

## **Editorial: Die Beherrschung der Schriftsprache bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen – Befunde zur sprachlichen Grundbildung in verschiedenen Lebensphasen**

**Josef Schrader · Ingrid Gogolin**

© The Editors of the Journal 2019

Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt: So lautet das bekannte Diktum Ludwig Wittgensteins (1984, zuerst 1922), mit dem er für die Philosophie ein erkenntnistheoretisches Axiom formulierte. In der erziehungswissenschaftlichen Reflexion wurden Sprache und sprachliche Bildung, zumal in der neuhumanistischen Bildungstheorie in der Tradition Wilhelm von Humboldts (1997), ins Zentrum von Bildungsprozessen überhaupt gerückt. Zweifellos ist die Beherrschung der Schriftsprache unverzichtbar, wenn Bildung als lebenslanger Prozess gelingen soll, verstanden als das ständige Bemühen, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln (Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960). Sprache ist nicht nur ein Medium von Bildung, sondern sprachliche Bildung gehört zu ihren zentralen Zielen, sie fundiert und ergänzt die mathematische, die naturwissenschaftliche, die ästhetische und die wertorientierte Bildung.

Ungeachtet ihrer hohen – und eigentlich unumstrittenen – Bedeutung für Bildung überhaupt war das erziehungswissenschaftliche Interesse an Forschung über sprachliche Bildungsprozesse und ihre Ergebnisse über weite Strecken des 20. Jahrhunderts gering. Forschung aus kulturhistorischer oder bildungshistorischer Perspektive beschäftigte sich mit der Verbreitung von Lesefähigkeit zu verschiedenen Zeiten in verschiedenen Bevölkerungsgruppen, Schichten und Milieus, mit dem sich

---

Prof. Dr. J. Schrader (✉)

Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V., Deutsches Institut für Erwachsenenbildung,  
Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn, Deutschland  
E-Mail: [schrader@die-bonn.de](mailto:schrader@die-bonn.de)

Prof. Dr. Dr. h.c. mult. I. Gogolin

Fakultät für Erziehungswissenschaft, Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende  
Erziehungswissenschaft (EW 1), Universität Hamburg, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg,  
Deutschland  
E-Mail: [gogolin@uni-hamburg.de](mailto:gogolin@uni-hamburg.de)

wandelnden Lese- und Schreibstoff und den Praktiken des Lesens und Schreibens, mit der Lesesozialisation bzw. der Rekonstruktion von Lesebiographien oder auch mit den materialen und medialen Bedingungen des Lesen und Schreibens und dem Wandel ihrer Praktiken (vgl. Reh und Wilde 2016a, 2016b). Im weiten Rückblick auf die „Erfindung“ von Schrift zeigt die Forschung dass der westlich-abendländische Weg der Schriftkultur nicht zum Maß aller Dinge gemacht werden kann. Schrifterfindungen von vor ca. 5000 bis 6000 Jahren wurden in verschiedensten Teilen der Welt entdeckt. Sie folgten unterschiedlichen Prinzipien des Festhaltens von Gegebenheiten und Vorstellungen, dienten unterschiedlichen Zwecken – von der Ordnung von Verhältnissen bis zur künstlerischen Schöpfung. Erst relativ jung und keineswegs universell ist es, dass mit Schrift eine Verbindung zum Lautzeichen hergestellt wird. Universell ist indes, dass das Verfügen über Schrift mehr bedeutet als Zugriff auf technische Fertigkeiten. Mit Schriftkundigkeit ist die Möglichkeit der Partizipation verbunden, sowohl im Sinne der Teilhabe an gegenwärtigen Existenzbedingungen und der Antizipation von Zukunft als auch im Sinne der – mit dem Verstehen der Gegenwart untrennbar verbundenen – Teilhabe am „kulturellen Gedächtnis“ (Assmann 1992). In Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung setzt sich der Begriff „Literalität“ zur Bezeichnung dieser Form der Schriftbeherrschung durch.

Jenseits des historischen Interesses war die Beschäftigung mit sprachlichen Grundlagen von Bildung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts vorwiegend eine Angelegenheit weniger Spezialisten. Im sprachdidaktischen Feld finden sich deutende und konstruktive Arbeiten, etwa zu Verfahren der Alphabetisierung, der Grammatikvermittlung oder zum Stellenwert literarischer Werke (Nündel 1979). Zusammenhänge zwischen der Sprache der Lebenswelt und den Chancen auf Bildung aber wurden nur vereinzelt und in kurzen Phasen zum Thema gemacht. Beispiele dafür sind die Beschäftigung mit den Folgen der sozialen Herkunft (Bernstein 1977) oder eines Dialekts als Herkunftssprache (Ammon 1972) für die Aneignung der bildungsrelevanten ‚Sprache der Schule‘ als Voraussetzung für Bildungserfolg. Etwas mehr Aufmerksamkeit, aber gleichwohl nur in einer darauf spezialisierten Community, wurde dem Problem der Sprachbildung im Kontext der Forschung über Folgen der Migration für Bildung und Erziehung entgegengebracht (Gogolin 2017). Erst mit den Ergebnissen der nationalen und international-vergleichenden Assessment-Studien wie PISA oder PIRLS gelang es, breitere Aufmerksamkeit für die grundlegende Bedeutung von sprachlichen Kompetenzen von Kindern, Jugendlichen und später auch Erwachsenen zu wecken.

Inzwischen wird eine Vielzahl solcher Überblicksstudien regelmäßig durchgeführt, die vor allem die Lesekompetenzen der Getesteten anhand von expositorischen, nicht von literarischen Texten erfassen. Dazu zählt die „Internationale-Grundschul-Lese-Untersuchung“ (IGLU; international als „Progress in International Reading Literacy Study“, PIRLS) bekannt, die die Lesekompetenzen von Viertklässlern untersucht. Für die 15jährigen erfassen die PISA-Studien u. a. die Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Für die Erwachsenen sind die PIAAC-, die level-one (18–64 Jahre) und die CiLL-Studie (66–80 Jahre) zu nennen. Ergänzt werden diese Studien durch die regelmäßig durchgeführten IQB-Bildungstrends, die für Kernfächer (z. B. Deutsch) der Grundschule bzw. der Sekundarstufen I und II

Lernstandserhebungen in allen Bundesländern durchführen. Die letzteren Erhebungen liefern differenziertere Ergebnisse als die nationalen und international-vergleichenden Large Scale Assessment (LSA)-Studien, zum einen, weil ihre curriculare Validität aufgrund der Bezüge zu den Bildungsstandards höher ist, und zum anderen, weil sie auch Teilkompetenzen schriftsprachlicher Bildung erfassen, nicht nur das Leseverstehen, sondern auch das Zuhören und die Orthographie (vgl. Stanat et al. 2017).

Folgt man den Argumenten zur Bedeutung sprachlicher Bildung für Bildung überhaupt, liefern diese Studien durchaus beunruhigende Befunde. So lag der Anteil leseschwacher Schülerinnen und Schüler (mit einer Lesekompetenz geringer als Stufe II) in Deutschland laut der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 bei rund 24 %. Zwar verringerte sich der Anteil laut der folgenden PISA-Erhebungen bis zum Jahr 2009 auf ca. 18,5 %; vor allem sank der Anteil besonders leseschwacher Schülerinnen und Schüler mit einer Lesekompetenz unterhalb der Stufe Ia. Dieser Anteil blieb seitdem jedoch weitgehend stabil und betrug laut der aktuellen PISA-Studie im Jahr 2015 rund 16 % (vgl. Baumert et al. 2001; Naumann et al. 2010; Weis et al. 2016). Mit der leo.- (Grotlischen und Riekmann 2012), der PIAAC- (Rammstedt 2013) und der CiLL-Studie (Friebe et al. 2014) haben repräsentative Kompetenzassessments auch die Erwachsenen- und Weiterbildung erreicht. Auch die PIAAC- und die CiLL-Studie verweisen auf einen hohen Anteil von Personen mit geringen Lesekompetenzen. Nach PIAAC erreichen 17,5 % maximal Stufe I der Lesekompetenz (Rammstedt 2013, S. 42), in der CiLL-Studie sind es im Durchschnitt bei den 66 bis 70-Jährigen 31,5 %, bei den 76- bis 80-Jährigen sogar 50,8 %. Und in der Level-One Studie wurden ca. 14 % der Personen im erwerbsfähigen Alter als ‚funktionale Analphabeten‘ bezeichnet (vgl. Grotlischen und Riekmann 2012).

Betrachtet man diese Studien im Zusammenhang sowie im internationalen Vergleich, so zeigen sie zweierlei: In keinem der beteiligten Länder gelingt es, eine hinreichende Grundbildung – hier bezogen auf kulturelle Basiskompetenzen – (1) für alle zu sichern und (2) über den Lebenslauf zu stabilisieren. Und dies in Gesellschaften, die ökonomisch als entwickelt gelten.

Diese Befunde werfen bildungstheoretische Fragen auf. Tenorth sieht die Funktion allgemeiner bzw. grundlegender Bildung darin, das Bildungsminimum für alle dauerhaft zu sichern und zugleich die Lernfähigkeit zu kultivieren (vgl. Tenorth 1994, S. 101, 166). Eine wichtige, wenn auch nicht ausschließliche Voraussetzung einer solchen Allgemeinbildung bilden die Beherrschung der Verkehrssprache in Wort und Schrift, eine mathematische Modellierungsfähigkeit (nicht Rechenkunst, sondern die Fähigkeit, realistische Problemstellungen in der Formensprache der Mathematik abzubilden), eine fremdsprachliche Kompetenz, die Fähigkeit zur Nutzung moderner Informationstechnologien und die Fähigkeit zur Selbstregulation des Wissenserwerbs (so Baumert 2002, S. 108–112; Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg 2003, S. 81–83). Insofern lässt sich das für LSA charakteristische Verständnis von Literacy nach Gogolin (2004) bildungstheoretisch rahmen und begründen. Insbesondere die Tatsache, dass auch die allgemeine und nicht nur die berufliche, besser: die erwerbsbezogene Bildung als ein lebenslanger Prozess (Tenorth 2016, S. 66; Baumert 2016) interpretiert werden muss, hat in der bildungstheoretischen Reflexion und der Forschung allerdings noch kaum Resonanz gefunden. Bil-

dungsbereichsübergreifende Betrachtungen sind wenig entwickelt, weder im Blick auf die theoretische Deutung oder die Diagnose von Grundbildungsdefiziten noch im Blick auf die Suche nach erfolgversprechenden pädagogischen Angeboten und Programmen. Zwar liegen bereits ältere Vorschläge vor, Fragen der Grundbildung von der Schule auf die Berufsbildung zu erweitern (z. B. Spranger 1925), sie blieben allerdings ohne nachhaltige Resonanz. Das gilt auch für Luhmanns Vorschlag (1997, S. 18–24), vom Lebenslauf als Medium eines expandierenden Erziehungssystems auszugehen. Dieses Dilemma wird durchaus gesehen, aber (noch) nicht bearbeitet (vgl. Tenorth 1994, S. 105). Das trifft auch auf die theoretische Deutung von Grundbildungsdefiziten und damit auch auf die Suche nach erfolgversprechenden pädagogischen Angeboten und Programmen zu.

Schneller als die Bildungstheorie und die Allgemeine Pädagogik hat die Bildungspolitik auf die berichteten Befunde reagiert. Ihre Brisanz ist offenkundig, insbesondere für Gesellschaften, deren Kommunikation in hohem Maße auf Schriftlichkeit beruht. Sie wird verstärkt dadurch, dass moderne Gesellschaften als Einwanderungsgesellschaften mit Mehrsprachigkeit als einer Herausforderung für das gesamte Bildungssystem konfrontiert sind. Zuwanderung verschärft die Frage nach zu erwartenden und zu vermittelnden kulturellen Basiskompetenzen nicht nur für Kinder und Jugendliche, sondern auch für Erwachsene. Insbesondere bei Neuzuwanderung von Flüchtlingen oder Schutzsuchenden kommt hinzu, dass von höchst differenzierten Ausgangslagen auszugehen ist. Zu diesen Zuwandernden gehören Personen, die vor der Migration zumindest Teile einer Bildungskarriere absolviert haben, aber keinen Zugang zur Schrift im lateinischen Alphabet besitzen, ebenso wie Personen, die nur rudimentäre oder gar keine Literalitätserfahrung haben. Eine kompensatorische oder komplementäre Vermittlung kultureller Basiskompetenzen ist damit eine unabweisbare und wichtiger werdende Aufgabe des Bildungssystems insgesamt, auch der Erwachsenenbildung, insbesondere jener in öffentlicher Trägerschaft, die sich für *alle* Erwachsenen verantwortlich zeigt, aber auch der betrieblichen Weiterbildung (vgl. Rendant 2016). Die Bildungspolitik von Bund und Ländern hat mit einer Reihe von Programmen auf die skizzierten Herausforderungen reagiert, die sich aus Zuwanderung, Mehrsprachigkeit und Grundbildungsdefiziten ergeben. Diese Programme finden sich von der frühen Bildung bis zur Erwachsenen- und Weiterbildung.

Ein Beispiel dafür ist das Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig)“, das 2004 bis 2010 (Transferprogramm bis 2013) von der Bundesregierung und zehn Bundesländern gefördert wurde. Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit fand hier vor allen an den Übergängen zwischen den Bildungsphasen Aufmerksamkeit (Gogolin et al. 2011). Entwickelt wurde das Konzept der „durchgängigen Sprachbildung“, mit dem darauf verwiesen wird, dass die Aneignung sprachlichen Wissens und Könnens – nicht nur bei Zwei- oder Mehrsprachigkeit – über die gesamte Bildungsbiographie hinweg der Unterstützung bedarf. Literalität im oben skizzierten Sinne ist keineswegs mit der Einführung in die Schrift im Primarbereich fertig ausgebildet, sondern hat in dieser Phase – und auch nur im Falle des Gelingens – lediglich ihre Grundlegung erfahren. In der von Bund und Ländern geförderten Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) werden über 400 Schulen sowie mehr als 200 Kindergärten und Kindertagesstätten in

Deutschland bei ihrer Arbeit im Bereich der Bildung und Förderung von Kompetenzen im Deutschen wissenschaftlich begleitet und unterstützt. Ziel ist es herauszufinden, welche Methoden und Instrumente der Förderung der Deutschkenntnisse unter welchen Bedingungen funktionieren und wie sie optimal umgesetzt werden können. Neben der Unterrichtsentwicklung im engeren Sinne werden im Programm Konzepte der Sprachdiagnostik entwickelt, und es wird ein reiches Angebot an Material zur Qualifizierung des pädagogischen Personals bereitgestellt (Becker-Mrotzek und Roth 2017).

Im Bereich der beruflichen Bildung sind Forschung und Entwicklung zum Problem der Sprachbildung eher rar. Zwar sind dem Thema wiederkehrend einzelne, oft regionale Projekte gewidmet (z. B. „Integrierte Sprachförderung in Berufsvorbereitung und Berufsausbildung an berufsbildenden Schulen (SPAS)“, das durch das Land Berlin und den Europäischen Sozialfonds gefördert wurde) (Andreas et al. o.J.). Auch wurden zahlreiche Handreichungen für die Praxis entwickelt (z. B. Bundesinstitut für Berufsbildung 2016). Hier wie in anderen Bereichen von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung wächst das Interesse am Thema im Zusammenhang mit Phasen der verstärkten Neuzuwanderung (Euler und Severing 2017). In großflächiger angelegten Modellprojekten zur beruflichen Bildung (z. B. dem von der Bertelsmann-Stiftung geförderten Projekt „Chance Ausbildung“, <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/chance-ausbildung/>) spielt sprachliche Bildung zwar eine Rolle, steht aber nicht im Fokus.

Für die Erwachsenen- und Weiterbildung wurde in Deutschland im Rahmen der Weltalphabetisierungsdekade (2003–2012) ein Bündnis für Alphabetisierung und Grundbildung konstituiert und im September 2015 in eine „Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ überführt. Da die bildungspolitische Verantwortung für Grundbildungsdefizite bei Erwachsenen, anders als bei Kindern und Jugendlichen, kaum eindeutig adressiert werden können, wurden neue Akteurskonstellationen etabliert, an denen neben Bund und Ländern die kommunalen Spitzenverbände, Akteure aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung, Verbände und Stiftungen, Sozialpartner, die Bundesanstalt für Arbeit oder auch Gesundheitskassen beteiligt sind. Die begleitenden Förderprogramme orientieren sich an einem weiten Verständnis von Grundbildung, das nicht nur sprachliche, sondern auch kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe, Grundfähigkeiten im IT-Bereich oder auch Gesundheits- und finanzielle Grundbildung einschließt (s. dazu Tröster und Schrader 2016). Ein solch weites Verständnis von Grundbildung reagiert zum einen auf die Vielfalt der Handlungsanforderungen, denen Erwachsene in der Öffentlichkeit, dem Privat- und Erwerbsleben begegnen, zum anderen spiegelt es die Interessen der Vielzahl engagierter Akteure.

Wie zielgenau, verlässlich und erfolgreich die Förderprogramme in den verschiedenen Bildungsbereichen waren und sind, ist derzeit noch kaum absehbar. Das liegt auch daran, dass zentrale Fragen der Diagnose und Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen unbeantwortet sind. Dies gilt zumal dann, wenn dies als eine lebenslange, d. h. bildungsübergreifend bedeutsame Herausforderung interpretiert werden muss. Eine besondere Herausforderung für die Forschung ergibt sich zudem daraus, dass Spracherwerb, Sprachförderung und sprachliche Kompetenzen in einer Vielzahl wissenschaftlicher Disziplinen und Forschungsfelder untersucht werden, die

oft wenig aufeinander Bezug nehmen. Relevante Forschungen finden sich, national wie international, u. a. in der Linguistik, der Sprachdidaktik, der Psychologie (mit dem Fokus auf Lernschwierigkeiten), in den Neurowissenschaften sowie in der empirischen Bildungsforschung psychologischer oder erziehungswissenschaftlicher Provenienz. Selbst innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Forschung ist die bildungsbereichsübergreifende wissenschaftliche Kommunikation allerdings kaum entwickelt: Ihre disziplinäre Gliederung schließt an die institutionelle Differenzierung des Bildungssystems von der frühen Bildung über die Schule, die Berufs- und die Hochschule bis zur Erwachsenen- und Weiterbildung an und folgt nicht etwa theoretisch begründeten, systematischen Fragen nach dem Zusammenspiel von Bildungsinstitutionen, Bildungsprozessen und Bildungserträgen in ausgewählten Domänen.

In jüngster Zeit sind es vor allem Arbeiten zum Spracherwerb unter den Bedingungen von Zwei- oder Mehrsprachigkeit, die untersucht wurden und die für Fragen der sprachlichen Grundbildung von Bedeutung sind. Solche Fragen werden zum einen im Blick auf jene untersucht, die in der Mehrheitsprache aufgewachsen sind und deren weiterer Spracherwerb durch Unterricht in einer fremden Sprache oder auch durch bilingualen Unterricht (in nicht-sprachlichen Fächern) gefördert werden soll. Demgegenüber stehen bei jenen, für die die Verkehrssprache aufgrund von Migrationserfahrungen die Zweitsprache darstellt, das Zusammenspiel von schulischer Bildung und herkunftssprachlicher Sozialisation im Vordergrund. In dieser Forschungsrichtung werden sowohl die Herausforderungen, aber auch die Potenziale von Mehrsprachigkeit untersucht. Ein spezifischer Aspekt von Mehrsprachigkeit wird in jenen Arbeiten betont, die sich mit den Herausforderungen eines sprachsensiblen Fachunterrichts beschäftigen (s. dazu Lengyel 2017). Aus sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Perspektive werden Wechselbeziehungen zwischen verschiedenen gelernten Sprachen untersucht, mit dem Interesse zu ermitteln, unter welchen Bedingungen bereits erworbene oder erlernte Sprachen für die weitere Sprachaneignung von Nutzen sind bzw. nützlich gemacht werden können (Hopp et al. 2018).

Das vorliegende Themenheft widmet sich einem Ausschnitt dieses komplexen Forschungs- und Handlungsfeldes: der sprachlichen Grundbildung bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, wobei vornehmlich Gruppen mit geringen sprachlichen Kompetenzen sowie mit besonderen sprachlichen Herausforderungen in den Blick genommen werden. Im Zentrum stehen die Lesefähigkeiten und das Leseverstehen, das oft (unzulässig) als Indikator für sprachliche Kompetenz überhaupt interpretiert wird.

Die Komposition des Themenheftes<sup>1</sup> ist in mancher Hinsicht ungewöhnlich. Das betrifft zunächst den Sachverhalt, dass die gesamte Lebensspanne in den Blick genommen wird. Darüber hinaus umfasst es mit der Bildungsforschung, der (Mehr-)Sprachigkeits- und der psychologischen Forschung Arbeiten aus unterschiedlichen Disziplinen. Schließlich werden Befunde aus unterschiedlichen Typen empirischer Studien vorgestellt, aus Large Scale Assessments, aus Metaanalysen,

---

<sup>1</sup> Für die wertvolle Unterstützung bei der Koordination der Publikationsarbeiten bedanken wir uns herzlich bei Hannes Schröter.

aus Evaluationen schulischer Bildungsverläufe, ergänzt um individualdiagnostische Arbeiten. Nicht zuletzt wird zwar die bundesdeutsche Situation fokussiert, zugleich aber der Anschluss an die internationale Forschung sowie die Forschung in anderen Staaten gesucht, was auch in der Mehrsprachigkeit der Beiträge des Themenheftes zum Ausdruck kommt. Aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive sind insbesondere die institutionellen und personalen Einflüsse auf gelingende Lern- und Bildungsprozesse in verschiedenen Lebensaltern und Etappen des Bildungssystems von Interesse (vgl. Kade 1997; Tenorth 2003; Prange 2005).

*Hannes Schröter* und *Irit Bar-Kochva* referieren in ihrem Überblicksbeitrag zur Lesekompetenz und den zugrundeliegenden kognitiven Fertigkeiten zunächst die zentralen Befunden internationaler und nationaler Large Scale Assessments bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in Deutschland. Besondere Beachtung finden jene Gruppen, die nicht über hinreichende Lesekompetenzen verfügen. In dem Beitrag werden zunächst die divergenten Begrifflichkeiten und Operationalisierungen von Lesekompetenz herausgestellt, die direkte Vergleiche innerhalb von Bildungsbereichen und mehr noch über diese hinweg erschweren bis unmöglich machen. Die Zusammenschau macht gleichwohl deutlich, dass in allen Bildungsbereichen und Altersgruppen ein beträchtlicher Teil der Adressatinnen und Adressaten nicht über eine als hinreichend interpretierte Lesefähigkeit verfügt. Dieser Anteil steigt über die Altersgruppen deutlich an. Large Scale Studien liefern jedoch in der Regel keine Informationen zu basalen kognitiven Prozessen, die für Lesefähigkeit von Bedeutung sind. Deren Kenntnis aber ist erforderlich, um Förderprogramme entwickeln und implementieren zu können. Der zweite Teil des Überblicksbeitrages konzentriert sich daher auf die Frage, was man auf der Basis von Meta-Analysen zum Zusammenhang von Lesekompetenz und basalen kognitiven und sprachlichen Fertigkeiten sagen kann. Zu Letzterem zählen verbale Fertigkeiten, auditive, visuelle und motorische Fertigkeiten sowie Intelligenz, Arbeitsgedächtnis und exekutive Funktionen. Die Metaanalysen verweisen darauf, dass bestimmte, insbesondere verbale kognitive Fertigkeiten (u. a. phonologisches Bewusstsein, die Fähigkeit zur schnellen Benennung von Objekten (Rapid Automatized Naming, RAN), Wortschatz, morphologisches Bewusstsein, verbaler IQ, verbales Arbeitsgedächtnis) einen substantiellen Anteil der Varianz in den Lesekompetenzen unterschiedlicher Altersgruppen erklären. Dabei zeigen sich große Effektstärken für phonologisches Bewusstsein und RAN. Differenziertere Effekte wurden für Wortschatz und verbalen IQ aufgezeigt, die eher bei Kindern als bei Erwachsenen bedeutsam erscheinen. Für die pädagogische und die bildungspolitische Praxis folgt daraus u. a. das Plädoyer für das gezielte Training von Teilkompetenzen.

*Kathrin Hippmann*, *Simone Jambor-Fahlen* und *Michael Becker-Mrotzek* fragen in ihrer Studie danach, welche Rolle unterschiedliche familiäre Hintergrundvariablen für die Leseleistung von Grundschulkindern spielen. Insbesondere geht es ihnen darum, den vielfach berichteten Einfluss von Migrationshintergrund, sozioökonomischem Status und Mehrsprachigkeit des Kindes (hier erfasst über ihre alltägliche Sprachpraxis) genauer zu analysieren. Die Bedeutung dieser Einflussfaktoren, die hoch miteinander korrelieren, wird in einer Evaluationsstudie zur Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten – hier: der Leseleistung – in den beiden ersten Schuljahren genauer analysiert. Die varianzanalytischen Befunde deuten darauf hin, dass es we-



niger der Migrationshintergrund als vielmehr der sozioökonomische Status und die Grundintelligenz sind, die sich fördernd bzw. einschränkend auf die Entwicklung der Leseleistung von der ersten bis zum Ende der zweiten Klasse der Grundschule auswirken.

*Thorsten Klinger, Irina Usanova und Ingrid Gogolin* widmen sich dem Zusammenhang zwischen der Entwicklung rezeptiver und produktiver schriftsprachlicher Fähigkeiten im Deutschen. Die Autorengruppe fokussiert damit zwei für sprachliche Grundbildung fundamentale Kompetenzen, die aber in der bisherigen Forschung zu meist getrennt untersucht wurden. In der Studie mit Daten aus der Sekundarstufe I wird die wechselseitige Beziehung in der Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten untersucht. Die Daten liefern Informationen zur Sprachentwicklung von ca. 2000 deutsch-russisch, deutsch-türkisch und monolingual-deutsch aufwachsenden Jugendlichen über einen Zeitraum von drei Jahren. Im hier präsentierten Beitrag geht es vor allem um die Frage, welche Rückschlüsse die Lesefähigkeit, also das Verstehen von Texten, auf die Fähigkeit erlaubt, Texte zu verfassen. Zudem wird untersucht, ob sich differenzielle Relationen zwischen Textverstehens- und Textproduktionsfähigkeiten in verschiedenen Phasen einer Schullaufbahn zeigen. Mit kreuzverzögerten Panelmodellen kann die Autorengruppe einen deutlichen Einfluss von rezeptiven auf produktive sprachliche Fähigkeiten zeigen, hier zunächst für die Sprachproduktion im Deutschen ausgewertet. Dieser Einfluss wird in späteren Phasen der Schullaufbahn schwächer. Umgekehrte Effekte wurden nicht beobachtet. Somit wird das Leseverstehen in seiner grundlegenden Bedeutung für Schreibfähigkeiten und für sprachliche Bildung insgesamt ausgewiesen. Zugleich wird deutlich, dass zwischen den Rezeptions- und Produktionsfähigkeiten zwar klare Zusammenhänge bestehen, aber keine der beiden Teilfähigkeiten *pars pro toto* für Sprachfähigkeit steht.

Die Beiträge zu Lesekompetenzen im Erwachsenenalter beginnen mit einem Überblicksbeitrag zur US-amerikanischen Forschung. *Daphne Greenberg* und *Iris Z. Feinberg* vom center for the study of adult literacy an der staatlichen Universität von Georgia resümieren zunächst den Stand der Forschung zu Erwachsenen mit geringen Lesekompetenzen in den Vereinigten Staaten. Dabei geht es um eine Thematik mit bereits längerer Geschichte, die jedoch durch die jüngeren international-vergleichenden Studien (PIAAC) an Bedeutung gewonnen hat. Die Ergebnisse zeigen, dass etwa die Hälfte der Erwachsenen in den USA nach den PIAAC-Befunden maximal die Kompetenzstufe 2 erreicht. Während in der schulbezogenen Forschung Lesekompetenzen vor allem in den Zusammenhang mit Bildungserfolg gestellt werden, ist es in der Erwachsenenbildung üblich, (kulturelle Basis-) Kompetenzen in ihrer Bedeutung für die Bewältigung alltäglicher Aufgaben in Beruf, Familie und Öffentlichkeit zu untersuchen. Daher richten die Autorinnen ihre Aufmerksamkeit insbesondere auf die so genannte Health Literacy, verstanden als die Fähigkeit, gesundheitsrelevante Informationen verstehen und für gesundheitsrelevantes Verhalten im Alltag nutzen zu können. Dazu gehört ein weites Spektrum an Handlungen, das vom Abschluss von Versicherungen über gezielte und verständige Suche nach gesundheitsrelevanten Informationen im Internet bis zur Fähigkeit zum Führen verständigungsorientierter Gespräche mit Ärzten reicht. Hier deuten die Befunde darauf hin, dass mehr als ein Drittel der erwachsenen US-Bevölkerung nicht über eine hin-



reichende Gesundheitskompetenz verfügt. Greenberg und Feinberg ergänzen ihren Forschungsbericht mit Informationen über bildungspolitische Initiativen und institutionelle Rahmenbedingungen zur Förderung der Lesekompetenzen Erwachsener. Dabei zeigen sich in den Vereinigten Staaten ähnliche Herausforderungen wie derzeit in Deutschland: unübersichtliche, gering strukturierte, gering professionalisierte und gering didaktisierte Angebote, wenig Möglichkeiten zur Aus- und Fortbildung des lehrenden Personals und insgesamt ein hoher Stellenwert projektformiger Arbeit und ehrenamtlichen Engagements. Evaluationsstudien zu ausgewählten Programmen verweisen auf lediglich geringe Verbesserungen und kleine Effektstärken, die je nach Herkunftssprache differieren.

Greenberg und Feinberg verweisen, wie viele andere Forschungsarbeiten auch, auf die große Heterogenität unter Erwachsenen mit geringen Lesekompetenzen. An dieser Stelle setzt der zweite Beitrag zu den Lesekompetenzen Erwachsener an. *Réka Vágvölgyi, Luise Marie Rohland, Moritz Sahlender, Thomas Dresler, Josef Schrader* und *Hans-Christoph Nuerk* beschäftigen sich mit dem funktionalen Analphabetismus unter Erwachsenen in Deutschland. Der individualdiagnostische Zugang fokussiert den Zusammenhang zwischen basalen linguistischen, kognitiven und numerischen Fähigkeiten und dem Leseverstehen in vergleichenden multiplen Fallstudien. Solche Studien sind dann sinnvoll, wenn diagnostische Verfahren aufgrund der Heterogenität der Untersuchten an Grenzen stoßen. Die Daten stammen aus einer kleinen Stichprobe von Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen an Volkshochschulen sowie von literalisierten Erwachsenen mit vergleichbarem sozioökonomischem Hintergrund. Auf der Basis standardisierter Testdaten, die, wann immer möglich, anhand von Normwerten gegen den Zufall abgesichert wurden, zeigten sich in multiplen Vergleichen der funktionalen Analphabeten untereinander sowie mit den literalisierten Erwachsenen multiple Beeinträchtigungen für die funktionalen Analphabeten. Innerhalb dieser Gruppe ergab sich zudem eine große Heterogenität in den sprachlichen Tests, eher homogene Muster hingegen bei den numerischen Aufgaben, die zudem kaum mit dem Leseverstehen korrelierten. Die Befunde deuten u. a. auf einen hohen Bedarf an adaptiven Lehr-Lernsituationen, sowohl auf der curricularen als auch auf der Lehr-Lern-Ebene.

Die hier präsentierten Befunde verweisen insgesamt auf einen hohen Forschungsbedarf zu sprachlichen Grundkompetenzen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, insbesondere dann, wenn die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen nicht nur in einer bildungsbereichsübergreifenden, sondern auch in einer Lebenslaufperspektive untersucht. Besondere Herausforderungen ergeben sich dann, wenn der Beitrag organisierter Bildung zur Entwicklung sprachlicher Kompetenzen im Spannungsfeld mit und ergänzend zu Lernerfahrungen im Alltag oder im Beruf untersucht werden soll. Hoher Forschungsbedarf zeigt sich schließlich in der differentiellen Diagnostik schriftsprachlicher Kompetenzen, z. B. im Blick auf die zugrundeliegenden basalen sprachlichen und kognitiven Prozesse, aber auch im Blick auf die wechselseitige Abhängigkeit von rezeptiven und produktiven schriftsprachlichen Kompetenzen. Erst auf dieser Grundlage lassen sich wirksame Fördermaßnahmen entwickeln und implementieren. Die Evaluation bislang erprobter bildungspolitischer und pädagogischer Programme bestätigt den hohen Bedarf an wissenschaftlich abgesicherten Interventionen, die ihre volle Wirkung nur dann entfalten können,

wenn sie mit einer Professionalisierung des pädagogischen Personals einhergehen. Darüber hinaus sollte die Relevanz sprachlicher Grundbildung zukünftig nicht nur für Bildungslaufbahnen untersucht werden, sondern stärker als bisher auch für die Bewältigung alltäglicher Handlungsanforderungen in Alltag und Beruf. Eine solche Forschung könnte auch zu einem besseren Verständnis dessen beitragen, was gemeinhin als funktionaler Analphabetismus beschrieben wird. Die hier vorgelegten Beiträge lassen aber auch das Potenzial erkennen, das eine interdisziplinär ausgerichtete Forschung entfalten könnte, die bislang noch kaum entwickelt ist.

## Literatur

- Ammon, U. (1972). *Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule*. Weinheim: Beltz.
- Andreas, T., Niebuhr-Siebert, S., Kühling, G., Wiazewicz, M., Laufer, G., & Dellbrück, J. (o.J.). Integrierte Sprachförderung in Berufsvorbereitung und Berufsausbildung an berufsbildenden Schulen (SPAS). GFBM e.V. Berlin. <http://gfbm.de/wp-content/uploads/Modellprojekt-Integrierte-Sprachfoerderung-GFBM-SPAS1.pdf>. Zugegriffen: 3. Jan. 2019.
- Assmann, J. (1992). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: C.H. Beck.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In L. Reisch, J. Kluge & N. Killius (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Baumert, J. (2016). Leistungen, Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen der empirischen Bildungsforschung. Das Beispiel von Large-Scale-Assessment-Studien zwischen Wissenschaft und Politik. In J. Baumert & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft 31, S. 215–253). Wiesbaden: Springer.
- Baumert, J., Stanat, P., & Demmrich, A. (2001). PISA 2000. Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *Pisa 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 15–68). Opladen: Leske & Budrich.
- Becker-Mrotzek, M., & Roth, H.-J. (Hrsg.). (2017). *Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control. Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge & Kegan.
- Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg (2003). *Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg – Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven*. Berlin, Potsdam. [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/schulentwicklung/bildungsdiskussion\\_berichte\\_und\\_studien/pdf/b3bericht.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/schulentwicklung/bildungsdiskussion_berichte_und_studien/pdf/b3bericht.pdf). Zugegriffen: 8. Januar 2019.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2016). *Fachkräftesicherung durch Vielfalt. Praxiserprobte Wege für mehr Erfolg in der dualen Ausbildung*. [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/24460\\_BIBB\\_Fachkraeftesicherung\\_durch\\_Vielfalt\\_barrierefrei.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/24460_BIBB_Fachkraeftesicherung_durch_Vielfalt_barrierefrei.pdf). Zugegriffen: 3. Jan. 2019.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960). *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung*. Dortmund: Wulff.
- Euler, D., & Severing, E. (2017). *Berufsausbildung in einer Einwanderungsgesellschaft. Umsetzungsstrategien für die Berufsausbildung in einer Einwanderungsgesellschaft*. Hrsg. von Bertelsmann-Stiftung. <https://doi.org/10.11586/201700>.
- Friebe, J., Schmidt-Hertha, B., & Tippelt, R. (2014). *Kompetenzen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL)*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gogolin, I. (2004). Zum Problem der Entwicklung von „Literalität“ durch die Schule. Eine Skizze interkultureller Bildungsforschung im Anschluss an PISA. In J. Baumert, D. Lenzen, R. Waterman, & U. Trautwein (Hrsg.), *PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft 3, S. 101–111). Wiesbaden: Springer VS.
- Gogolin, I. (2017). Sprachliche Bildung als Feld von sprachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 37–53). Münster: Waxmann.

- Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich, H. H., Roth, H.-J., & Schwippert, K. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms* (FörMig Edition). Münster: Waxmann.
- Grottlischen, A., & Riekmann, W. (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster: Waxmann.
- Hopp, H., Kieseier, T., Vogelbacher, M., & Thoma, D. (2018). Einflüsse und Potenziale der Mehrsprachigkeit im Englischwerb in der Primarstufe. In G. Mehlhorn & B. Brehmer (Hrsg.), *Potenziale von Herkunftssprachen. Sprachliche und außersprachliche Faktoren* (S. 57–80). Tübingen: Stauffenburg.
- Humboldt, W. (1997). *Bildung und Sprache* (5. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Kade, J. (1997). Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (S. 30–70). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lengyel, D. (2017). Stichwort: Mehrsprachigkeitsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(2), 529–548.
- Luhmann, N. (1997). Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (S. 11–29). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- 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, W. Schneider, & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 23–71). Münster: Waxmann.
- Nündel, E. (1979). *Lexikon zum Deutschunterricht*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Rammstedt, B. (Hrsg.) (2013). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster: Waxmann. [http://www.gesis.org/fileadmin/piaac/Downloadbereich/PIAAC\\_Ebook.pdf](http://www.gesis.org/fileadmin/piaac/Downloadbereich/PIAAC_Ebook.pdf). Zugriffen: 29. März 2017
- Reh, S., & Wilde, D. (Hrsg.) (2016a). *Die Materialität des Schreiben- und Lesenlernens. Zur Geschichte schulischer Unterweisungspraktiken seit der Mitte des 18. Jahrhunderts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, S., & Wilde, D. (2016b). Die historische Erforschung der Praktiken des Lesen- und Schreibenlernens. Eine Einleitung. In S. Reh & D. Wilde (Hrsg.), *Die Materialität des Schreiben- und Lesenlernens. Zur Geschichte schulischer Unterweisungspraktiken seit der Mitte des 18. Jahrhunderts* (S. 7–21). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rendant, M.-L. (2016). *Grundbildung. Bildung mit Mehrwert*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Spranger, E. (1925). Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. In E. Spranger (Hrsg.), *Kultur und Erziehung. Gesammelte Pädagogische Aufsätze von Eduard Spranger* (S. 159–177). Leipzig: Quelle & Meyer.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S., & Haag, N. (Hrsg.) (2017). *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Tenorth, H.-E. (1994). „Alle alles zu lehren“. *Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tenorth, H.-E. (2003). „Wie ist Bildung möglich?“. Einige Antworten – und die Perspektive der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(3), 422–430.
- Tenorth, H.-E. (2016). Bildungstheorie und Bildungsforschung, Bildung und kulturelle Basiskompetenzen – ein Klärungsversuch, auch am Beispiel der PISA-Studien. In J. Baumert & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort der Kritiker* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft 31, S. 45–71). Wiesbaden: Springer.
- Tröster, M., & Schrader, J. (2016). Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität: Begriffe, Konzepte, Perspektiven. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 42–58). Münster: Waxmann.
- Weis, M., Zehner, F., Sälzer, C., Strohmaier, A., Artelt, C., & Pfof, M. (2016). Lesekompetenz in PISA 2015: Ergebnisse, Veränderungen und Perspektiven. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme, & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 249–284). Münster: Waxmann.
- Wittgenstein, L. (1984). *Tractatus logico-philosophicus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.