

*Elke Inckemann und Richard Sigel*

## **Bildungsbenachteiligte Kinder – Grundschulpädagogischer Auftrag und Herausforderungen in der Förder- und Diagnosearbeit im schriftsprachlichen Anfangsunterricht**

### **1 Bildungsbenachteiligte Kinder**

Bildung im Sinne eines „kritisch-reflexiven Verhältnisses des Menschen zu sich (Selbstbezug), zu den Mitmenschen (Sozialbezug) und zur Welt (Sachbezug)“ (Dörpinghaus 2012, 154) ist von zentraler Bedeutung sowohl für die Entwicklung des einzelnen als auch für die Entwicklung der Gesamtgesellschaft (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2010). Für den einzelnen gilt Bildung als Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe, soziale Handlungsbereitschaft und soziale Integration, für eine ausgewogene Persönlichkeitsentwicklung, Lebenszufriedenheit und Gesundheit, für eine Perspektive im Berufsleben und ein gesichertes Einkommen, für politische Einstellungen. Für die Gesamtgesellschaft wiederum ist die Bildung ihrer Mitglieder angesichts der Anforderungen in einer Wissensgesellschaft, in Zeiten von Globalisierung und demographischem Wandel eine entscheidende Ressource.

Der Stellenwert der Bildung schlägt sich nieder in nationalen und internationalen Aufrufen und Verträgen. So ist in der UN-Kinderrechtskonvention (in Deutschland ratifiziert 1992) in Artikel 29a festgehalten: „Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss, die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen“ (UN-Kinderrechtskonvention Art 29a, für Deutschland unterzeichnet am 5.4.1992). Bund und Länder der BRD vereinbarten 2008 in der Qualifizierungsinitiative für Deutschland, dass „Bildung in Deutschland höchste Priorität haben soll“ (Konferenz der Regierungschefs der Länder 2008, 6).

Sowohl in internationalen als auch in nationalen Aufrufen und Programmen wird aber auch eine zentrale Problemstellung rund um Bildung thematisiert: Wie kann nicht nur die Bildung insgesamt gestärkt, sondern die Forderung nach Bildungsgerechtigkeit erfüllt werden? In diesem Sinne führt die UN-Kinderrechtskonvention im Artikel 28 Maßnahmen zur Verwirklichung des Rechts auf Bildung auf der Grundlage der Chancengleichheit auf, z.B. indem der

Besuch der Grundschule für alle Kinder zur Pflicht und unentgeltlich gemacht wird, allen Kindern Bildungs- und Berufsberatung zugänglich gemacht wird und Maßnahmen zur Verringerung der Schulabbrecherquoten getroffen werden (vgl. UN-Kinderrechtskonvention Art 28, für Deutschland unterzeichnet am 5.4.1992). In der Qualifizierungsinitiative für Deutschland ist als Leitsatz festgehalten: „Ein gerechter Zugang zu Bildung und Durchlässigkeit der Bildungssysteme sind Leitprinzip verantwortlicher Bildungspolitik“ (Konferenz der Regierungschefs der Länder 2008, 4).

Für Deutschland bzw. den deutschsprachigen Raum werden, z.B. in diversen internationalen Schulleistungsstudien, immer wieder folgende Bildungsungleichheiten benannt (vgl. Auernheimer 2013, Beck u.a. 2010, Diefenbach 2010, Hadjar u.a. 2010, 224ff, Krüger u.a. 2011, Ramirez-Rodriguez & Dohmen 2010): Herkunftsspezifische Bildungsungleichheit, geschlechtsspezifische Bildungsungleichheit, migrationsbedingte Bildungsungleichheit. Im Gegensatz zur Zeit der Bildungsreform, als die empirisch belegten Benachteiligungen beim Zugang zu weiterführender Bildung in der Kunstfigur des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ zusammengefasst wurden (vgl. Wenzel 2011), legen die aktuellen Befunde eine andere Kunstfigur zu den Bildungsbenachteiligungen im deutschen Bildungssystem nahe: „Der männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund, der in Ballungszentren lebt“ (Wenzel 2011, 65). Insgesamt kommt Hartmut Wenzel bezüglich der Reformbemühungen seit den 1960er Jahren zu dem ernüchternden Fazit, dass sich sowohl regionale als auch soziale Ungleichheit in der Bildungsteilhabe als sehr stabil erweisen, dass „nach einer ersten Phase bescheidener Erfolge das Ruder wieder in die Gegenrichtung umgeschlagen zu sein scheint“ (Wenzel 2011, 65).

## **2 Auftrag der Grundschule, gelingender Schriftspracherwerb und Abbau von Bildungsbenachteiligung**

Im Bildungssystem Deutschlands nimmt die Grundschule eine Sonderstellung ein: Im Gegensatz zu allen anderen Schularten findet sich in der Grundschule eine weitgehend unausgelesene Schülerschaft. Seit der Gründung der Grundschule in der Weimarer Republik ist Heterogenität unter den Schülerinnen und Schülern ein zentrales Charakteristikum der Grundschule. Allen Kindern gegenüber hat die Grundschule den Auftrag, grundlegende Bildung zu vermitteln (vgl. Einsiedler 2014). Sie vermittelt eine gemeinsame Grundbildung für alle, sichert einen gemeinsamen Grundstock, schafft den Beginn der Allgemeinbildung und gewährleistet durch die Stärkung der Persönlichkeit einen guten Start in die Schullaufbahn.

Dem Schriftspracherwerb kommt innerhalb des Bildungsauftrags der Grundschule eine besondere Bedeutung zu, denn „nur über die Beherrschung der Schriftsprache sind der Ausbau elementaren Weltwissens, anschlussfähige Ausbildung und soziale Handlungskompetenz in einer zukunftsorientierten Gesellschaft gewährleistet (Schröder-Lenzen 2007, 14). Um die Bedeutung des Erwerbs von Lese- und Schreibkompetenzen zu verdeutlichen, veröffentlichte die Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben „10 Rechte der Kinder auf Lesen und Schreiben“ (vgl. DGLS 2000). Gleichzeitig ist zu beachten, dass sich die Schulanfänger hinsichtlich der literalen Vorerfahrungen und der Lernvoraussetzungen für das Lesen- und Schreibenlernen sehr stark unterscheiden (vgl. u.a. Poerschke 1999, Sasse & Valtin 2006, Dehn 2008, Roos & Schöler 2009, Kreibich & Ehmig 2010, Ehmig & Reuter 2013, Wildemann 2015) und diese anfänglichen Leistungsunterschiede meist stabil bleiben (vgl. Philipp 2011).

Als gemeinsame Schule für alle Kinder steht die Grundschule stärker als andere Schularten in der Verantwortung, sich mit der Heterogenität unter den Kindern konstruktiv auseinander zu setzen und diese produktiv zu nutzen (vgl. Speck-Hamdan 2009, 280f). Will die Grundschule bzw. die in ihr tätigen Lehrkräfte diesem Anspruch gerecht werden, müssen Stichworte wie Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung bewusst thematisiert und die schulischen Abläufe vor diesem Hintergrund reflektiert werden (vgl. Speck-Hamdan 2005, Ramseger & Wagener 2008, Klemm 2008, Bartnitzky & Hecker 2010). Dies gilt auch für die Aufgabe, den Kindern Lesen und Schreiben beizubringen, sie bei der Entwicklung von Lese- und Schreibkompetenz zu unterstützen (vgl. Sasse & Valtin 2006). Allerdings weisen internationale und nationale Schulvergleichsuntersuchungen auf Bildungsbenachteiligung und Chancenungleichheit auch in der Grundschule hin.<sup>1</sup>

Bezüglich geschlechtsbedingter Bildungsungleichheit bescheinigt IGLU 2011 der Grundschule in Deutschland sehr geringe Differenzen in der Leseleistung zwischen Jungen und Mädchen (vgl. Bos u.a. 2012, 126ff). Wie schon 2001 und 2006 zeigen Mädchen etwas bessere Leseleistungen als Jungen. Auch im IQB-Ländervergleich ergaben sich im Lesen und Rechtschreiben Kompetenzvorteile der Mädchen, in Mathematik für Jungen. Insgesamt kommen die Autoren des IQB-Ländervergleichs 2011 zu der Auffassung, dass nach wie vor eine gezielte Förderung in der Grundschule zur Reduktion geschlechtsbedingter Kompetenzunterschiede notwendig ist (vgl. Böhme & Roppelt 2012, 187). Internationale Schulleistungsvergleiche wie IGLU 2011 (vgl. Wendt u.a. 2012) zeigen, dass es in Deutschland am Ende der Grundschulzeit eine relativ enge Kopplung von Lesekompetenz und sozialer Lage der Elternhäuser gibt – und

---

<sup>1</sup> Im Folgenden vor allem mit Blick auf Ergebnisse zum Lesen aufgezeigt.

dass sich daran in den letzten 10 Jahren auch keine signifikanten Änderungen ergeben haben. Der Leistungsunterschied zwischen Kindern aus armutsgefährdeten Familien und nicht armutsgefährdeten Familien beträgt nach IGLU 2011 etwa ein Lernjahr (vgl. Wendt 2012, 188). Auch die nationale IQB-Ländervergleichsstudie 2011 macht darauf aufmerksam, dass „in allen Ländern Deutschlands ein substanzieller und gleichgerichteter Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und den erreichten Kompetenzen besteht“ (Richter u.a. 2012, 204).

Etwas anders sieht es bei IGLU 2011 hinsichtlich der migrationsbedingten Bildungsungleichheit aus (vgl. Schwippert u.a. 2012). Hier haben sich die Disparitäten zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund seit IGLU 2001 verringert. Dennoch sehen die Autoren, „in der Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund auch weiterhin ein wichtiges Handlungsfeld“ (Schwippert u.a. 2012, 206). Der nationale IQB-Ländervergleich (vgl. Haag u.a. 2012), der 2011 erstmals in der 4. Jahrgangsstufe erhoben wurde, spricht von „deutlichen Nachteilen“, insbesondere für Kinder mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen (vgl. Haag u.a. 2012, 231). Der IQB-Ländervergleich 2011 zeigt aber auch, dass sich die Kompetenznachteile der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund reduzieren, wenn der sozioökonomische Status der Familien, das Bildungsniveau der Eltern und die in der Familie gesprochene Sprache statistisch kontrolliert werden (Haag u.a. 221ff). Die Kompetenznachteile der Kinder mit Migrationshintergrund scheinen also in einem Zusammenhang mit Merkmalen des familiären Hintergrunds zu stehen. Vor diesem Hintergrund mahnen die IQB-Autoren, „dass Kinder dieser Herkunftsgruppen im Bildungssystem ebenso wenig erfolgreich sind wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler aus sozial schwachen Familien ohne Zuwanderungshintergrund, die ebenfalls in einem hohen Maße benachteiligt sind“ (Haag u.a. 2012, 233). Ein besonderes Augenmerk widmen die IQB-Autoren den Kindern türkischer Herkunft (vgl. Haag 2012), da sich für Schülerinnen und Schüler türkischer Herkunft auch nach Kontrolle des familiären Hintergrunds deutliche Kompetenznachteile zeigen (Haag u.a. 2012, 227ff).

Zwar wird der Grundschule in Deutschland insgesamt ein solides Niveau bescheinigt (vgl. Tarelli u.a. 15), doch die genannten Bildungsbenachteiligungen erfordern weiterhin didaktische, pädagogische und bildungspolitische Anstrengungen. Nach Darstellung des Forschungsstandes werden qualitativ hochwertige Förderprogramme und Maßnahmen der kompensatorischen Förderung im Übergang von Kindertagesstätten und Grundschule diskutiert.

### 3 Herausforderungen in der Diagnose- und Förderarbeit im schriftsprachlichen Anfangsunterricht

Grundschullehrkräfte stehen damit im schriftsprachlichen Anfangsunterricht vor einer vielfältigen Herausforderung:

- Der Schriftspracherwerb hat eine zentrale Bedeutung für die weitere Entwicklung der Kinder.
- Die Lernvoraussetzungen der Kinder für den Schriftspracherwerb sind sehr heterogen.
- Auch beim Erlernen des Lesens und Schreibens wirken Bildungsungleichheiten und Bildungsbenachteiligungen.
- Möglichst alle Kinder sollen sich erfolgreich Lese- und Schreibkompetenzen aneignen.
- Die Förderung der „Risikokinder“ sollte frühzeitig einsetzen und vielschichtig angelegt sein.

Entsprechend fordert die Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben: „Kinder haben ein Recht auf Lehrkräfte, die ihre Lese- und Schreibfähigkeit erfassen und beurteilen können. Sie haben das Recht, dass ihre Stärken und Schwächen respektiert werden.“ (DGLS 2000). Mit dieser Formulierung nimmt die DGLS ganz besonders die Lehrkräfte in die Pflicht, betont an anderer Stelle aber auch die Bedeutung der Begegnung mit Schriftsprache vor Schuleintritt, die Verantwortung von Eltern und anderen öffentlichen Institutionen.

Eine Schlüsselfunktion kommt vor diesem Hintergrund einem förderdiagnostischen Ansatz im schriftsprachlichen Anfangsunterricht zu (vgl. Hofmann & Valtin 2007, Hellmich & Siekmann 2013). Das Konzept der Förderdiagnostik versteht sich als „prozess-, nicht status- oder selektionsorientiert und ist idealerweise dialogisch, es bezieht Schüler(innen) mit ein und ist eng auf die Unterrichtsgestaltung bezogen, denn die Ergebnisse sollen in der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden“ (Schönknecht 2015,4).

Diesem Ansatz gingen 13 Expertinnen und Experten bei dem Kolloquium „Diagnose und Förderung von bildungsbenachteiligten Kindern im Schriftspracherwerb“ nach, das im April 2016 an der Ludwig-Maximilians-Universität in München stattfand (folgend als LMU-München abgekürzt).

### 4 Kurzbeschreibung der Beiträge im Tagungsband

**Katrin Liebers** (Universität Leipzig) beschreibt die *Early Literacy* als Teilhabe der Kinder an der Buch-, Schrift- und Erzählkultur der Gesellschaft. Sie betrachtet die Thematik aus der Perspektive der Familien mit geringen sozio-

ökonomischen und kulturellen Ressourcen. Nach Darstellung des Forschungsstandes werden qualitativ hochwertige Förderprogramme und Maßnahmen der kompensatorischen Förderung im Übergang von Kindertagesstätten und Grundschule diskutiert.

**Astrid Rank** (Universität Regensburg) diskutiert die *Förderung der Bildungssprache im Fachkontext für Vor- und Grundschul Kinder*. Sie beschreibt Merkmale der Bildungssprache und ihre Entwicklung im Kindheitsalter. An der Bildungssprache im Fachkontext wird erklärt wie die fachliche Kompetenz von der Beherrschung bildungssprachlicher Fähigkeiten abhängig ist. Anschließend werden Fördermöglichkeiten der Bildungssprache bei Vorschulkindern und Grundschulkindern thematisiert.

**Elke Inckemann** (LMU-München) geht der *Förderung bildungsbenachteiligter Kinder durch Vorlesen im Ganztagskontext* nach. Sie beschreibt Vorlesen im Kontext der Familie und im Zusammenhang mit ehrenamtlichen Vorleserinnen und Vorlesern in der Ganztagsgrundschule. Zentraler Inhalt ist die Beschreibung von Durchführung und Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts ‚Ganztagsklassen mit ehrenamtlichen Vorlesern‘.

**Karin Reber und Wilma Schönauer-Schneider** (LMU-München) entwickeln eine *alltagsintegrierte Sprachförderung in der Grundschule mit dem Schwerpunkt Wortschatz*. Sie erläutern sprachliche Auffälligkeiten im Schulalltag und stellen Konzepte der Sprachförderung vor. Am Beispiel Wortschatz werden alltagsintegrierte und präventive Maßnahmen der Sprachförderung aufgezeigt.

**Bettina Achhammer** (LMU-München) beschäftigt sich mit den pragmatischen Fähigkeiten bei Mehrsprachigkeit aus der Perspektive von Bildungsbenachteiligungen. Sie erläutert sprachliche Dimensionen und Störungen pragmatischer Fähigkeiten. Besonders betrachtet sie die Zusammenhänge zwischen Pragmatik, Migration und Flüchtlingshintergründen. Hierzu formuliert sie auch Wege der Unterstützung und Förderung von pragmatischen Fähigkeiten.

**Richard Sigel** (LMU-München) diskutiert die Hintergründe von *Armut und Bildungsbenachteiligung*. An Hand von statistischen Daten stellt er unterschiedliche Armutsbedrohungen in den Grundschulklassen dar. Er weist darauf hin, dass Armut und Bildungsbenachteiligungen oft zusammen hängen und dass sie sich im Schriftspracherwerb nachzeichnen lassen. Als Perspektive werden Wege eines präventiv wirkenden Risiko-Monitorings skizziert.

**Michaela Vogt** (Universität Würzburg) und Katharina Krenig (Rektorin Volksschule Arnstein-Schwebenried) erarbeiten *Gestaltungsmerkmale und konzeptionelle Realisierungsmöglichkeiten für Bildungsgerechtigkeit im Schriftspracherwerb*. Sie entwickeln allgemeine und schriftspracherwerbsbezogene Wege für einen bildungsgerechten Unterricht. An einem Fallbeispiel Schulentwicklung im Schriftspracherwerb werden graphomotorische Schreibtrainings, ein

Konzept zur Förderung der Lesetechnik und hagraphonische Arbeitsweisen dargestellt.

**Christa Kieferle** (Staatsinstitut für Frühpädagogik, München) stellt die Arbeit in den *Vorkursen* in Bayern dar. Sie vermittelt einen Überblick zu Inhalten und Methoden des Lernens in den Vorkursen aus der Perspektive von bildungsbenachteiligten Kindern. Aus einer kompensatorischen Perspektive beschreibt sie Aspekte der Fachkraft-Kind-Interaktion, die Gestaltung einer anregenden Lernumgebung und die Methode Dialogisches Lesen im letzten Kindergartenjahr.

**Uta Hauck.Thum** (LMU-München) beschäftigt sich mit dem Bereich *Mündlich Erzählen und Sprache fördern*. Sie informiert über das Projekt ‚Mit Erzählen Schule machen‘ und stellt Merkmale der Diskurskompetenz dar. An Hand eines Fallbeispiels werden Fördermöglichkeiten im dialogischen Erzählen, in der Aufnahme der Kinder in die Diskursgemeinschaft und im mehrsprachigen Erzählen aufgezeigt.

**Stephanie Berner** (LMU-München) beschreibt das *Projekt Lesehund unter dem Aspekt bildungsbenachteiligter Kinder*. Sie erläutert die positiven Aspekte der Hund-Mensch-Interaktion und entwickelt die Chancen des Projektansatzes für bildungsbenachteiligte Kinder.

**Leonhard Wöflf** (LMU-München) stellt das Projekt ‚Lernen durch Fördern‘ vor. Dort *fördern Lehramtsstudierende leistungsschwache Kinder und lernen selbst dabei*. Es wird das Potential für fachliches Lernen der Studierenden durch ihre Förderaktivitäten vorgestellt und in eine mehr anwendungsbezogene universitäre Lehrerbildung eingeordnet.

**Richard Sigel** (LMU-München) entwickelt eine *Konzeption der alltagsintegrierten Lernprozessdiagnostik im frühen Schriftspracherwerb*. Anhand von sechs schriftsprachlichen Kompetenzebenen und den zwei Querebenen Motivation und mündliche Sprachqualität wird ein lernprozessorientiertes Beobachtungsinstrument präsentiert, welches diagnostische Informationen für individuell passende Förderaktivitäten anbietet.

## Literaturverzeichnis

- Auernheimer, Georg (2013) (Hrsg.): Schiefagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: Springer. (5. Auflage).
- Bartnitzky, Horst & Hecker, Ulrich (2010) (Hrsg.): Allen Kindern gerecht werden. Aufgabe und Wege. Frankfurt/Main: Grundschulverband.
- Beck, Michael, Jäpel, Franziska & Becker, Rolf (2010): Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten. Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 313–337.
- Böhme, Katrin & Roppelt, Alexander (2012): Geschlechtsbezogene Disparitäten. In: Stanat, Petra/Pant, Hans Anand/Böhme, Katrin/Richter, Dirk (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. Münster: Waxmann, 173–189.



- Bos, Wilfried, Bremerich-Voss, Albert, Tarelli, Irmela & Valtin, Renate (2012): Lesekompetenzen im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried/Tarelli, Irmela/Bremerich-Vos, Albert/Schwip-pert, Knut (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, 91–135.
- Dehn, Mechthild (2008): Literacy und Lernvoraussetzungen. Die Grundschulzeitschrift, Jg. 22, H. 215.216.
- Diefenbach, Heike (2019): Jungen – die neuen Bildungsverlierer. Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissen-schaften, 245–271.
- Dörpinghaus, Andreas (2012): Bildung. In: Horn, Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft, Band 1. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 154–156.
- Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (2000): 10 Rechte der Kinder auf Lesen und Sch-reiben. Online unter: <http://www.dgls.de/die-dgls/zehn-rechte-der-kinder.html> (Abrufdatum 22.1.2016).
- Einsiedler, Wolfgang (2014): Grundlegende Bildung. In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Hartinger, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 225–233.
- Ehmig, Simone C. & Reuter, Timo (2013): Vorlesen im Kinderalltag. Die Bedeutung des Vorle-sens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und Vorlesepraxis in den Familien. Zusammenfassung und Einordnung zentraler Befunde der Vorlesestudien von Stiftung Lesen, DIE ZEIT und Deutsche Bahn 2007–2012. Mainz: Stiftung Lesen.
- Haag, Nicole, Böhme, Katrin & Stanat, Petra (2012): Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In: Stanat, Petra, Pant, Hans Anand, Böhme, Katrin & Richter, Dirk (2012) (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. Münster: Waxmann, 209–235.
- Hadjar, Andreas, Lupatsch, Judith & Grünwald-Huber, Elisabeth (2010): Bildungsverlierer, Schulentfremdung und Schulerfolg. In: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bil-dungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 223–244.
- Hellmich, Frank & Siekmann, Katja (2013) (Hrsg.): Sprechen, Lesen und Schreiben lernen. Kon-zepte der Sprachförderung. Beiträge der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Band 15. Frankfurt/Main: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Hofmann, Bernhard & Valtin, Renate (2007) (Hrsg.): Förderdiagnostik beim Schriftspracherwerb. Beiträge der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Band 6. Frankfurt/M.: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Konferenz der Regierungschefs der Länder (2008): Aufstieg durch Bildung. Eine Qualifizierungs-initiative für Deutschland. Online unter <http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/Qualifizie-rungsinitiative-Beschluss-2008.pdf> (Abrufdatum 22.1.2016).
- Kreibich, Heinrich & Ehmig, Simone, C. (2010): Lesefreude trotz Risikofaktoren. Eine Studie zur Lesesozialisation von Kindern in der Familie. Schriftenreihe der Stiftung Lesen, Band 7. Mainz: Stiftung Lesen.
- Krüger, Heinz-Hermann, Rabe-Kleberg, Ursula, Kramer, Rolf-Torsten & Budde, Jürgen (2011): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (2. durchgesehene Auflage).
- Philipp, Maik (2011): Wer hat, dem wird gegeben? Individuelle sowie soziodemografische Merk-male und ihre Bedeutung für den Matthäus-Effekt im Leseverstehen. Online unter [http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011\\_2\\_Philipp.pdf](http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_2_Philipp.pdf) (Abrufdatum 22.1.2016)
- Poerschke, Jan (1999): Anfangsunterricht und Lesefähigkeit. Münster: Waxmann.



- Quenzel, Gudrun & Hurrelmann, Klaus (2010): Bildungsverlierer: Neue soziale Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft. In: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 11–33.
- Ramirez-Rodríguez, Rocio & Dohmen, Dieter (2010): Ethnisierung von geringer Bildung. Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 289–311.
- Ramseger, Jürgen & Wagener, Matthea (2008) (Hrsg.): Chancengleichheit in der Grundschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Richter, Dirk, Kuhl, Poldi & Pant, Hans Anand (2012): Soziale Disparitäten. In: Stanat, Petra, Pant, Hans Anand, Böhme, Katrin & Richter, Dirk (2012) (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. Münster: Waxmann, 191–207.
- Roos, Jeanette & Schöler, Hermann (2009) (Hrsg.): Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sasse, Ada & Valtin, Renate (2006) (Hrsg.): Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit – Zwischen kompensatorischer Erziehung und Family Literacy. Beiträge der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Frankfurt/M.: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Schönknecht, Gudrun (2015): Lernen aktiv begleiten. In: Die Grundschulzeitschrift, Jg. 29, H. 285. 296, 4–5.
- Schründer-Lenzen, Agi (2007): Schriftspracherwerb und Unterricht. Opladen: Leske + Budrich (2. Auflage).
- Schwippert, Knut, Wendt, Heike & Tarelli, Irmela (2012): Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Bos, Wilfried/Tarelli, Irmela/Bremerich-Vos, Albert/Schwippert, Knut (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, 193–207.
- Speck-Hamdan, Angelika (2005): Zukunftsaufgabe Bildungsgerechtigkeit. In: Die Grundschulzeitschrift, 19. Jg. H. 183, 4
- Speck-Hamdan, Angelika (2009): Pädagogischer Umgang mit Heterogenität. In: Bartnitzky, Horst/Brügelmann, Hans/Hecker, Ulrich/Heinzel, Friederike/Schönknecht, Gudrun/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Kursbuch Grundschule. Frankfurt/M.: Grundschulverband, 280–281.
- Stanat, Petra, Pant, Hans Anand, Böhme, Katrin & Richter, Dirk (2012) (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. Münster: Waxmann.
- Tarelli, Irmela, Valtin, Renate, Bos, Wilfried, Bremerich-Voss, Albert & Schwippert, Knut (2012): IGLU 2011: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In: Bos, Wilfried/Tarelli, Irmela/Bremerich-Vos, Albert/Schwippert, Knut (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, 11–25.
- Vereinte Nationen (1992): UN-Kinderrechtskonvention. Online unter <http://www.kinderrechtskonvention.info/> (Abrufdatum 22.1.2016).
- Wendt, Heike, Stubbe, Tobias C., Schwippert, Knut (2012): Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In: Bos, Wilfried/Tarelli, Irmela/Bremerich-Vos, Albert/Schwippert, Knut (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, 175–190.
- Wenzel, Hartmut (2011): Chancengleichheit in der Schule – eine nicht abgeglichene Forderung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.), 57–67.
- Wildemann, Anja (2015): Heterogenität im schriftsprachlichen Anfangsunterricht. Von der Diagnose bis zur Unterrichtsgestaltung. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.