdf/Ehmko_Timo_Jude_Nina_Soziale_Herkunft_D_A.pdf)
- FÜSSENICH, I.** (2011). Glossar zur sprachlichen Bildung. Von Spracherwerbstheorien bis zur Sprachförderung - eine Einführung. *Sprachliche Bildung. Wie Kinder Sprache erwerben und pädagogische Fachkräfte sie dabei unterstützen können. DJI impuls. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts, 4/2011, 25-28.*
- GUCKELSBERGER, S.** (2010). *Diskursive Basisqualifikationen*. In: K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), *Bildungsforschung Band 29/II. Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung - Forschungsgrundlagen* (S. 103-134). Bonn u.a.: BMBF.
- HAAG, N., BÖHME, K. & STANAT, P.** (2012). *Zuwanderungsbezogene Disparitäten*. In: P. Stanat, H. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB Ländervergleichs 2011* (S. 209-233). Münster u.a.: Waxmann.
- HARTIG, J.** (2009). *Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen*. In: N. Jude, J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Bildungsforschung Band 26. Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden* (S. 13-24). Bonn u.a.: BMBF.
- HERTEL, S., JUDE, N. & NAUMANN, J.** (2010). *Leseförderung im Elternhaus*. In: E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 255-275). Münster u.a.: Waxmann.
- HORNBERG, S., BOS, W., BUDDEBERG, I., POTTHOF, B. & STUBBE, T. C.** (2007a). *Anlage und Durchführung von IGLU 2006*. In: W. Bos, S. Hornberg, K. H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 21-45). Münster u.a.: Waxmann.
- HORNBERG, S., FAUST, G. HOLTAPPELS, H. G., LANKES, E.M., SCHULZ & ZANDER, R.** (2007b). *Lehr- und Lernbedingungen in den Teilnehmerstaaten*. In: W. Bos, S. Hornberg, K. H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 47-79) Münster u.a.: Waxmann.
- HOVESTADT, G. & EGGERS, N.** (2007). *Soziale Ungleichheit in der allgemein bildenden Schule. Ein Überblick über den Stand der empirischen Forschung unter Berücksichtigung berufsbildender Wege zur Hochschulreife und der Übergänge zur Hochschule*. Rheine: EDUCON.

- JUDE, N. & KLIEME, E.** (2009). *Einleitung*. In: N. Jude, J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Bildungsforschung Band 26. Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden* (S. 7-11). Bonn u.a.: BMBF.
- JUDE, N. & KLIEME, E.** (2010). *Das Programme for International Student Assessment (PISA)*. In: E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 11-22). Münster u.a.: Waxmann.
- KEMP, R. F. & BREDEL, U.** (2010). *Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation*. In: K. Ehlich, U. Bredel & H. H.Reich (Hrsg.), *Bildungsforschung Band 29/II. Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen* (S. 77-102). Bonn u.a.: BMBF.
- KEMP, R. F., BREDEL, U. & REICH, H. H.** (2009<sup>2</sup>). *Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation*. In: K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), *Bildungsforschung Band 29/I. Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* (S. 63-82). Bonn u.a.: BMBF.
- KLIEME, E.** (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?. *Pädagogik, Jg. 56, Heft 6, 10-13*.
- KLIEME, E., ARTELT, C., HARTIG, J., JUDE, N., KÖLLER, O. PRENZEL, M. ET AL.** (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Zusammenfassung*. Münster u.a.: Waxmann.
- KLIEME, E., AVENARIUS, H., BLUM, W., DÖBRICH, P., GRUBER, H., PRENZEL, M. ET AL.** (2003). *Bildungsforschung Band 1. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Expertise*. Bonn u.a.: BMBF.
- KLIEME, E. & BECK, B.** (2007). *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim u.a.: Beltz.
- KMK** (2002a). *Jahresbericht der Kultusministerkonferenz 2001*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.).
- KMK** (2002b). *PISA 2000. Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern*. Beschluss der 299. KMK vom 17./18.10.2002. Zugriff am 11.12.2012, von <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2002/massnahmen.pdf>
- KMK** (2002c). *297. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 28. Februar/01. März 2002 in Berlin*. Zugriff am 11.12.2012, von <http://www.kmk.org/index.php?id=942&type=123>
- KMK** (2004). *Veröffentlichungen der KMK. Bildungsstandards der KMK. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. München: Luchterhand. Zugriff am 12.12.2012, von [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf)
- KMK** (2008). *Ergebnisse von PIRLS/IGLU 2006-I und PISA 2006-I: Gemeinsame Empfehlungen der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Neue Schwerpunkte zur Förderung der leistungsschwachen*

*Schülerinnen und Schüler bei konsequenter Fortsetzung begonnener Reformprozesse.*  
Pressemitteilung vom 06.03.2008. Zugriff am 15.12.2012, von  
[http://www.bmbf.de/pubRD/gemeinsame\\_empfehlungen\\_iglu\\_und\\_pisa\\_06.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/gemeinsame_empfehlungen_iglu_und_pisa_06.pdf)

**KMK** (2010a). *PISA 2009: Deutschland holt auf.* Pressemitteilung vom 07.12.2010. Zugriff am 15.12.2012, von  
[http://www.kmk.org/index.php?id=1437&type=123&cHash=3dd8450107&sword\\_list\[0\]=pisa&no\\_cache=1&tx\\_ttnews\[tt\\_news\]=225](http://www.kmk.org/index.php?id=1437&type=123&cHash=3dd8450107&sword_list[0]=pisa&no_cache=1&tx_ttnews[tt_news]=225)

**KMK** (2010b). *Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler.*  
Beschluss der KMK vom 04.03.2010. Zugriff am 15.12.2012, von  
[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2010/2010\\_03\\_04-Foerderstrategie-Leistungsschwaechere.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_03_04-Foerderstrategie-Leistungsschwaechere.pdf)

**KMK** (2010c). *Ergebnisse der 331. Plenarsitzung der KMK am 14. Und 15. Oktober 2010 in Berlin.* Pressemitteilung vom 15.10.2010. Zugriff am 15.12.2012, von  
[http://www.kmk.org/index.php?id=1437&type=123&tx\\_ttnews\[tt\\_news\]=212&cHash=80f5f96811377ea19393f1e807be7378](http://www.kmk.org/index.php?id=1437&type=123&tx_ttnews[tt_news]=212&cHash=80f5f96811377ea19393f1e807be7378)

**KMK** (2011). *Ganztagsschulen tragen zur Bildungsgerechtigkeit bei.* Pressemitteilung vom 4.11.2011. Zugriff am 15.12.2012, von  
[http://www.kmk.org/index.php?id=1437&type=123&tx\\_ttnews\[tt\\_news\]=276&cHash=2d1081c5d0468e6b43fbc62846e18e0e](http://www.kmk.org/index.php?id=1437&type=123&tx_ttnews[tt_news]=276&cHash=2d1081c5d0468e6b43fbc62846e18e0e)

**KMK** (2012a). *Ergebnisse Grundschul-Länder-Vergleich 2011.* Pressemitteilung vom 5.10.2012. Zugriff am 16.12.2012, von  
[http://www.kmk.org/index.php?id=1437&type=123&tx\\_ttnews\[tt\\_news\]=3107&cHash=1d665735f2ba70b24c6f24746674e530](http://www.kmk.org/index.php?id=1437&type=123&tx_ttnews[tt_news]=3107&cHash=1d665735f2ba70b24c6f24746674e530)

**KMK** (2012b). *Deutschlands Grundschülerinnen und Grundschüler im Lesen, in Mathematik und in den Naturwissenschaften im internationalen Vergleich weiterhin im oberen Viertel.* Pressemitteilung 11.12.2012. Zugriff am 04.01.2012, von  
[http://www.kmk.org/index.php?id=1437&type=123&tx\\_ttnews\[tt\\_news\]=3711&cHash=5645fbec45d95062f5ce930e0b1ae3c3](http://www.kmk.org/index.php?id=1437&type=123&tx_ttnews[tt_news]=3711&cHash=5645fbec45d95062f5ce930e0b1ae3c3)

**KMK** (2012c). *Ganztagsschulen fördern Vielfalt und inklusive Bildung.* Pressemitteilung vom 21.09.2012. Zugriff am 16.12.2012, von <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/ganztagsschulen-foerdern-vielfalt-und-inklusive-bildung.html>

**KMK** (2013). *Erfolgreiches Präsidenschaftsjahr 2012 - Senator Ties Rabe zieht Bilanz.* Pressemitteilung vom 11.01.2013. Zugriff am 15.01.2013, von  
[http://www.kmk.org/index.php?id=1437&type=123&tx\\_ttnews\[tt\\_news\]=3945&cHash=0cb35f16b016feee40d0f6f353f22ca4](http://www.kmk.org/index.php?id=1437&type=123&tx_ttnews[tt_news]=3945&cHash=0cb35f16b016feee40d0f6f353f22ca4)

**KMK & BMBF** (2010). *PISA 2009: Deutschland holt auf.* Pressemitteilung vom 7.12.2010. Zugriff am 04.01.2013, von [http://www.bmbf.de/\\_media/press/pm\\_20101207-215.pdf](http://www.bmbf.de/_media/press/pm_20101207-215.pdf)

**KÖLLER, O., KNIGGE, M. & TESCH, B.** (2010). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich.* Münster u.a.: Waxmann.

**KOHNSTAMM, R.** (2001<sup>3</sup>). *Praktische Psychologie des Schulkindes.* Bern: Hans Huber.

- KOMOR, A.** (2010). *Semantische Basisqualifikation*. In: K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), *Bildungsforschung Band 29/II. Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen* (S. 51-76). Bonn u.a.: BMBF.
- KRÜGER, H., RABE-KLEBERG, U., KRAMER, R. & BUDDE, J.** (2010). *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag.
- LIST, G.** (2011). *Wie Kinder Sprachen erwerben. Sprachliche Bildung. Wie Kinder Sprache erwerben und pädagogische Fachkräfte sie dabei unterstützen können. DJI impuls. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts, 4/2011, 4-7.*
- MAAZ, K & WATERMANN, R.** (2004). *Die Erfassung sozialer Hintergrundmerkmale bei Schülern und Hinweise zu ihrer Validität*. In: W. Bos, E. Lankes, N. Plaßmeier & K. Schwippert (Hrsg.), *Heterogenität. Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung* (S. 209-230). Münster u.a.: Waxmann.
- MINSEL, B.** (2007). *Familie als Bildungsort. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10, 66-72.*
- NAUMANN, J., ARTELT, C., SCHNEIDER, W. & STANAT, P.** (2010). *Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009*. In: E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 23-72). Münster u.a.: Waxmann.
- OSWALD, H. & KRAPPMANN, L.** (2006). *Soziale Herkunft, Ungleichheit in der Schulklasse und Schulerfolg - unter besonderer Berücksichtigung von Kindern ausländischer Eltern*. In: K. Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, Kulturelle Unterschiede. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München* (S. 752-764). Frankfurt am Main u.a.: Campus Verlag.
- PRENZEL, M., ARTELT, C., BAUMERT, J., BLUM, W., HAMMANN, M., KLIEME, E. ET AL.** (2008a). *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Zusammenfassung*. Zugriff am 16.11.2012, von [http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Zusfsg\\_PISA2006\\_national.pdf](http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Zusfsg_PISA2006_national.pdf)
- PRENZEL, M., ARTELT, C., BAUMERT, J., BLUM, W., HAMMANN, M., KLIEME, E ET AL.** (2008b). *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster u.a.: Waxmann. Zugriff am 16.11.2012, von [http://pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung\\_PISA2006.pdf](http://pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung_PISA2006.pdf)
- PRENZEL, M., BAUMERT, J., BLUM, W., LEHMANN, R., LEUTNER, D., NEUBRAND, M. ET AL.** (2004). *PISA 2003. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Zusammenfassung*. Zugriff am 16.11.2012, von [http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Zusammenfassung\\_2003.pdf](http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Zusammenfassung_2003.pdf)
- PRENZEL, M., BAUMERT, J., BLUM, W., LEHMANN, R., LEUTNER, D., NEUBRAND, M. ET AL** (2005). *PISA 2003: Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs. Zusammenfassung*. Zugriff am 16.11.2012, von [http://pisa.ipn.uni-kiel.de/PISA2003\\_E\\_Zusammenfassung.pdf](http://pisa.ipn.uni-kiel.de/PISA2003_E_Zusammenfassung.pdf)
- RICHTER, D., ENGELBERT, M., BÖHME, K., HAAG, N., HANNIGHOFER, J., REIMERS, H. ET**



- AL. (2012). *Anlage und Durchführung des Ländervergleichs*. In: P. Stanat, H. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB Ländervergleichs 2011* (S. 85-102). Münster u.a.: Waxmann.
- RICHTER, D., KUHL, P. & PANT, H. A.** (2012). *Soziale Disparitäten*. In: P. Stanat, H. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB Ländervergleichs 2011* (S. 191-208). Münster u.a.: Waxmann.
- SCHNEIDER, W.** (2002<sup>2</sup>). *Schulleistungen im Bereich der muttersprachlichen Bildung*. In: F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 143-152). Weinheim u.a.: Beltz.
- SCHNEIDER, W., BAUMERT, J., BECKER-MROTZEK, M., HASSELHORN, M., KAMMERMEYER, G., RAUSCHENBACH, T. ET AL** (2012). *Expertise. Bildung durch Sprache und Schrift (BISS). Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung*. Zugriff am 14.12.2012, von [http://www.bmbf.de/pubRD/BISS\\_Expertise.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/BISS_Expertise.pdf)
- SCHWIPPERT, K., BOS, W. & LANKES, E.** (2003). *Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. In: W. Bos, E. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 265-302). Münster u.a.: Waxmann.
- SCHWIPPERT, K., WENDT, H. & TARELLI, I.** (2012). *Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund*. In: W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 191-208). Münster u.a.: Waxmann.
- STANAT, P., PANT, H. A., BÖHME, K. & RICHTER, D.** (2012a). *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs*. Münster u.a.: Waxmann.
- STANAT, P., PANT, H. A., RICHTER, D. & BÖHME, K.** (2012b). *IQB-Ländervergleich 2011: Zusammenfassung und Einordnung der Befunde*. In: P. Stanat, H. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB Ländervergleichs 2011* (S. 291-300). Münster u.a.: Waxmann.
- STANAT, P., PANT, H. A., RICHTER, D., BÖHME, K., ENGELBERT, M., HAAG, N. ET AL.** (2012c). *Der Blick in die Länder*. In: P. Stanat, H. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB Ländervergleichs 2011* (S. 131-172). Münster u.a.: Waxmann.
- STANAT, P., RAUCH, D. & SEGERITZ, M.** (2010). *Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund*. In: E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Zusammenfassung*. Münster u.a.: Waxmann.

- STANAT, P., WEIRICH, S. & RADMANN, S.** (2012). *Sprach- und Leseförderung*. In: P. Stanat, H. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB Ländervergleichs 2011* (S. 251-276). Münster u.a.: Waxmann.
- TARELLI, I., VALTIN, R., BOS, W., BREMERICH-VOS, A. & SCHWIPPERT, K.** (2012a). *IGLU: Wichtige Ergebnisse im Überblick*. In: W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 11-26). Münster u.a.: Waxmann
- TARELLI, I., WENDT, H., BOS, W. & ZYLOWSKI, A.** (2012b). *Ziele, Anlage und Durchführung der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU 2011)*. In: W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 27-68). Münster u.a.: Waxmann.
- TILLMANN, K. & MEIER, U.** (2003). *Familienstrukturen, Bildungslaufbahnen und Kompetenzerwerb*. In: J. Baumert, C. Artlet, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele et al. (Hrsg.), *Deutsches PISA Konsortium. PISA 2000 - Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 361-392). Opladen: Leske + Budrich.
- TRAUTMANN, C.** (2010). *Pragmatische Basisqualifikation I und II*. In: K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), *Bildungsforschung Band 29/II. Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung - Forschungsgrundlagen* (S. 31-50). Bonn u.a. : BMBF.
- TRAUTMANN, C. & REICH, H. H.** (2009<sup>2</sup>). *Pragmatische Basisqualifikationen I und II*. In: Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H. (Hrsg.), *Bildungsforschung Band 29/I. Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* (S. 41-48). Bonn u.a.: BMBF.
- VALTIN, R., WAGNER, C. & SCHWIPPERT, K.** (2005). *Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse - schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen*. In: W. Bos, E. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien* (S. 187-238). Münster u.a.: Waxmann.
- WENDT, H., STUBBE, T. & SCHWIPPERT, K.** (2012). *Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern*. In: W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 175-190). Münster u.a.: Waxmann.