

MICHAEL BECKER-MROTZEK

Sprachliche Bildung in der heterogenen Gesellschaft

Abstract

Unsere Gesellschaft zeichnet sich durch sprachliche und kulturelle Heterogenität aus; ob und inwiefern sich das Phänomen selbst in den letzten Jahren verändert hat oder sich lediglich ihre Wahrnehmung und Thematisierung, soll in diesem Beitrag nicht verhandelt werden. Es geht vielmehr um die Frage, was daraus für den Deutschunterricht und die sprachliche Bildung folgt. Ausgehend von dem Ziel, dass es Aufgabe der Schule in einer demokratischen Gesellschaft ist, allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft und ihren Ressourcen die bestmögliche Sprachbildung zu vermitteln, soll gefragt werden, worin diese sprachliche Bildung besteht und wie sie erreicht werden kann. Dabei werden zum einen basale, vor allem schriftsprachliche Kompetenzen in den Blick genommen, die überhaupt erst die Möglichkeiten einer Partizipation an einer literal geprägten Gesellschaft und ihren (Bildungs-)Institutionen ermöglichen. Hier werden neue didaktische Konzepte vorgestellt. Und zum anderen geht es um die Frage, wie derartige Konzepte in der Schule implementiert werden, d. h. welche organisatorischen Voraussetzungen geschaffen und über welche Expertise Lehrkräfte verfügen müssen.

Das aktuelle Heft der *Leseräume* ist der Frage gewidmet, welche Konsequenzen sich aus den geänderten gesellschaftlichen Verhältnissen für den Deutschunterricht ergeben. Dabei sind mindestens zwei große gesellschaftliche Veränderungsprozesse in Rechnung zu stellen, nämlich die Migration und die sich daraus ergebenden demographischen, kulturellen und sprachlichen Veränderungen sowie die Digitalisierung und die daraus erwachsenden Möglichkeiten der Kommunikation, der Speicherung und Verarbeitung von (sprachlich gefasstem) Wissen. Diese Veränderungen treffen auf ein Schulsystem, das zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstanden ist und in den folgenden Dekaden zwar moderat reformiert wurde, in seinen Grundzügen wie dem Fächerkanon, der altershomogenen Klassenbildung, der Rhythmisierung oder dem Fachlehrerprinzip aber weitgehend unverändert ist. Das muss kein Nachteil sein, wenn die beschriebenen Strukturen hinreichend flexibel sind, um sich den geänderten Verhältnissen anzupassen.

Ausgehend von dem Ziel, dass es Aufgabe der Schule in einer demokratischen Gesellschaft ist, allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft und ihren Ressourcen die bestmögliche Bildung zu vermitteln, soll gefragt werden, welchen Beitrag hieran die sprachliche Bildung hat, worin sie besteht und wie sie erreicht werden kann. Denn Sprache kommt – das ist unstrittig – eine Schlüsselrolle für das Lernen wie für die gesellschaftliche Teilhabe zu; das hängt mit den vielfältigen Funktionen zusammen, die Sprache für uns hat. Denn Sprache ist in dreifacher Hinsicht ein Organon (Bühler 1934), nämlich ein Werkzeug der Verständigung,

des Denkens und der Gemeinschaftsbildung. Sprache ist das zentrale Mittel der mündlichen und schriftlichen Kommunikation; sie ist aber zugleich ein Mittel des begrifflichen Denkens (Wygotski 1986) und schließlich trägt eine gemeinsame Sprache bzw. Sprachvarietät zur Bildung und Festigung von Gemeinschaften bei. Insofern ist das Verfügen über Sprache von jeher eine zentrale Voraussetzung für die Teilhabe an der Gesellschaft. Das gilt in ganz besonderer Weise für literalisierte Gesellschaften wie der unseren, die ihr Wissen in weiten Teilen schriftlich speichert, verarbeitet und kommuniziert; besonders deshalb, weil die Aneignung der Schrift besonderer Anstrengungen jenseits des kindlichen Spracherwerbs bedarf. Wer also nicht über die erforderlichen (schrift-)sprachlichen Kompetenzen verfügt, ist von weiten Teilen des gesellschaftlichen Lebens und der Arbeitswelt ausgeschlossen. Zugleich ist die Gesellschaft aber auch auf sprachkompetente Individuen angewiesen. In diesem Sinne liegt die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen im Interesse jedes Individuums wie der Gesellschaft.

In den letzten Dekaden haben sich die sprachlichen Verhältnisse unserer Gesellschaft in mehrerlei Hinsicht verändert. Neue technische, vor allem digitale Möglichkeiten haben unser Spektrum der Sprachnutzung erheblich erweitert. Die Digitalisierung ermöglicht die schnelle und massenhafte Speicherung, Verarbeitung und Verbreitung sprachlicher Informationen sowie ihre Kombination mit anderen Zeichensystemen und Medien. Es entstehen immer wieder neue Medienformate, die in Verbindung mit relativ preiswerten mobilen Endgeräten wie Smartphones und Tablets praktisch für alle und jederzeit verfügbar sind. Zugleich verändern sich zahlreiche Prozesse der Arbeitswelt. Unsere Gesellschaft ist zugleich sprachlich und kulturell heterogener geworden; das gilt in besonderer Weise für die Schule und ihre Schüler:innen, von denen je nach Region bis zu 50 Prozent eine Migrationsgeschichte haben.

Mit Blick auf den Deutschunterricht haben sich damit sowohl die Voraussetzungen als auch die Zielsetzungen sprachlicher Bildung verändert. Aus dem breiten Spektrum der möglichen Herausforderungen soll eine aus meiner Sicht gravierende Lücke den Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen bilden, nämlich die Lücke zwischen den Herausforderungen der Praxis und den Problemen der Schüler:innen auf der einen und den Analysen und Lösungsansätzen der Wissenschaft auf der anderen Seite.

1 | Die Herausforderungen der Praxis

Die skizzierten gesellschaftlichen Entwicklungen haben auf der einen Seite die Anforderungen an die sprachlichen Kompetenzen erhöht. Digitalisierung und Internationalisierung weiterer gesellschaftlicher Bereiche stellen deutlich höhere Anforderungen an die sprachlichen Kompetenzen. Die Digitalisierung hat das Spektrum der Kommunikationsformate erheblich erweitert, die je eigene Anforderungen an die sprachlichen, kognitiven und sozialen Kompetenzen stellen (Frederking/Krommer 2019). Insbesondere die Erweiterung des linearen Textes mit seiner mehr oder weniger klar von der Autor:in angelegten Kohärenz um multimodale Formate mit Verlinkungen, unterschiedlichen Quellen und Autor:innen hat die Anforderungen an die Lesekompetenz deutlich erhöht, ohne jedoch den Kern des Lesens und die zugehörige Kompetenz aufzulösen (Becker-Mrotzek et al. 2019). Die Internationalisierung (durch Migration, Handel, Tourismus u. a.) verlangt und ermöglicht das Beherrschen mehr als nur einer Sprache; die europäische Union etwa hat das Ziel ausgegeben, dass alle Bürger:innen neben ihrer Familiensprache zwei weitere Sprachen beherrschen sollten. Die Entwicklungen machen eine Anpassung der (sprachbezogenen) Bildungsziele und -inhalte erforderlich.

Auf der anderen Seite müssen wir aber feststellen, dass viele junge Menschen den sprachlichen Anforderungen nicht gewachsen sind. Mit Blick auf das Bildungssystem und die Sprache kommt dabei den Migrationsprozessen eine wichtige Rolle zu, weil sie die sprachliche Vielfalt in Deutschland erhöht haben. Dabei sollte man jedoch nicht aus dem Blick verlieren, dass auch zuvor die Gesellschaft nicht monolingual und kulturell homogen war. Die Nationalsprachen etwa haben sich erst im Laufe des 19. Jahrhunderts im Verbund mit der Gründung von Nationalstaaten entwickelt – und das auch nur in einigen Ländern Europas, andere waren und sind systematisch mehrsprachig, etwa die Schweiz oder Belgien.

Zur Durchsetzung der Nationalsprachen haben viele Faktoren beigetragen; ein wichtiger Faktor war die Verbreitung der Schrift, besser gesagt die Literalisierung der Gesellschaft (Becker-Mrotzek/Roth 2017), weil sie u. a. die überregionale Ausbreitung der geschriebenen Variante begünstigte. Zugleich war die Literalisierung Folge und Voraussetzung der Industrialisierung, der Verrechtlichung der gesellschaftlichen Beziehungen und der steigenden Bildungsanstrengungen. Auch die heute als zunehmend heterogen wahrgenommene Schülerschaft war bis weit in das 20. Jahrhundert äußerst divers, weil erst mit der Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht und der einheitlichen Grundschule zu Beginn des 20. Jahrhunderts überhaupt alle Kinder und Jugendlichen – Jungen und Mädchen – Zugang zu grundlegender Bildung hatten.

Eine zentrale Herausforderung des deutschen Schulsystems – und hier insbesondere auch des Deutschunterrichts – sind die unzureichenden sprachlichen Kompetenzen der Schüler:innen. Dabei geht es vor allem um basale sprachliche Fertigkeiten im Mündlichen wie im Schriftlichen. Unter der allgemeinen Sprachkompetenz soll hier die Fähigkeit verstanden werden, sich mündlich und schriftlich mit anderen über Sachverhalte von Welt zu verständigen. Die erforderlichen Fertigkeiten (Wortschatz, Syntax und Pragmatik) eignen sich die Kinder im Rahmen des Spracherwerbs für eine oder mehrere Sprachen etwa bis zum Alter von sechs Jahren für das Mündliche sukzessive so weit an, dass sie in der Lage sind, eigene Ideen sprachlich auszudrücken und Äußerungen anderer zu verstehen. Dabei dient Sprache nicht nur der Kommunikation, sondern auch dem Denken (Wygotski 1986); Sprache ermöglicht Verständigung und Verstehen.

Allerdings verläuft nicht bei allen Kindern der Spracherwerb reibungslos; etwa fünf bis acht Prozent aller Vorschulkinder weisen sogenannte spezifische, auf biologisch-genetische Ursachen zurückgehende Sprachentwicklungsstörungen auf, die einer Sprachtherapie bedürfen (Law et al. 2000; Noterdaeme 2020). Diese zeigen sich in erheblichen und anhaltenden Abweichungen im Bereich des Wortschatzes, der Grammatik sowie der Aussprache und wirken sich u. a. nachteilig auf den Schriftspracherwerb sowie die Lese- und Rechtschreibleistungen aus. Dazu kommen – je nach Region und der eingesetzten Testverfahren – noch einmal 15 bis 41 Prozent einer Jahrgangskohorte, die Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung zeigen, die auf soziale Benachteiligung und eine damit einhergehende unzureichende sprachliche Anregung zurückzuführen sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 99). Auch diese Schwierigkeiten wachsen sich nicht einfach aus, sondern bedürfen einer gezielten Förderung.

Die Gesprächskompetenz bildet eine zentrale Voraussetzung für die Beteiligung am Unterrichtsgeschehen wie dem Schulleben überhaupt. Zentrale Bestandteile der Gesprächskompetenz sind das Zuhören, d. h. die Fertigkeit, Inhalt und kommunikative Absicht gesprochener Äußerungen zu verstehen, sowie das Sprechen, d. h. das Produzieren von inhaltlich zusammenhängenden Äußerungen mit einem kommunikativen Ziel (Becker-Mrotzek 2009). Die besondere Herausforderung von Gesprächen liegt darin, dass es sich um eine Online-Kommunikation handelt, bei der die Prozesse des Verstehens und Produzierens von Äußerungen parallel verlaufen, wodurch das Arbeitsgedächtnis stark gefordert wird. In der Grundschule verfehlten im Jahre 2021 etwa 18 Prozent der Viertklässler:innen die Mindeststandards im Zuhören (Stanat et al. 2022, 11). In der Sekundarstufe erreichten im Bundesdurchschnitt 18,5 Prozent der Schüler:innen der 9. Jahrgangsstufe nicht den Mindeststandard (weitere knapp 20 Prozent nicht den Regelstandard) (Stanat et al. 2015, 135). Das wirkt sich nachteilig auf die Beteiligung am Unterricht aus, weil die Äußerungen der Lehrperson und der Mitschüler:innen nicht (richtig) verstanden werden und zugleich die eigene aktive Beteiligung infrage steht. Angesichts der erheblichen Bedeutung eines guten und anregenden Unterrichts für die Leistungsentwicklung führt dies zu einer nachhaltigen Beeinträchtigung der Lernmöglichkeiten dieser Schülergruppe.

Ähnliche Ergebnisse zeigen sich beim Lesen und Schreiben. Bei den Schüler:innen des 4. Jahrgangs erreichten im Bundesdurchschnitt knapp 19 Prozent nicht den Mindeststandard im Lesen (Stanat et al. 2022, 11); bei den Neuntklässler:innen waren es 23,4 Prozent; weitere 28 Prozent erreichten nicht den Regelstandard, so dass zusammen etwa 51 Prozent den Regelstandard verfehlten (Stanat et al. 2015, 134). Bei der PISA-Studie 2018 erreichen in Deutschland in den Schulen mit mehreren Schulabschlüssen (also ohne das Gymnasium) 29 Prozent der

Schüler:innen maximal die Stufe I (Weis et al. 2019, 75). Das bedeutet konkret, dass in solchen Klassen fast jede dritte Schüler:in nicht in der Lage ist, einfachste Texte für unterrichtliche Zwecke zu nutzen, weil sie sie praktisch nicht versteht.

Beim Rechtschreiben verfehlten im Bundesdurchschnitt ca. 34 Prozent der Schüler:innen des 4. Jahrgangs den Mindeststandard (Stanat et al. 2022, 11); in der 9. Jahrgangsstufe waren es 13,7 Prozent. Bei der Produktion informierender Texte erreichten 26,9 Prozent der Schüler:innen im 10. Jahrgang nicht den Regelstandard (IQB 2014, 23). Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte weisen – wenn auch unterschiedlich stark – fast durchgehend niedrigere Kompetenzwerte auf als solche ohne; diese Unterschiede verringern sich, wenn der soziale Hintergrund berücksichtigt wird, verlieren sich aber nicht vollständig (Stanat et al. 2015, 464 ff.).

Das bedeutet, wir haben es in der Schule mit einer erheblichen Gruppe an Schüler:innen zu tun, die nicht über ausreichende basale sprachliche Fertigkeiten verfügen, um aktiv und gewinnbringend am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen, weil hierzu weder ihre Gesprächs- noch ihre Lese- und Schreibkompetenzen ausreichen. Diese Gruppe macht zwischen 20 Prozent (verfehlt Mindeststandard) und fast 50 Prozent (verfehlt Regelstandard) aus und verteilt sich ungleich auf die verschiedenen Schulformen, so dass ihr Anteil an bestimmten Schulformen und Schulen noch deutlich größer ist. Dabei korreliert etwa die Lesekompetenz signifikant mit dem Sozialstatus; so erreichen im Bundesdurchschnitt die Schüler:innen aus Familien mit dem höchsten sozioökonomischen Status beim Lesen auf der 500er Skala 74 Punkte mehr als Schüler:innen aus Familien mit dem niedrigsten sozioökonomischen Status (Stanat et al. 2015, 423). Insofern gibt es zwei besonders benachteiligte Gruppen unter den Schüler:innen, nämlich solche aus sozial benachteiligten Familien und solche mit Zuwanderungsgeschichte, die sich zudem in weiten Teilen überschneiden. Und seit PISA 2000 ist bekannt, dass die Unterschiede zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schüler:innen in kaum einem Land so groß sind wie in Deutschland. Bei PISA 2018 liegt die Streuung der Lesekompetenz in Deutschland bei 106 Punkten, während sie etwa in Estland nur bei 93 Punkten liegt, wo zugleich der Anteil der schwachen Leser:innen auf der untersten Stufe mit 11 Prozent knapp halb so groß ist wie in Deutschland (Weis et al. 2019, 59). Und auch innerhalb von Deutschland gilt, dass sowohl die mittleren Leistungen als auch die Streuung in den Ländern sehr unterschiedlich sind. Diese Unterschiede zeigen jedoch zugleich auch, dass es einem Bildungssystem grundsätzlich möglich ist, soziale Benachteiligung aufzufangen.

Damit sind nicht nur die praktischen Herausforderungen für diejenigen Schulen skizziert, die überwiegend von diesen benachteiligten Schüler:innen besucht werden, sondern auch die Schwierigkeiten, mit denen die betroffenen Schüler:innen zu kämpfen haben. Denn langanhaltende Misserfolge trotz Lernanstrengungen führen zu Motivationsverlust und einem negativen Selbstkonzept. Nicht zuletzt aus diesem Grund haben Bund und Länder im Jahre 2021 eine gemeinsame Initiative zur Stärkung der Schulen in herausfordernder Lage mit dem Namen „Schule macht stark – SchuMaS“ gestartet (<https://www.schumas-forschung.de/de>). Eines der zentralen Ziele der Initiative ist die Stärkung der sprachlichen Kompetenzen der Schüler:innen.

2 | Ursachen für mangelnde sprachliche Kompetenzen

Bevor nach möglichen Lösungen für die skizzierten Herausforderungen und Probleme gesucht wird, sollen zunächst die möglichen Ursachen etwas genauer beschrieben werden. Wie ist es zu erklären, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien über deutlich weniger sprachliche Kompetenzen verfügen? Kindlicher Spracherwerb – ob in einer oder mehreren Sprachen – ist auf Interaktion mit sprachlich kompetenten Partnern angewiesen, weil sie nur so die erforderlichen Anregungen und Rückmeldungen für die Aneignung des Sprachsystems erhalten. Hart & Risley (2003) haben bereits in den 1990er Jahren in ihrer Studie auf die 30-Millionen-Wörter-Lücke aufmerksam gemacht, wonach Kinder aus sozial benachteiligten Familien bis zum Alter von drei Jahren einen um 30 Millionen geringeren Input an Wörtern erhalten. Während Kinder aus sozial privilegierten Familien bis zu diesem Zeitpunkt 45 Millionen Wörter von ihren Eltern zu hören bekommen, sind es in sozial benachteiligten lediglich ca. 15 Millionen. Neben diesen

quantitativen Unterschieden gibt es aber auch qualitative. So erhalten Kinder aus privilegierten Familien deutlich mehr aufmunternde als ablehnende Rückmeldungen, während Kinder aus sozial benachteiligten Familien häufiger zurückweisende Reaktionen erfahren. Positives Feedback ermuntert die Kinder, sich aktiv an der Kommunikation zu beteiligen und damit Sprache auch produktiv zu nutzen; außerdem stärkt es das sprachbezogene Selbstbild.

Aus anderen Studien wissen wir, dass sozial privilegierte Familien ihre Kinder beim Vorlesen aktiv durch Fragen einbeziehen, während andere eher ein stilles, rezipierendes Zuhören erwarten. Ähnliche Unterschiede zeigen sich bei der Nutzung weiterer Medien wie Fernsehen oder Computer (zusammenfassend Groeben/Hurrelmann 2004). Der Bildungsbericht 2020 weist für die folgenden Aktivitäten deutliche Unterschiede in der Häufigkeit je nach Bildungsabschluss der Eltern aus; 68 Prozent der Eltern mit einem Hochschulabschluss geben an, ihren Kindern (2–5-Jährige) täglich vorzulesen; bei den Eltern ohne oder mit Hauptschulabschluss sind es 49 Prozent, bei Eltern mit einer Migrationsgeschichte verringert sich der Anteil – auch bei Kontrolle des Sozialstatus – noch einmal signifikant (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 78 f.). Aber auch in anderen Bildungsbereichen zeigen sich erhebliche soziale Disparitäten; die Teilnahme an einer Sportgruppe variiert bei den 2- bis 5-Jährigen von 58 Prozent bei Eltern mit einem hohen bis zu 38 Prozent bei Eltern mit einem niedrigen Bildungsabschluss; der Besuch einer Musikschule schwankt von 25 Prozent bis 10 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 80). Das zeigt, dass Kinder je nach sozialer Herkunft sehr unterschiedliche Chancen auf eine anregungsreiche Interaktion mit ihren Eltern haben und warum Kinder schon mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in die Kita kommen.

Welche Schlussfolgerungen können daraus gezogen werden? Zunächst einmal zeigen die korrelativen Zusammenhänge, dass bestimmte Aktivitäten wie das Vorlesen oder das unterstützende Gespräch mit den Kindern in einem positiven Zusammenhang mit deren Kompetenzentwicklung stehen. Wie diese Aktivitäten auf die Kompetenzentwicklung im Detail wirken, kann nur über empirische Studien geklärt werden, die auf Theorien des Spracherwerbs und der Sprachentwicklung beruhen. Dazu später am Beispiel des Lesens und Schreibens mehr. Gewarnt werden soll an dieser Stelle aber vor einer anderen Schlussfolgerung: Die berichteten Daten sind statistische Mittelwerte, die nichts über ein Individuum aussagen; ob ein Kind aus einer sozial privilegierten Familie beispielsweise zu den 2 Prozent gehört, denen nie vorgelesen wird, oder zu den 19 Prozent, denen in sozial benachteiligten Familien täglich vorgelesen wird, lässt sich alleine aufgrund seiner Herkunft nicht vorhersagen. Das hat zwei wichtige Konsequenzen: Pädagogische Fachkräfte und Lehrer:innen müssen sich dieser Tatsache immer bewusst sein, damit sie den Kindern nicht mit falschen Erwartungen begegnen, weil sich diese auf subtile Art und Weise auf das Selbstbild der Kinder übertragen (zum sog. Pygmalion-Effekt vgl. Bromme et al. 2006). Und hieraus folgt in zweiter Konsequenz eine Handlungsmaxime, wie sie in der BiSS-Expertise (Schneider et al. 2012, 20) sinngemäß formuliert wurde: „Keine Diagnose ohne Förderung – keine Förderung ohne Diagnose“. Das bedeutet konkret, dass Kinder und Jugendliche nicht lediglich aufgrund äußerlicher Merkmale als (nicht) förderbedürftig eingestuft werden, sondern nur infolge eines Tests.

3 | Mangelnde Lese- und Schreibkompetenzen

Damit steht nun die Frage im Raum, welche sprachlichen Kompetenzen den weiter oben beschriebenen ca. 20 Prozent Schüler:innen im Schriftlichen fehlen. Es fehlt ihnen – so lautet die These – an basalen schriftsprachlichen Kompetenzen im Lesen und Schreiben. Das soll im Folgenden für das Lesen gezeigt werden (Becker-Mrotzek et al. 2019). Ein zentraler Erkenntnisfortschritt der letzten beiden Dekaden ist die Unterscheidung basaler und komplexer Teilfertigkeiten (Gold 2018). Zu den basalen Leseprozessen gehören das Dekodieren von Wörtern sowie der Aufbau lokaler Zusammenhänge innerhalb und zwischen Sätzen. Diese Prozesse laufen bei geübten Leserinnen und Lesern weitgehend automatisiert und mühelos ab, d. h. sie können flüssig lesen, sie verfügen über Leseflüssigkeit (Rosebrock/Nix 2006). Eine mangelnde Leseflüssigkeit belastet das Arbeitsgedächtnis, so dass zu wenig Kapazitäten frei sind, um den

Textinhalt mental zu repräsentieren oder Lesestrategien für das inhaltliche Verständnis des Textes zu nutzen. Wesentliche Komponenten der Leseflüssigkeit sind die Akkuratheit der Wortdekodierung (Wörter werden richtig erkannt und wiedergegeben) und die Automatisierung (das Dekodieren geschieht mühelos und schnell). Akkuratheit und Automatisierung zeigen sich in der Lesegeschwindigkeit, die notwendig, aber noch nicht hinreichend für die Leseflüssigkeit ist. Denn Lesen bedeutet nicht nur, schnell und richtig zu dekodieren, sondern auch, das Gelesene zu verstehen, was das Erkennen von Sinneinheiten (= Phrasen) erfordert.

Diese Aufgabe ist nicht trivial. Denn ein Text besteht – aus Sicht von ungeübten Leser:innen – aus gleichartigen Buchstabenfolgen, die durch größere Zwischenräume (= Leerzeichen) eine erste Gruppierung erfahren. Sinneinheiten sind z. B. Nominalgruppen wie „die kleine Katze“ oder Verbalgruppen wie „jemandem etwas schenken“. Diese Sinneinheiten müssen anhand sprachlicher Merkmale erkannt werden. Das sind morpho-syntaktische Hinweise im Text, etwa die Wortstellung (Adjektive stehen links vor dem Substantiv „kleine Wolken“), gleichartige Flexions-Endungen („kleine, helle Wolken“) oder grammatische Kongruenz (z. B. Zusammengehörigkeit von Subjekt und Prädikat: „sie isst gerne Gemüse – sie essen gerne Gemüse“). Die Fertigkeit, einen Satz sinnvoll in zusammenhängende Einheiten zu gliedern, zeigt sich in einer sinnvollen Betonung. Geübte Leser:innen dekodieren also nicht nur exakt und schnell, sondern lesen auf Satz- und Textebene auch betont und sinngestaltend. Zusammenfassend werden diese Fertigkeiten als hierarchieniedrige Fertigkeiten bezeichnet.

Erst wenn Texte flüssig gelesen werden können, stehen genügend Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses für das textverstehende Lesen zur Verfügung, die sog. hierarchiehohe Fähigkeiten. Für das Verständnis dieser Prozesse ist es erforderlich, sich das Zusammenspiel von Merkmalen der Lesenden, des Textes und der Leseaufgabe vor Augen zu führen, wie es Snow (2002) in ihrem klassischen Rahmenkonzept beschrieben hat. Zu den wesentlichen Merkmalen der Lesenden gehören Weltwissen und Sprachwissen. Weltwissen bezeichnet im Kern das deklarative Wissen über die unterschiedlichen Domänen unserer Wirklichkeit, das beim Lesen deshalb eine wichtige Rolle spielt, weil es als Vorwissen Einfluss auf das Textverstehen nimmt. Das thematische Vorwissen erleichtert die Integration der Textinhalte in das vorhandene Wissen. Zum Sprachwissen gehören neben dem Wortschatz auch das morpho-syntaktische Wissen (die Fertigkeit, Wörter zu Sätzen zusammenzufügen) sowie das pragmatische Wissen (= die Fertigkeit, die kommunikative Absicht einer Äußerung zu verstehen) (Nussbaumer 1991). Ein spezifisches Element der Lesekompetenz sind die verfügbaren Lesestrategien, verstanden als die Fähigkeit, den Leseprozess systematisch und gezielt zu steuern.

Die Merkmale eines Textes (Inhalt, Struktur und Länge) leiten sich ganz wesentlich aus seiner kommunikativen Funktion ab. So soll eine Bedienungsanleitung die Bedienung eines Geräts ermöglichen, was sich wiederum in ihrem Aufbau, ihren sprachlichen Mitteln oder auch der Nutzung von Bildern und Abbildungen niederschlägt (Schnotz 2002). Und zur Leseaufgabe gehören vor allem die Ziele, die mit dem Lesen des Textes erreicht werden sollen und die sich in der Regel aus dem größeren Zusammenhang ergeben. Wer beispielsweise ein konkretes Bedienungsproblem mit einem technischen Gerät hat, wird eine Anleitung anders lesen als jemand, der vor der Anschaffung eines Gerätes steht und die Bedienungsfreundlichkeit unterschiedlicher Geräte vergleichen möchte.

In analoger Weise lassen sich diese Prozesse für die Textproduktion beschreiben; insbesondere die Schreibflüssigkeit ist dabei jedoch weit weniger gut erforscht. Ein wichtiger Unterschied zwischen der Lese- und Schreibflüssigkeit fällt schon ins Auge, wenn man typische Lese- und Schreibprozesse vergleicht. Während das zügige und flüssige Lesen eines Textes in der Regel über längere Passagen ohne Pausen stattfindet und damit die Geschwindigkeit einen ersten guten Indikator für Lesekompetenz darstellt, zeichnen sich typische Schreibprozesse gerade durch Pausen aus, in denen der weitere Text geplant oder auch der bereits geschriebene Text gelesen wird. Schreibflüssigkeit soll daher in Anlehnung an Stephany et al. (2020) verstanden werden als das Zusammenspiel von *Transkriptionsflüssigkeit* und *Formulierungsflüssigkeit*. Transkriptionsflüssigkeit meint die automatisierte Fertigkeit, auf Buchstaben-, Wort- und

Satzebene sprachliche Einheiten leserlich und grammatikalisch korrekt sowie mühelos zu verschriften. Formulierungsflüssigkeit meint das zügige Formulieren kohärenter Propositionen auf Textebene. Schreibflüssigkeit lässt sich also als Interaktion zwischen der automatisierten (unbewussten) Transkriptionsflüssigkeit und der aufmerksamkeitsfordernden (kontrollierten) Formulierungsflüssigkeit modellieren. Zu den hierarchiehohe Schreibleistungen zählen insbesondere die Schreibstrategien, verstanden als die Fähigkeit, den gesamten Schreibprozess von der Planung über das Formulieren und Verschriften bis zum Revidieren systematisch und gezielt zu steuern.

Es sind vor allem die basalen schriftsprachlichen Fertigkeiten (Lese- und Schreibflüssigkeit), die schwachen Leser:innen und Schreiber:innen Probleme bereiten. Das zeigt sich etwa auch in den PISA-Daten von 2018, wonach in Deutschland ca. 10 Prozent der 15-Jährigen auf den beiden untersten Stufen 1a und 1b zu finden sind. Diese sind u. a. durch die Fertigkeit definiert, einfache Sätze auf wörtlicher Ebene verstehen und bestätigen zu können (Weis et al. 2019, 55 ff.). Diese der Leseflüssigkeit zuzuordnende Fertigkeit wurde bei PISA 2018 erstmals mit sog. Satzverstehensaufgaben getestet, bei denen in kurzer Zeit für möglichst viele Sätze die Sinnhaftigkeit zu beurteilen ist. Zwei Beispiele lauten:

- | Sechs Vögel flogen über Bäume. JA NEIN
- | Das Fenster sang das Lied lauthals. JA NEIN

Das Scheitern an diesen Aufgabentypen zeigt, dass sich unzureichende basale sprachliche Kompetenzen im Laufe der Zeit nicht auswachsen, sondern erhalten bleiben und wegen ihrer zentralen Funktion auch für andere Lernbereiche zu weiteren Problemen führen. Das macht es umso dringlicher, nach Wegen zu suchen, allen Schüler:innen diese Basiskompetenzen zu vermitteln.

4 | Förderansätze

Da sich die basalen schriftsprachlichen Kompetenzen nicht – wie gezeigt – von alleine entwickeln, haben Grundschüler:innen mit einer unzureichenden Lese- und Schreibflüssigkeit ohne gezielte Fördermaßnahmen auch am Ende der Sekundarstufe ganz ähnliche Probleme. Maßnahmen zur Steigerung der Lesemotivation oder zur Vermittlung von Lesestrategien laufen ins Leere, weil die notwendigen Voraussetzungen fehlen. Bevor ein Kind mit dem Fahrrad auf einem Parcours Hindernisse umfahren oder bestimmten Routen folgen kann, muss es zunächst durch Koordination von Treten der Pedale und Lenken die Balance halten können und diesen Bewegungsprozess automatisiert haben. Das Gleiche gilt für das Lesen und Schreiben: Ohne Flüssigkeit scheitert die Rezeption und Produktion anspruchsvoller Texte.

Die Ausbildung von Lese- und Schreibflüssigkeit und auch der Erwerb grundlegender Strategien für das Lesen und Schreiben beruhen zu erheblichen Teilen auf Prozessen der Automatisierung und Routinebildung. Automatisierung von hierarchieniedrigen Fertigkeiten erfordert – nicht nur bei Bewegungsabläufen – gezielte Übungs- und Trainingsprozesse mit dem Ziel, anfänglich bewusst gesteuerte Prozesse zunehmend unbewusst auszuführen (vgl. etwa Steiner 2006, 155). Am Beispiel des Lesens lässt sich das wie folgt vorstellen: Zu Beginn des Leseprozesses werden die Buchstaben entsprechend der Graphem-Phonem-Korrespondenz einzelnen, d. h. ohne Bezug zum vorangehenden bzw. nachfolgenden Buchstaben verlautet. Erst wenn die gesamte Buchstabenfolge richtig verlautet wurde, kann die Lautform ihrer Bedeutung zugeordnet werden. Dieser Vorgang erfolgt also bewusst unter Rückgriff auf das Wissen über die Graphem-Phonem-Korrespondenz und belastet dementsprechend stark das Arbeitsgedächtnis. Der Prozess der Automatisierung besteht nun darin, dass zunehmend größere Einheiten (Chunks), in diesem Fall Buchstabenfolgen, verarbeitet werden können, etwa Silben oder Morpheme. Mit zunehmender Übung kommt es zu einer sog. Prozeduralisierung, an dessen

Ende ein Sichtwortschatz steht, der die unmittelbare Zuordnung einzelner Wörter zu ihrer Bedeutung ermöglicht. Je größer also die Einheiten werden, die auf einmal verarbeitet werden, desto mehr Kapazität des Arbeitsgedächtnisses steht für andere Prozesse zur Verfügung.

Für die Prozeduralisierung des Lesens, d. h. die Entwicklung von Leseflüssigkeit, hat sich eine Reihe von Methoden und Verfahren bewährt, u. a. Lautleseverfahren oder Tandemlesen (Rosebrock/Gold 2018). Diese Verfahren beruhen im Kern darauf, dass die Schüler:innen gemeinsam mit einem Lesevorbild, etwa der Lehrperson, einen Text laut lesen; dadurch erhalten die Schüler:innen an allen Stellen, an denen sie Schwierigkeiten haben, ein Wort zu dekodieren, automatisch eine Hilfestellung über den akustischen Input. Ein wichtiges Prinzip dieser trainingsförmigen Methoden besteht darin, dass sie regelmäßig, über einen längeren Zeitraum und für jeweils relativ kurze Zeitspannen eingesetzt werden müssen; konkret also etwa täglich eine Trainingseinheit von 15 Minuten für ein Schulhalbjahr. Gold (2018) fasst die Studien zur Wirksamkeit der unterschiedlichen Verfahren zusammen; Hattie (2013) gibt für wiederholtes Lautlesen eine mittelhohe Effektstärke von $d = 0.67$ an.

Derartige Trainingskonzepte bieten auf den ersten Blick eine einfache und praktikable Möglichkeit für die Vermittlung basaler sprachlicher Kompetenzen, zumal es analoge Konzepte für das Schreiben gibt. Auf den zweiten Blick werden jedoch die Herausforderungen sichtbar, diese Konzepte in den Unterrichtsalltag zu implementieren (Becker-Mrotzek 2019); einige sollen im Folgenden skizziert werden. Der regelmäßige Einsatz über einen längeren Zeitraum erfordert entsprechendes Übungsmaterial, in diesem Fall geeignete Lesetexte. Diese müssen vom Umfang, der Textschwierigkeit und dem Inhalt zur Lerngruppe passen, so dass die Zusammenstellung einer entsprechenden Textsammlung aufwendig ist, die nicht einfach neben der üblichen Unterrichtsvorbereitung zu leisten ist. Dennoch sind entsprechende Textsammlungen nach wie vor rar. Des Weiteren muss sichergestellt werden, dass die kurzen Trainingseinheiten einen regelmäßigen Platz im Unterrichtsalltag finden, dass also feste Zeiten dafür vorgesehen sind. Und schließlich ist zu beachten, dass die Trainings – insbesondere in den höheren Jahrgangsstufen ab der Sekundarstufe – nicht mehr für alle gleichermaßen wirksam sind. Ist nämlich ein bestimmter Grad an Leseflüssigkeit erreicht, kommt es zu keiner weiteren Verbesserung. Das bedeutet zweierlei: Zum einen müssen diejenigen Schüler:innen durch eine Diagnostik identifiziert werden, deren Leseflüssigkeit noch unzureichend ist, und zum anderen müssen für die übrigen andere Aufgaben bereitgestellt werden.

Wir haben es hier mit einer typischen Aufgabe der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu tun, weil es sich um langfristige und systematische Veränderungsprozesse handelt, die nicht von einer Lehrperson alleine umgesetzt werden können. Gailberger (2019) beschreibt anhand des Hamburger BiSS-Verbundes Grundschule, wie Lesekompetenz in der Grundschule systematisch über mehrere Schuljahre in der gesamten Schule gezielt und systematisch gefördert werden kann. Den Kern des Konzepts bildet die Einführung eines sog. Lesebandes, an dem sich alle Lehrpersonen des Kollegiums beteiligen, das allen Klassen und Schüler:innen zugutekommt. Das Leseband besteht aus wöchentlich bis zu fünfmal 20 Minuten zusätzlicher Leseförderung, die zu einer festgesetzten und durch Gong eingeleiteten Zeit gleichzeitig in allen Klassen unabhängig vom gerade unterrichteten Fach (ausgenommen Sport) stattfindet. Eine solche weitreichende Maßnahme setzt eine Verständigung im Kollegium voraus, entsprechende Fortbildungen und auch die Bereitstellung von Material. Die Ergebnisse sind sehr ermutigend, weil es den Klassen – die fast ausschließlich aus Schulen mit dem niedrigsten Sozialindex (= stark belastet) stammen – auf diese Weise gelungen ist, die Schüler:innen von deutlich unterdurchschnittlichen Leistungen auf durchschnittliche Leseleistungen (z. T. auch darüber) zu bringen, gemessen u. a. mit dem Salzburger Lesescreening (Gailberger 2019, 120). Das ist auch insofern äußerst bemerkenswert, weil 78 Prozent der Kinder eine Migrationsgeschichte aufweisen, 36 Prozent einen additiven Förderbedarf in Sprache attestiert haben und 29 Prozent der Kinder dem niedrigsten Sozialstatus zuzuordnen sind und gerade diese sehr benachteiligten Kinder von dem Programm in besonderer Weise profitieren.

5 | Schlussfolgerungen

Ausgangspunkt meiner Überlegungen war die Lücke zwischen den Herausforderungen der Praxis und den Problemen der Schüler:innen auf der einen und den Analysen und Lösungsansätzen der Wissenschaft auf der anderen Seite. An dieser Stelle sollte deutlich geworden sein, was mit dieser Lücke gemeint ist und wie sie geschlossen werden kann. Zunächst einmal bedeutet es, die empirischen Verhältnisse ernst zu nehmen, d. h. unzureichende sprachliche Kompetenzen auch so zu benennen und nicht vorschnell zu erklären oder zu beschönigen. Eine unzureichende Lesekompetenz als Defizit zu bestimmen, bedeutet nicht, die entsprechenden Kinder oder Jugendlichen zu stigmatisieren oder ihnen das nötige Entwicklungspotenzial abzuspüren, sondern es bedeutet, sie als Lernende wertzuschätzen, als Lernende, die in einem zentralen Bereich nicht über die Kompetenzen verfügen, die für eine erfolgreiche Schullaufbahn und Teilhabe an der Gesellschaft erforderlich sind.

Es bedeutet zweitens, mögliche Ursachen – jenseits von kulturellen oder sozialen Zusammenhängen – möglichst eng auch bei den beobachtbaren Problemen zu suchen, also zu fragen, was fällt diesen Schüler:innen beim Lesen so schwer. Warum scheitern sie dauerhaft daran, selbst einfachste Texte zu verstehen? Diese Analyse des Leseprozesses zeigt, dass es diesen sehr schwachen Leser:innen an den basalen, hierarchieniedrigen Fertigkeiten des Dekodierens mangelt, die sie nicht oder unzureichend automatisiert haben. In einem dritten Schritt ist dann zu fragen, wie diese Automatisierung zu erreichen ist. Und da zeigt sich in experimentellen Settings, dass Automatisierung – auch in höheren Jahrgangsstufen – durch gezieltes Training zu erreichen ist. Der letzte und entscheidende Schritt besteht dann darin, diese Maßnahmen in der Schule zu implementieren. Das ist für mein Dafürhalten ein Weg, diesen Schüler:innen konkret zu helfen.

Damit ist nichts darüber ausgesagt, wie die tieferliegenden Ursachen zu untersuchen und anzugehen sind. Der Hinweis auf die 30-Millionen-Wörter-Lücke kann hier nur andeuten, möglichst frühzeitig die sprachliche Entwicklung aller Kinder entsprechend zu erheben und zu fördern. Neben der Kita sind da insbesondere auch die Eltern gefragt, die über entsprechende Elternprogramme darin unterstützt werden können, wie sie die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder fördern können.

6 | Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv.
- Becker-Mrotzek, Michael (2009): Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 66–83.
- Becker-Mrotzek, Michael / Roth, Hans-Joachim (2017): Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: Becker-Mrotzek, Michael / Roth, Hans-Joachim (Hg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann, S. 10–36.
- Becker-Mrotzek, Michael (2019): Sprachliche Bildungsprozesse gemeinsam entwickeln. In: BiSS-Trägerkonsortium (Hg.): Sprachbezogene Unterrichtsentwicklung und sprachliche Bildung im Elementarbereich. Konzepte und Berichte aus der Praxis. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, S. 4–12
- Becker-Mrotzek, Michael / Lindauer, Thomas / Pfof, Maximilian / Weis, Mirjam / Strohmaier, Anselm / Reiss, Kristina (2019): Lesekompetenz heute - eine Schlüsselqualifikation im Wandel. In: Reiss, Kristina / Weis, Mirjam / Klieme, Eckhard / Köller, Olaf (Hg.): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 21–46.
- Bromme, Rainer / Rheinberg, Falko / Minsel, Beate / Winteler, Adi / Weidenmann, Bernd (2006): Die Erziehenden und Lernenden. In: Krapp, Andreas / Weidenmann, Bernd (Hg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim / Basel: Beltz, S. 269–356.
- Bühler, Karl (1934): Sprachtheorie. Jena: Fischer.
- Frederking, Volker / Krommer, Axel (2019): Digitale Textkompetenz. Ein theoretisches wie empirisches Forschungsdesiderat im deutschdidaktischen Fokus. Online unter <<https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/files/2020/05/frederking-krommer-2019-digitale-textkompetenzpdf.pdf>> (Letzter Aufruf 30.05.2022).
- Gailberger, Steffen (2019): Leseförderung mit BiSS. Das Hamburger Primarstufen-Projekt für Schülerinnen und Schüler mit hoher sozialer Belastung aus theoretischer, methodischer und empirischer Perspektive. In: Titz, Cora / Geyer, Sabrina / Ropeter, Anna / Wagner, Hanna / Weber, Susanne / Hasselhorn, Marcus (Hg.): Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung: Praxiserfahrungen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 106–132.
- Gold, Andreas (2018): Lesen kann man lernen. Wie man die Lesekompetenz fördern kann. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (2004): Fazit: Lesen als Schlüsselqualifikation? In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim / München: Juventa, S. 440–466.
- Hart, Betty / Risley, Todd R. (2003): The Early Catastrophe. The 30 Million Word Gap by Age 3. In: American Educator, 27, H. 1, S. 4–9.
- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) (Hg.) (2014): Kompetenzstufenmodelle zu den Bildungsstandards im Kompetenzbereich Schreiben, Teilbereich freies Schreiben für den Mittleren Schulabschluss. Online unter <<https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm>> (Letzter Aufruf 30.05.2022).
- Law, James / Boyle, James B.E. / Harris, Frances / Harkness, Avril / Nye, Chad (2000): Prevalence and natural history of primary speech and language delay: Findings from a systematic review of the literature. In: International Journal of Language and Communication Disorders, 35, S. 165–188.
- Noterdaeme, Michele (2020): Definition und Klassifikation von Sprachstörungen. In: Sachse, Steffi / Bockmann, Ann-Kathrin / Buschmann, Anke (Hg.): Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter. Berlin: Springer, S. 239–252.
- Nussbaumer, Markus (1991): Was Texte sind und wie sie sein sollten. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. Tübingen: Narr.
- Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel (2006): Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. In: Didaktik Deutsch, H. 20, S. 90–111.
- Rosebrock, Cornelia / Gold, Andreas (2018): Flüssigkeit als Kategorie für die Diagnose und Förderung von Lesefertigkeit. In: Kutzelmann, Sabine / Rosebrock, Cornelia (Hg.): Praxis der Lautleseverfahren. Baltmannsweiler: Schneider, S. 7–19.
- Schneider, Wolfgang / Baumert, Jürgen / Becker-Mrotzek, Michael / Hasselhorn, Marcus / Kammermeyer, Gisela / Rauschenbach, Thomas / Roßbach, Hans-Günther / Roth, Hans-Joachim / Rothweiler, Monika / Stanat,

- Petra (Hg.) (2012): Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“. Berlin. Online unter <<https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-website-biss-expertise.pdf>> (Letzter Aufruf 30.05.2022).
- Schnotz, Wolfgang (2002): Wissenserwerb mit Texten, Bildern und Diagrammen. In: Issing, Ludwig J. / Klimsa, Paul (Hg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Weinheim: Beltz, S. 65–81.
- Snow, Cathrine (Hg. 2002): Reading for Understanding. Towards an Research and Development Program in Reading Comprehension. Santa Monica. Online unter <https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf> (Letzter Aufruf 30.05.2022).
- Stanat, Petra / Böhme, Katrin / Schipolowski, Stefan / Haag, Nicole (Hg.) (2016): IQB-Bildungstrends 2015: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann.
- Stanat, Petra / Schipolowski, Stefan / Rjosk, Camilla / Weirich, Sebastian / Haag, Nicole (Hg.) (2017): IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster / New York: Waxmann.
- Stanat, Petra, Schipolowski, Stefan, Schneider, Rebecca, Sachse, Karoline A., Weirich, Sebastian & Henschel, Sofie (2022). Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe. Erste Ergebnisse nach über einem Jahr Schulbetrieb unter Pandemiebedingungen. Berlin: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Verfügbar unter <<https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2021/Bericht/>> (Letzter Aufruf 30.07.2022)
- Steiner, Gerhard (2006): Lernen und Wissenserwerb. In: Krapp, Alexander / Weidenmann, Bernd (Hg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim / Basel: Beltz, S. 137–202.
- Stephany, Sabine / Lemke, Valerie / Linnemann, Markus / Goltsev, Evghenia / Bulut, Neclé / Claes, Pia / Roth, Hans-Joachim / Becker-Mrotzek, Michael (2020): Lese- und Schreibflüssigkeit diagnostizieren und fördern. In: Titz, Cora / Geyer, Sabrina / Ropeter, Anna / Wagner, Hanna / Weber, Susanne / Hasselhorn, Marcus (Hg.): Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Innovative Konzepte und Forschungsimpulse. Stuttgart: Kohlhammer, S. 156–181.
- Weis, Mirjam / Doroganova, Anastasia / Hahnel, Carolin / Becker-Mrotzek, Michael / Lindauer, Thomas / Artelt, Cordula / Reiss, Kristina (2019): Lesekompetenz in PISA 2018 – Ergebnisse in einer digitalen Welt. In: Reiss, Kristina / Weis, Mirjam / Klieme, Eckhard / Köller, Olaf (Hg.): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster / New York: Waxmann, S. 47–80.
- Wygotski, Lev Semjonowitsch (1986): Denken und Sprechen. Frankfurt: S. Fischer.

Michael Becker-Mrotzek

Universität Köln
 becker.mrotzek@uni-koeln.de