

Ruth Linssen

Norbert Wieland

---

# **Am Anfang ist das Wort –**

---

## **Wortschatz und Lesekompetenzen angehender Sozialarbeiter**

2017

**Key Words:** Soziale Arbeit, Professionalisierung, Kompetenzen, Berufsanforderungen, Lesekompetenzen, Sprachkompetenzen

## Zusammenfassung

Das Berufsbild von Sozialarbeitern beinhaltet viele Anforderungen, zentral sind dabei Sprach- und Lesekompetenzen. Der vorliegende Beitrag stellt die Ergebnisse einer explorativen Studie zu Sprachkompetenzen (i.S. von Wortschatz) und Lesekompetenzen (i.S. von Lesegeschwindigkeit und Leseverständnis) von Studierenden der Sozialen Arbeit dar und zeigt auf, dass hier Verbesserungsbedarf besteht, wenn Studierende optimal auf Ihren späteren Beruf vorbereitet werden sollen. Auch wird ein Vergleich zu anderen Studiengängen gezogen, wo sich ähnliche Bedarfslagen zeigen.

Am Ende des Beitrags findet sich ein Kommentar zur (Nicht-)Veröffentlichung der Studienergebnisse.

## Inhalt

Soziale Arbeit bedeutet auch: Berichte schreiben und Akten lesen .....	3
Definition und Notwendigkeit von Sprach- und Lesekompetenzen .....	4
Forschungsstand .....	5
Methode und Stichprobe .....	6
Ergebnisse .....	9
Diskussion und Fazit .....	14
Kommentar .....	16
Literatur .....	18

## **Soziale Arbeit bedeutet auch: Berichte schreiben und Akten lesen**

Das Berufsbild von Sozialarbeitern<sup>1</sup> ist geprägt vom Ziel, gesellschaftlich Benachteiligten bei der Wahrung ihrer Interessen zu helfen und Empowerment für Problemlösungen zu vermitteln. Dabei ist die Lebenswelt des Klienten umfassend und ganzheitlich zu beachten (DBSH, 2009). Aus Sicht vieler Sozialarbeiter sind besonders relevante berufliche Kompetenzen Empathie und Beratungsfähigkeit. Es darf dabei jedoch nicht vergessen werden, dass eine erfolgreiche Bewältigung des Berufsalltags von Sozialarbeitern nicht nur diese sozialkommunikativen Kompetenzen voraussetzt, sondern noch weitere Anforderungen stellt. Dazu gehören unter anderem Sprach- und Lesefähigkeiten. Denn die „Aufgaben eines Sozialpädagogen liegen nicht nur in der Beratung, Betreuung und Unterstützung anderer Personen. Im beruflichen Alltag fallen auch organisatorische, verwaltende und planerische Arbeiten an. Ein typisches Beispiel hierfür ist die genaue Dokumentation der einzelnen Fälle. Auch die nachhaltige Aktenführung ist ein wichtiger Bestandteil des Berufsbildes“ (Tibroni, 2017).

Das Lesen und das Verfassen von Akten ist in vielen Arbeitsbereichen der Sozialen Arbeit die Voraussetzung, um einen konkreten Sachverhalt zu dokumentieren bzw. sich darin einzuarbeiten und gute Arbeit leisten zu können. Fallanalyse, Hilfeplanung und deren Dokumentation werden ebenfalls regelmäßig durchgeführt, letzteres sogar mit deutlich zunehmenden Tendenzen (Buestrich & Wohlfarth, 2008). Das Verfassen von Berichten erfordert eine versierte Ausdrucksfähigkeit in fachbezogener und administrativer Schriftsprache, und auch die Kommunikation mit verschiedensten Kooperationspartnern sowie mit Klienten verlangt eine große Bandbreite sprachlicher Ausdrucksfähigkeit und sprachlichen Verständnisses.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die sprachlichen Anforderungen im Beruf des Sozialarbeiters überdurchschnittlich hoch sind, dies gilt für mündlichen wie für schriftlichen Ausdruck und Erfassung von Sachverhalten aus Akten.

In den vielen verschiedenen Arbeitsgebieten der Sozialen Arbeit gibt es ferner Tätigkeitsfelder, in denen Lese- und Sprachkompetenzen stärker gefordert sind als in anderen. In der Jugendhilfe im Strafverfahren (JuHiS) muss man beispielsweise Akten über Klienten erfassen und verfassen, mit jugendlichen Klienten in adäquater Form Kontakt aufbauen, mit Juristen eine gemeinsame Verständigungsebene finden, Be-

---

<sup>1</sup>Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichwohl für beiderlei Geschlecht.

richte für das Gericht in Schriftsprache formulieren und ggf. mit Eltern, Lehrern und weiteren Verfahrensbeteiligten kommunizieren – um hier nur einen kleinen Teil der täglichen Arbeitsaufgaben darzustellen. Dieses Feld Sozialer Arbeit erfordert ein besonders hohes Maß an Lese- und Sprachkompetenzen. Jedoch auch an Jugendamtsmitarbeiter, Schulsozialarbeiter u.a. werden ähnliche Anforderungen gestellt. Die Ausführungen zeigen, dass zumindest in einigen Tätigkeitsfeldern der Sozialen Arbeit Lese- und Sprachkompetenzen unverzichtbar sind.

## **Definition und Notwendigkeit von Sprach- und Lesekompetenzen**

Die Güte der Sozialen Arbeit hängt also auch von Sprach- und Lesekompetenzen derer ab, die sie ausüben. Sprachkompetenzen werden hier im Sinne Chomskys als allgemeine Sprachfähigkeit verstanden (Grewendorf et al., 1998). Ein wesentliches Element dieser so verstandenen Sprachkompetenzen ist der Wortschatz. Lesekompetenzen umfassen, im Sinne von Artelt et al. (2007) oder Hurrelmann (2004) zu einem wesentlichen Teil Leseverständnis, aber auch die damit verbundene Leseschwindigkeit. Dementsprechend werden bei Lesekompetenzen im Folgenden diese beiden Faktoren fokussiert.

In Anbetracht dessen, dass die Wissensvermittlung an Hochschulen zu einem großen Teil über Vorlesungen sowie das Lesen von Texten erfolgt, spielen die so operationalisierten Lese- und Sprachkompetenzen zudem nicht erst im Beruf, sondern schon im Studium eine zentrale Rolle. Mit Blick auf die Soziale Arbeit stellt sich daher die Frage, ob angehende Sozialarbeiter über den Anforderungen genügenden Sprach- und Lesekompetenzen verfügen. Die Grundlage dieser Fertigkeiten (vor dem eigentlichen Kompetenzerwerb) wird bereits vor dem Schuleintritt gelegt und kann durch Schul- oder Fördermaßnahmen, etwa durch die Vermittlung von Lesestrategien, verbessert werden (Hurrelmann, 2004).

In der nachfolgenden Arbeit wurde untersucht, inwieweit Studierende in der Lage sind, sprachliche Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten. Erst mit Informationen über die sprachliche Leistungsfähigkeit und die Verarbeitungskompetenzen von Studierenden lassen sich Einschätzungen zu ihrer praktischen Einsatzfähigkeit in verschiedenen Berufsfeldern Sozialer Arbeit hinsichtlich der hier fokussierten Sprach- und Lesekompetenzen treffen. Verlässliche Informationen über die individuellen Voraussetzungen der Studierenden der Sozialen Arbeit fehlen bislang weitge-

hend. Analog fehlen Informationen zu den Lese- und Sprachkompetenzen von Sozialarbeitern im Beruf bzw. von Berufseinsteigern. Daher wurden in einer explorativen Studie an einer deutschen Hochschule im Jahr 2015 im Studiengang Soziale Arbeit bei einer Kohorte von Studierenden (n=125) Wortschatz (als Indikator von Sprachkompetenz) und Lesekompetenzen mit validierten psychologischen Messinstrumenten erfasst. Die Ergebnisse dieser explorativen Studie werden nachfolgend dargestellt und diskutiert. Die Ergebnisse für diese Stichprobe sind zwar nicht ohne weiteres generalisierbar, aber sie geben zumindest Hinweise auf mögliche Problemlagen und weiteren Forschungsbedarf.

## **Forschungsstand**

Die Prämisse der Studie ist, dass sprachliche Kompetenzen und Lesekompetenzen im Hinblick auf den Erfolg im Studium Sozialer Arbeit, aber auch in der späteren beruflichen Tätigkeit von elementarer Bedeutung sind. Diese Annahme lässt sich aus bisherigen Forschungsarbeiten zu Sprach- und Lesekompetenzen ableiten, die nachfolgend dargestellt werden.

In der vorliegenden Studie werden zum einen Lesekompetenzen betrachtet. Hierbei handelt es sich um Kompetenzen, die bei der Aneignung von Informationen (z. B. über Klienten) und von Wissen (z. B. in der beruflichen Weiterbildung) eine wichtige Rolle spielen. Unter Lesekompetenzen wird eine aktive Konstruktionsleistung verstanden, die Informationen aus einem Text entnehmen und mit vorhandenem Wissen verknüpfen meint (Artelt et al., 2007). Da dieser aktive Entnahmeprozess auch durch technische Aspekte beeinträchtigt werden kann, die Zeit und Anstrengung für das Dekodieren erforderlich machen, kann auch Lesegeschwindigkeit als ein Indikator von Lesekompetenz betrachtet werden (Schneider et al., 2007). Lesekompetenzen wird auch im Rahmen von Schulleistungstests wie PISA oder IGLU regelmäßig eine besondere Bedeutung zugeschrieben (Artelt et al., 2007; Naumann et al., 2010). Anhand von kanadischen Daten aus PISA-Erhebungen wurden Zusammenhänge zwischen Lesekompetenz und Bildungserfolg belegt (Knighton & Bussière, 2006).

Im Hinblick auf sprachliche Kompetenzen wird im Rahmen der hier berichteten Studie der Wortschatz fokussiert. Nicht nur ist dieser nach allgemeiner Definition zentrales Element von allgemeiner Sprachfähigkeit (Grewendorf et al., 1998), son-

dem „Umfang, Dichte und Tiefe des Wortschatzes ist einer der wichtigsten Indikatoren akademischen Erfolgs“ (Tschirner, 2004, S. 114). Lexikalisches Wissen hat außerdem erheblichen Einfluss auf Lesekompetenzen. Laut Quian (2002, S. 513) sind dabei sowohl der Umfang, als auch die Tiefe des Wortschatzes relevant. Ehlers (2009, S. 101) führt aus, dass eingeschränkte Sprachkompetenzen, hier auch im Sinne des Wortschatzes, sowohl das Leseverständnis, als auch die Lesegeschwindigkeit negativ beeinflussen. Tschirner (2004, S. 114) geht in diesem Zusammenhang davon aus, dass Wortschatzschwellen vorliegen, d. h. Wortschatzgrößen, die notwendig sind, bevor Aufgaben [...] wie z. B. das Lesen unbekannter authentischer Texte mit Verständnis und ohne großen Zeitverlust erfolgreich gelöst werden können“ (Tschirner, 2004, S. 114). Daraus folgernd kann für die berufliche Praxis angenommen werden, dass der Umfang des Wortschatzes auch bei Sozialarbeitern für die adäquate Kommunikation mit Klienten, aber auch mit Institutionen von zentraler Bedeutung ist, da hier häufig eine sehr große Spannbreite des Wortschatzes abgerufen werden muss (Windhoff-Héritier, 1985).

Zudem gilt der Wortschatz als Indikator für verbale Intelligenz. Diese wiederum und allgemeine Intelligenz bedingen einander (Lehrl, 2005). Und Intelligenz korreliert „mit einer Vielzahl von Kriterien für eine erfolgreiche Integration in die Leistungsgesellschaft, in der Erfolg an erbrachten Leistungen in Ausbildung und Beruf gemessen wird“ (Asendorpf 2012, S. 79). Zwischen Intelligenz und schulischem Erfolg werden dabei die stärksten Zusammenhänge festgestellt (Funke & Vaterrodt-Plünnecke, 2004; Stern & Hardy, 2004). Daneben belegen Untersuchungen aber auch Zusammenhänge zwischen Intelligenz und Erfolg in der Ausbildung, (...) oder im Beruf (z. B. Asendorpf, 2012; Schmidt & Hunter, 1998; Stern & Hardy, 2004).

## **Methode und Stichprobe**

Die bisherigen Ausführungen stützen die These, dass Wortschatz und Lesekompetenzen für eine adäquate Ausübung des Berufes Sozialarbeiters von erheblicher Bedeutung sind. Diese Annahme war Grundlage für die im Jahr 2015 erfolgte explorative Befragung einer Stichprobe von Studierenden der Sozialen Arbeit (n = 125/138). Die Ad-hoc-Stichprobe wurde im Rahmen von Vorlesungen eines Bachelor-Studiengangs Soziale Arbeit erhoben, die in aller Regel zu Beginn des Studiums besucht werden. Die Studierenden wurden auf *Wortschatz*, *Leseverständnis* und *Lese-*

*geschwindigkeit* mit validierten Erhebungsinstrumenten getestet. Die Erhebung erfolgte anonym, es wurden keine personenbezogenen Daten erhoben, die Rückschlüsse auf einzelne Personen ermöglichen. Die Teilnahme an der Testung war freiwillig. Konkreter Anlass der Erhebung war die Erfassung eines Ist-Standes von Lesekompetenzen und Wortschatz zur zielgerichteten Entwicklung neuer Lehr- und Lernmaterialien. Dieser Anlass wurde den Studierenden auch vor der Datenerhebung so mitgeteilt, um sie zur Teilnahme zu motivieren.

Der *Wortschatz* wurde mit dem Mehrfachwahl-Wortschatz-Intelligenztest MWT-B (Lehrl, 2005) gemessen. Der MWT-B umfasst insgesamt 37 in der Schwierigkeit steigende Zeilen mit jeweils fünf Wörtern, von welchen jeweils eines ein umgangs-, bildungs- oder wissenschaftssprachlich bekanntes Wort ist und die jeweils anderen vier keinen Sinn ergeben (z.B. Tuhl – Lar – Lest – Dall – Lid). Die Testpersonen müssen dabei das korrekte Wort markieren, hier im Beispiel das Wort Lid. Zusätzlich wurden das Geschlecht, der Schulabschluss sowie die Muttersprache erhoben. Ist die Muttersprache nicht Deutsch, so ist der Test nur bedingt anwendbar und die Testpersonen wurden nicht in die Auswertung einbezogen. Dies war in der Studie bei 9 Personen der Fall.

Laut Lehrl (2005, S. 21) ist zum MWT-B zudem „zu bemerken, daß der durchschnittliche Korrelationskoeffizient (Median von 32 Untersuchungen) zwischen MWT und anderen, globalen Intelligenztests mit  $r = 0,72$  relativ hoch ist“. Kritik an der Testauswahl wurde von Randenborgh (2016) formuliert, welche die Auffassung vertritt, ein „veraltetes“ Wortschatz im MWT-B benachteilige jüngere Menschen und unterschätze somit deren Fähigkeiten. Dies ist nur auf den ersten, oberflächlichen Blick plausibel, wird aber nicht empirisch gestützt. So halten etwa Satzger, Fessmann & Engel (2002) Wortschatztests als ökonomische Maße der kristallisierten, globalen oder akademischen Intelligenz weiterhin prinzipiell für geeignet. Die Ergebnisse von Satzger, Fessmann & Engel (2002) zeigen zudem eine nur geringe Altersabhängigkeit der Ergebnisse. Zu weiterer Methodenkritik siehe auch Wieland (2016).

Um die *Lesekompetenz*, operationalisiert als *Leseverständnis* und *Lesegeschwindigkeit* der Studierenden, zu erfassen, wurde der für die Jahrgangsstufen 6-12 normierte Lesegeschwindigkeits- und Leseverständnistest LGVT 6-12 verwendet (Schneider et al., 2007). Die Testpersonen haben im Rahmen des Tests vier Minuten Zeit, einen Fließtext mit 1.727 Wörtern zu lesen. An 23 im Text verteilten Stellen

müssen die Testpersonen aus drei Alternativen das in den Textzusammenhang passende Wort auswählen. Beispiel: „Die Giraffe ist eines der größten Säugetiere auf der Welt, sie kann bis zu sechs [Zentimeter, Meter, Kilometer] groß werden. Auf ihrem Kopf befinden sich zwei oder drei Hörner, abhängig davon, ob sie aus dem Norden oder Süden kommt. Diese [Köpfe, Flecken, Hörner] sind von der Haut bedeckt und enden in Haarbüscheln.“ Jedes korrekt ausgewählte Wort ergibt zwei Punkte. Sofern mehrere Wörter oder ein falsches Wort ausgewählt werden, erhalten die Testpersonen einen Punkt Abzug. Wird kein Wort ausgewählt, wird kein Punkt vergeben. Nach Ablauf der Zeit müssen die Testpersonen einen senkrechten Strich hinter das zuletzt gelesene Wort ziehen sowie die entsprechende Zeile markieren. Der Rohwert der Anzahl gelesener Wörter wird als Maß für die Lesegeschwindigkeit herangezogen.

Am MWT-B haben 134 der bei der Erhebung anwesenden Studierenden der Sozialen Arbeit teilgenommen, das entspricht gut der Hälfte einer Semesterkohorte. Acht Studierende sind keine Deutsch-Muttersprachler und ein Studierender hat keine Angabe zur Muttersprache gemacht. Da die Anwendbarkeit des MWT-B für Personen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, eingeschränkt ist, wurden diese neun Personen bei der Auswertung nicht berücksichtigt. Es konnten damit 125 Studierende in die Auswertung einbezogen werden. Dabei handelt es sich um 73 Studentinnen (58 Prozent) und 19 Studenten (15 Prozent). 33 Personen (26 Prozent) haben keine Angabe zum Geschlecht gemacht. Von den 125 getesteten Studierenden haben 58 (46 Prozent) die allgemeine Hochschulreife, 37 (30 Prozent) die Fachhochschulreife, 5 (4 Prozent) die Fachoberschulreife und 2 (2 Prozent) einen Realschulabschluss. 23 Studierende (18 Prozent) haben hier keine Angabe gemacht. Alle Prozentangaben sind gerundet.

Die unterschiedlichen Abschlüsse ergeben sich aus den Zugangsvoraussetzungen des Studiengangs. Dieser ist an der getesteten Hochschule mit einem Numerus Clausus belegt, die entsprechende Note kann jedoch sowohl aus Allgemeiner wie aus der Fachhochschulreife oder analog ohne Hochschulreife einer Zugangsprüfung entstammen, bei entsprechender beruflicher Vorbildung entfällt letztere. Am LGVT6-12 haben 138 der anwesenden Studierenden teilgenommen.



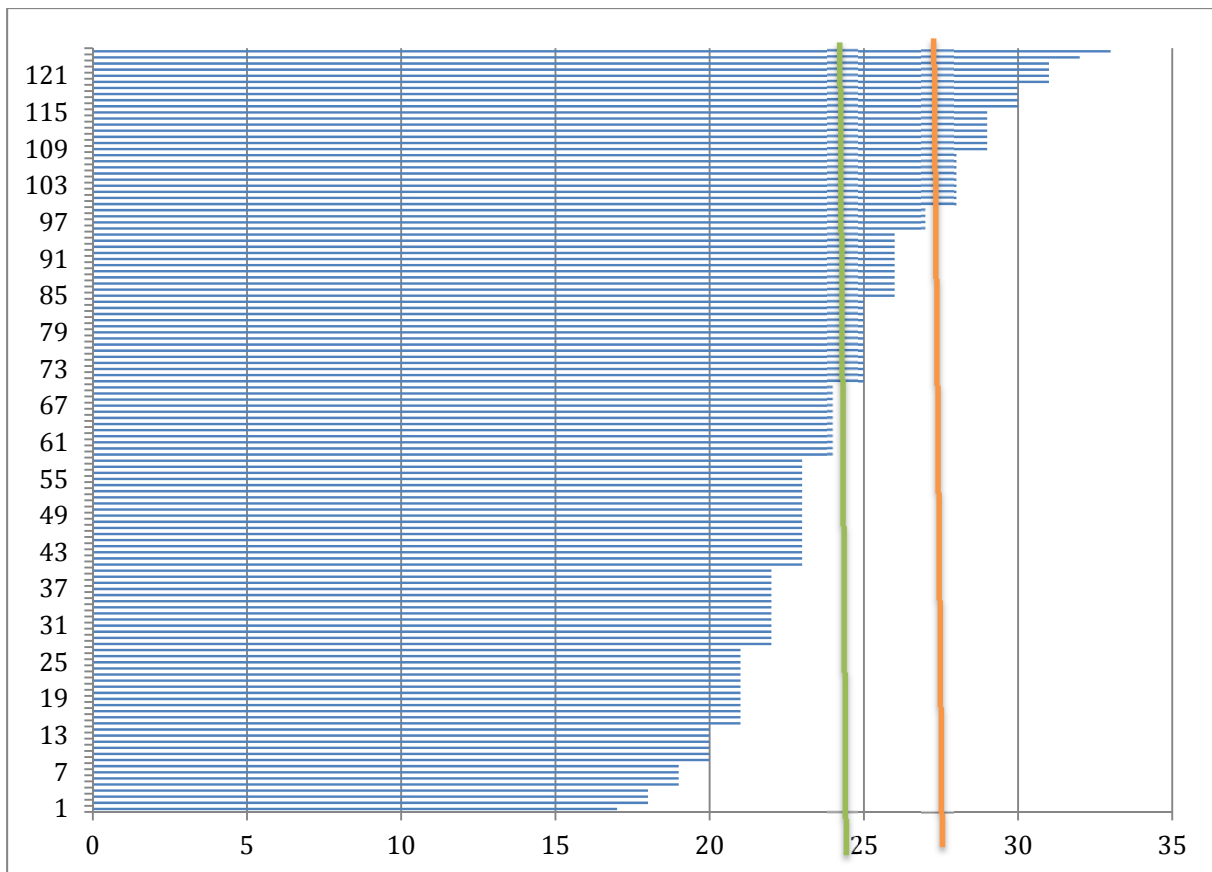
## Ergebnisse

Der MWT-B ermöglicht Aussagen zu dem auf den für Sozialarbeiter thesengemäß sehr wichtigen Wortschatz einer Kohorte. Es ist ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass der MWT-B nicht zur Individualdiagnostik von Intelligenz eingesetzt werden kann, wohl aber zur Kohortenmessung verbaler Intelligenz, da seine Werte durchschnittlich mit einem Koeffizienten von  $r = 0,72$  mit globalen Intelligenztests korrelieren (Lehrl, 2005, S. 21). In dem Test können Probanden 0 bis 37 Punkte erreichen, welche mit Hilfe des Manuals verschiedenen Prozenträngen zugeordnet werden können. Ein Prozentrang gibt an, wie viel Prozent der vergleichbaren Personen niedrigere oder gleiche Testergebnisse als eine betreffende Testperson (oder hier eine Testgruppe) erbrachten (Lehrl, 2005).

<b>Prozentrang</b> (Diskontinuierliche Skala)	<b>Rohwert</b>	<b>Personen</b>	<b>Prozent</b>
94,3 - 80,6	33-31	6	4,8
70,1 - 55,0	30-28	20	16
48,9 - 43,5	27-26	15	12,0
39,2 - 32,5	25-23	44	35,2
29,2 - 23,4	22-20	32	25,6
20,7 - 16,1	19-17	8	6,4

**Tabelle 1: MWT-B-Ergebnisse ohne Nicht-Muttersprachler (n=125).**

Im Durchschnitt erreichten die Testpersonen einen Rohwert von 24,3 von 37 maximal möglichen Punkten. Der Median liegt bei 24 Punkten. Laut Normtabelle haben damit 36 von 100 Personen der Normstichprobe ein schlechteres Testergebnis als der Gruppendurchschnitt erreicht. Im Vergleich zum Bevölkerungsdurchschnitt, gemessen an der repräsentativen Normstichprobe des MWT-B, weisen die untersuchten Studierenden entgegen der Erwartung einen Wortschatz im deutlich unteren Durchschnitt auf (Abbildung 1). Dieses Ergebnis überrascht vor allem in einem solch sprachbasierten Studiengang.



**Abbildung 1: MWT-B-Ergebnisse: x-Achse = Einzel-Rohwerte, y-Achse = n = 125.  
Orange Linie: Durchschnitt Normstichprobe, grüne Linie: Durchschnitt eigene Studie.**

Auf den ersten Blick könnte es sich um einen negativen Ausreißer in der untersuchten Stichprobe handeln. Leider ist das aller Wahrscheinlichkeit nach nicht der Fall, wie eine eigene Vergleichsstudie aus dem Jahr 2010 zeigt. Damals wurde derselbe Test, in anderem Zusammenhang und mit anderem Erkenntnisinteresse, an derselben Hochschule mit 130 Studierenden der Sozialen Arbeit sowie mit Vergleichsgruppen an zwei weiteren Hochschulen in Bachelorstudiengängen der Wirtschaftswissenschaften und der Verwaltungswissenschaften durchgeführt (Litzcke et al., 2010).<sup>2</sup> Hier ergab sich für den Wortschatz ein mittlerer Prozentrang von 44 für Studierende der Sozialen Arbeit, d. h. 44 Personen von 100 der Normstichprobe (Bevölkerungsdurchschnitt) hatten dieses oder ein schlechteres Testergebnis. Der durchschnittlich gemessene Wert bei der Vergleichsgruppe der Verwaltungswissenschaftler ergab einen mittleren Prozentrang von 55 und bei den Wirtschaftswissenschaftlern lag er am niedrigsten mit einem Durchschnittswert von 39 (Litzcke et al. 2010, S. 33f.). Das

<sup>2</sup>Personen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, wurden dabei nicht ausgeschlossen. Auch in dieser Studie handelte es sich allerdings überwiegend um Deutsch-Muttersprachler.

Problem niedriger Sprachkompetenz in Form von Wortschatz ist demnach offensichtlich kein isoliertes Problem der Sozialen Arbeit und auch kein Problem nur der untersuchten Stichprobe. Jedoch sind die Auswirkungen dieser Problematik für die Praxis dieses Berufs besonders gravierend. Die Messergebnisse aus den drei Studiengängen aus 2010 sprechen zudem dafür, dass bei der aktuellen Messung nicht von einem Zufallsergebnis auszugehen ist.

Auffällig an den aktuellen Messergebnissen ist zudem, dass immerhin 8 Personen, d. h. gut 6 Prozent der getesteten Studierenden, einen Prozentrang von 20 oder darunter aufweisen. Das heißt, dass mindestens 80 von 100 Testpersonen der Normstichprobe bessere Ergebnisse erzielt haben als diese Studierenden im Test (oder eben nur 20 oder weniger diese oder noch schlechtere Werte erzielten). Insgesamt erreicht fast ein Drittel der getesteten Studierenden ( $n=40$  oder 32 Prozent) einen Prozentrang von unter 30. Diese Werte, wenn auch nur eines kleinen Teils der Stichprobe der Studie, sind besorgniserregend. Der Einwand, der angewandte MWT-B Test sei seit den 1970er Jahren nicht mehr normiert worden und führe aufgrund seines Fokus auf verbale/kristalline Intelligenz zu einer „deutlichen Unterschätzung des IQ“ der untersuchten Kohorte (Randenborgh, 2016), kann solche Ergebnisse nicht erklären. Denn nach einer Untersuchung überschätzt der MWT-B verglichen mit jüngeren, teils aufwändigeren Messinstrumenten (WST, HAWIE-R Wortschatztest) die Intelligenz etwa gegenüber dem HAWIE-R (Satzger, Fessmann & Engel, 2002). Das bedeutet, dass ein durchschnittlich begabter Mensch im Jahre 2016 in einem Intelligenztest auf der Basis einer Normierung aus den 70er Jahren als kognitiv überdurchschnittlich leistungsfähig eingeschätzt würde, die Ergebnisse der aktuellen Studie also noch beunruhigender sind.

Zwischen den Geschlechtern ließ sich in der aktuellen Messung kein signifikanter Unterschied feststellen. Zu prüfen war auch, ob der Wortschatz mit dem Bildungsniveau variiert. Denn es ist belegt, dass Intelligenz mit dem Bildungsniveau steigt (Funke & Vaterrodt-Plünnecke, 2004; Stern & Hardy, 2004) und der MWB-T korreliert schließlich mit Intelligenz (Lehrl, 2005). Deshalb wurde bei der Studie der Schulabschluss abgefragt. Die Testpersonen mit Allgemeiner Hochschulreife haben in der vorliegenden Studie einen Prozentrang von 18 bis 89 erzielt, die Testpersonen mit Fachhochschulreife Werte zwischen 16 und 81, die Testpersonen mit Fachoberschulreife Werte zwischen 26 und 44 und damit die geringste Spannbreite. Diese Unterschiede sind wegen der geringen Stichprobengröße nicht signifikant, obwohl

die Studierenden mit Allgemeiner Hochschulreife mit einem durchschnittlichen Prozentrang von 39 im Schnitt einen höheren Wert aufwiesen, als die Studierenden mit Fachhochschulreife (36) oder Fachoberschulreife (33). Die Testpersonen, die keinen Schulabschluss angegeben haben, haben wie die Studierenden mit Fachhochschulreife im Durchschnitt einen Prozentrang von 36 erreicht. In der Gesamtschau können diese Werte im Hinblick auf die formale Bildungsqualifikation nicht zufrieden stellen.

Wenn man davon ausgeht, dass insbesondere der Wortschatz als ein Teil der sprachlichen Kompetenzen in der Praxis der Sozialen Arbeit sehr wichtig ist, weil Sprache ein „Werkzeug“ von Sozialarbeitern ist, sollte das Ergebnis nachdenklich stimmen. Auch wenn der Wortschatz nur eine Komponente von Sprachkompetenz darstellt ist fraglich, ob Studierende mit den gemessenen Werten, den zuvor geschilderten, hohen Anforderungen eines Sozialarbeiters im Beruf gerecht werden können. In den nächsten Abschnitten wird auf die Lesekompetenzen eingegangen.

Tabelle 2 ermöglicht einen Überblick über die Ergebnisse des LGVT 6-12 (Schneider et al., 2007), mit dem Lesegeschwindigkeit und Leseverständnis gemessen wurden. Die Einordnung der Ergebnisse in Leistungsgruppen erfolgte gemessen an einer Normstichprobe von Schülern der 11. und 12. Jahrgangsstufen am Gymnasium, da die getesteten Studienanfänger hier einen nur geringen Altersabstand zeigen und eine Vergleichbarkeit unterstellt werden darf. Der Test ist zudem nicht für höhere Altersstufen normiert.

Im Hinblick auf das Leseverständnis können maximal 46 Punkte erreicht werden. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass eine vollständige Bearbeitung des Textes innerhalb der gegebenen vier Minuten nicht möglich ist (Schneider et al., 2007). Im Durchschnitt erreichten die im Rahmen dieser Studie getesteten Personen 13,8 Punkte. Der Median liegt bei 14 Punkten. 14 Punkte entsprechen einem Prozentrang von 48, d. h. 48 von hundert Personen der Normstichprobe erreichen einen schlechteren Wert. Gemessen am Leseverständnis der gymnasialen Oberstufe entspricht dies einer leicht unter dem Durchschnitt liegenden Leistung. Gleiches gilt für den Vergleich mit der 10. Klasse eines Gymnasiums. Vergleicht man die Werte mit Schülern der 9. Jahrgangsstufe eines Gymnasiums, liegen die Testpersonen mit einem Prozentrang von 52 im Mittel leicht über dem Durchschnitt. Im Vergleich zu den 9. und 10. Klassen anderer Schulformen entsprechen 14 Punkte Leistungen, die über dem Durchschnitt liegen.

Leistung	Leseverständnis		Lesegeschwindigkeit	
	Anzahl Personen	Prozent	Anzahl Personen	Prozent
Ausgezeichnet	4	2,9	4	2,9
überdurchschnittlich	28	20,3	12	8,7
durchschnittlich (oberer Durchschnitt)	28	20,3	17	12,3
durchschnittlich (unterer Durchschnitt)	39	28,3	58	42,0
Unterdurchschnittlich	23	16,7	32	23,2
Schwach	6	4,3	11	8,0
sehr schwach	10	7,2	4	2,9

**Tabelle 2: Ergebnisse LGVT 6-12 (n=138), Kategorien gemäß Manual.**

Die Studierenden der Sozialen Arbeit weisen daher ein Leseverständnis auf, das etwas dem Niveau zwischen der 10. und 11. Klasse an Gymnasien entspricht. Man kann also auch beim Leseverständnis eher nicht von zufriedenstellenden Ergebnissen sprechen. Gleiches gilt für die gemessene *Lesegeschwindigkeit*: In der vorgegebenen Zeit (4 Minuten) lasen die Testpersonen im Durchschnitt 680 Wörter. Der Median beträgt 657 Wörter. Dies entspricht einem Prozentrang von 38 und demzufolge einer leicht unter dem Durchschnitt liegenden Leistung 38 von hundert Personen der Normstichprobe erreichen dieses oder ein schlechteres Ergebnis. Im Vergleich zur Normstichprobe entspricht dies der durchschnittlichen Lesegeschwindigkeit von Schülern der 7. bis 8. Jahrgangsstufen eines Gymnasiums oder der 9. Jahrgangsstufe an Realschulen.

Die eher schwachen Leistungen im *Leseverständnis* und in der *Lesegeschwindigkeit* der getesteten Studierenden verwundern. Andere Studien, so beispielsweise PISA, ließen eher überdurchschnittliche Lesekompetenzen erwarten (OECD 2012). Die Leistungen der deutschen Schüler im Bereich Lesen lagen beim PISA Test 2012 im Jahr 2012 über dem OECD-Durchschnitt. Auch wenn man unter-

stellt, dass es unterschiedliche Lesetypen gibt, von denen einige langsam, aber genau und andere schnell, aber eher ungenau lesen (Musch & Rösler, 2011), ergibt sich aus der Zusammenschau der getesteten Lesegeschwindigkeit, des getesteten Leseverständnisses und der Messung des Wortschatzes ein teilweise wenig befriedigendes Bild. Knapp ein Drittel der Studierenden weist in beiden Tests nicht einmal durchschnittliche Leistungen auf, was ein Studium ebenso erschweren dürfte wie die spätere Berufsausübung.

## **Diskussion und Fazit**

Es ist kaum zu leugnen, dass Wortschatz und Lesekompetenzen für die Qualität der Berufsausübung bei Sozialarbeitern eine erhebliche Rolle spielen. Dies wurde zu Beginn dieser Ausführungen bereits erläutert. Es handelt sich um Faktoren, die sowohl in der Schule, wie auch in Ausbildung, Studium und vor allem im Beruf Voraussetzungen für Informationsgewinnung, Wissenserwerb, Beziehungsaufbau sowie Kommunikation darstellen. Die explorative Studie hat gezeigt, wie sich der Status Quo bei den Studierenden der Stichprobe hinsichtlich dieser Voraussetzungen darstellt. Sowohl im Hinblick auf den Wortschatz, als auch im Hinblick auf Lesekompetenzen erscheinen die Ergebnisse der Studierenden der Sozialen Arbeit in Teilen der Stichprobe kaum ausreichend, um die vielfältigen und hohen Anforderungen, die der Beruf diesbezüglich stellt, bewältigen zu können.

Die Stichprobe ist nicht repräsentativ für sämtliche Studierende der Sozialen Arbeit an deutschen Hochschulen. Allerdings wurden in einer vergleichbaren Erhebung in verschiedenen Studiengängen ähnliche Ergebnisse gemessen (Litzcke et al., 2010). Diese Vergleichsmessung verweist auch darauf, dass fehlende sprachliche Kompetenzen, hier Wortschatz, kein isoliertes Problem von Studierenden der Sozialen Arbeit sind. Dennoch sind die Auswirkungen dieser Problematik für die Praxis dieses Berufs besonders gravierend. Natürlich wäre es hilfreich, das Phänomen weitergehend zu erforschen, um festzustellen, ob es sich tatsächlich um ein universelles Phänomen handelt. Weitere Messungen führen jedoch nicht zur Problemlösung. Auch das Argument, dass die Vergleichserhebung dieses Problem auch für andere Studiengänge konstatiert, ist wenig beruhigend. Selbst wenn es sich um ein universelles, ggf. generationsbedingtes Problem handeln sollte, muss die Soziale Arbeit sich mit einer Lösung für ihren Nachwuchs beschäftigen. Daher dient die vorliegende

explorative Studie auch als Problemanzeige, die sich nicht nur auf subjektive Einzeldrucke stützen will. Es geht darum, eine Debatte innerhalb der Fachdisziplin der Sozialen Arbeit anzustoßen, wie mit diesem Phänomen angemessen umzugehen ist und wie in guter Fachtradition gezielt geholfen werden kann.

Es sind unmittelbar Auswirkungen auf die Qualität und die berufliche Praxis der Sozialen Arbeit zu befürchten. Können Sozialarbeiter mit eher kleinem Wortschatz die Anliegen ihrer Klienten korrekt erfassen? Und können sie gleichzeitig fachfremden Beteiligten, etwa einem Richter oder Staatsanwalt, notwendige pädagogische Maßnahmen fachsprachlich überzeugend begründen? Haben Berichte von Sozialarbeitern, die oft weitreichende Folgen für Klienten haben (man denke nur an Inobhutnahmen Minderjähriger), die sprachliche Qualität, um alle lebensweltbezogenen, aber auch fachpädagogischen Aspekte adäquat zu verdeutlichen? Vielleicht wäre es aus Forschersicht interessant, diese Aspekte weiter zu untersuchen, doch auch das verspricht eher weitere Problemaufwürfe denn benötigte Lösungen. Allein die Hochschulen als Ausbildungsstätten in die Verantwortung zu nehmen, und Lernmaterialien oder Lehrkonzepte zu fordern, die stärker die Fertigkeiten und Kompetenzen der Studierenden fördern (Lenhardt & Schneider, 2009), erscheint ebenfalls am langen Ende zu kurz gedacht. Denn letztlich dürfte es sich um ein Problem handeln, das bereits im Elternhaus und in der Schule entsteht.

Ziel dieses Textes ist es nicht, eine Gruppe Studierender zu diffamieren. Zumal die zitierte Vergleichsstudie (Litzcke et al., 2010) ähnliche Ergebnisse für andere Studiengänge zeigt. Es geht vielmehr darum, in Ausbildung und beruflicher Praxis eine Diskussion anzuregen, wie mit den festgestellten Befunden umzugehen ist, wenn die Qualität Sozialer Arbeit langfristig gesichert werden soll. Nur wenn man sich einem Problem stellt, kann man Lösungen entwickeln.

Fasst man die Ergebnisse zusammen, ergibt sich zweierlei: Zum einen hat ein nicht zu vernachlässigender Teil der Gesamtkohorte der Studierenden einen verbesserungswürdigen Wortschatz und verbesserungsbedürftige Lesekompetenzen. Hier ist zunächst Schule als Vermittlungsinstanz dieser zentralen Kompetenzen gefragt: Was kann schon frühzeitig getan werden, um das Interesse für Schrift und Sprache bei Schülern zu wecken und so Kompetenzen in der Gesamtkohorte zu verbessern? Diese Frage sollte als eine der zentralen Aufgaben auf die Agenda allgemeinbildender Schulen. Der Sozialen Arbeit kommt auf politischer Ebene die Aufgabe zu, auf die Problematik hinzuweisen.

Zum anderen verweist die kleine Gruppe mit besonders schwachen Ergebnissen in diesen Kompetenzbereichen darauf, dass auch später noch gezielte Fördermaßnahmen im Rahmen des Möglichen sinnvoll und nötig sind. Es wäre ein Ansatz, in der Hochschule die Lesekompetenzen der Studierenden auf ein Niveau zu bringen, das den späteren beruflichen Anforderungen entspricht, also Lesetechniken zu schulen und Textarbeit zu verstärken. Sprach- und Lesekompetenzen sind jedoch Basisfertigkeiten, bisher sehen die meisten Hochschulen die Vermittlung derselben prinzipiell nicht als ihre Aufgabe an (Rieble, 2013). Hier muss die berufliche Praxis solche Förderungen stärker verlangen. Es scheint zentral für die Arbeitsfähigkeit zukünftiger Sozialarbeiter zu sein, inwieweit die berufliche Praxis verstärkt Einfluss auf die Ausbildung nimmt. Es bleibt zu hoffen, dass diese Studie repliziert wird, um das Phänomen breiter zu untersuchen und dass die Ergebnisse dabei helfen, eine Debatte um die Qualität der Ausbildung in der Sozialen Arbeit anstoßen.

## **Kommentar**

### **Anmerkung zur Durchführung und Publikation der hier dargestellten Studie**

Dieser Text und dessen geplante Publikation führten bei einzelnen Professoren und Studierenden des untersuchten Fachbereichs zu starken emotionalen Reaktionen. Zwar wurden die aus den Ergebnissen ableitbaren Defizite der Studierenden nicht bestritten, jedoch wurde deren Veröffentlichung teilweise für nicht opportun gehalten, weil eine Veröffentlichung rufschädigend sein könnte. Damit einher geht unvermeidbar der Eindruck, dass das eigentliche Problem eine öffentliche Diskussion der Ergebnisse ist und nicht die defizitären Ergebnisse eines Teils der Studierenden an sich. Mit verschiedensten Einwänden wurde die Studie kritisiert, von methodischen Einwänden am Konstrukt Intelligenz generell und dessen Messweise (über die man durchaus unterschiedlicher Auffassung sein kann) bis hin zu Vorwürfen der Verletzung von Persönlichkeitsrechten und ethischen Grundsätzen von Wissenschaft wurde kaum ein Versuch ausgelassen, die Studie als solche zu diskreditieren. In einem Gutachten der beiden Vertrauenspersonen für gute wissenschaftliche Praxis an der betreffenden Hochschule wurden diese Einwände ausgeräumt. Letztlich übrig geblieben ist lediglich der Hinweis, die Probanden seien zwar über das Erkenntnisziel der Studie aufgeklärt worden, nicht aber über die Möglichkeit einer Veröffentlichung



der anonymen Daten. Somit könnte die Einwilligung zur Teilnahme nicht freiwillig erfolgt sein. Dem halten die Autoren entgegen, dass bei einer Datenerhebung an einer Hochschule grundsätzlich mit einer Veröffentlichung gerechnet werden muss – zumindest von den Professoren und den Studierenden einer Hochschule.

Tatsächlich hängt eine Veröffentlichung erhobener Daten immer auch davon ab, ob die erhobenen Daten eine Veröffentlichung der Ergebnisse möglich machen. Der Entschluss zu einer Veröffentlichung wurde von den Autoren auch in diesem Falle nach Auswertung der Daten getroffen. Die Ergebnisse weisen auf ein ernstes Problem hin, dessen Diskussion für relevant erachtet wird. Auch in anderen, deutlich umfangreicheren Untersuchungen wird implizit vorausgesetzt wird, dass erhobene Daten auch veröffentlicht werden könnten. Bei Studierenden sollte man qua Studium voraussetzen können, dass wissenschaftliche Forschung grundsätzlich veröffentlicht werden kann und eine nachträgliche Information anonymen Teilnehmender gerade wegen der Anonymität nicht möglich ist.

Nicht zuletzt urteilte das Bundesverfassungsgericht zur Freiheit der Forschung, dass diese „insbesondere die Fragestellung und die Grundsätze der Methodik sowie die Bewertung des Forschungsergebnisses **und seine Verbreitung**“ umfasse (Az. 1 BvR 424/71). Ungeachtet dieser Sachlage führte der emotionalisierte Widerstand einiger Professoren und Studierender dazu, dass die Redaktion einer Fachzeitschrift, die den Artikel bereits angenommen hatte, sich letztlich gegen einen Abdruck entschied, allerdings nicht wegen methodischer Bedenken, sondern unter Verweis auf den Widerstand aus dem Fachbereich. Um das offenkundig immer noch bestehende Problem fachwissenschaftlich diskutieren zu können, wurde von den Autoren daher dieser Veröffentlichungsweg gewählt.

Für die Autoren bleibt die Frage im Raum, ob es eine solcherart emotionalisierte Kritik auch gegeben hätte, wenn das Ergebnis der betreffenden Studierendenkohorte überdurchschnittlich gewesen wäre. Auch ist erstaunlich, wie einige Professoren und Studierende auch heute noch mit eher unliebsamen Fakten umgehen. Eine konstruktive Auseinandersetzung wäre hier zielführender und wünschenswerter als der Versuch einer Diskursunterdrückung.

Denn die Diskussion um die Veröffentlichung hat zweierlei erschreckend deutlich gemacht:

- a) Die Kritik an der Methodik der Studie ist nicht nur hinnehmbar, sondern begrüßenswert. Denn es ist Aufgabe des wissenschaftlichen Diskurses, die Güte von

Studien zu klären. Es ist aber erschreckend, dass eine Veröffentlichung verhindert werden konnte, weil die Ergebnisse unangenehm zu sein schienen, nicht weil sie angezweifelt wurden. Hier sind Grundpositionen wissenschaftlicher Ethik in Gefahr, genauer: Die Position, dass **wissenschaftliches Forschen der Wahrheit verpflichtet** ist und nicht der Opportunität von Ergebnissen in welchen politischen Kontexten auch immer.

- b) Es wurde nicht nur verhindert, dass die Ergebnisse der Studie nicht, wie geplant, veröffentlicht werden konnten. Es wurde damit zugleich das Thema nachhaltig von der Agenda genommen. Weil der Befund, der hier erhoben wurde, massive praktische Folgen für die Qualifizierung von Fachkräften Sozialer Arbeit hat, kommt dies einem Versagen in der Aufgabe von Lehrenden gleich, die Qualifizierung ihrer Studierenden sachgerecht sicher zu stellen.

Die Autoren verbinden mit dieser Veröffentlichung die Hoffnung, dass die Frage nach den Lesekompetenzen und der Sprachkompetenz von Studierenden auch von Kolleginnen und Kollegen anderer Hochschulen und Fachbereiche verfolgt wird. Dies ausschließlich, um dem Problem praktisch, d. h. auch im Rahmen der Hochschullehre, abzuhelpfen.

## Literatur

*Artelt, C. et al.* (2007): Förderung von Lesekompetenz. Expertise. Bildungsforschung Band 17. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

*Asendorpf, J. B.* (2012): Persönlichkeitspsychologie. 5. Auflage. Heidelberg: Springer Medizinverlag.

*Buestrich, M. & Wohlfath, N.* (2008): Die Ökonomisierung der Sozialen Arbeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ 12-13/2008): Wandel der Sozialen Arbeit. S. 17-24.

*Brandstätter, H., Grillich, L. & Farthofer, A.* (2006): Prognose des Studienabbruchs. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. 38 (3). S. 121-131.

*DBSH* (2009): Grundlagen für die Arbeit des DBSH e.V. – Berufsbild. Verabschiedet auf der Bundesmitgliederversammlung am 18.11.2008. Berlin: Eigenverlag.

*Ehlers, S.* (2009): Heterogenität und Literalität. In: C.-P. Buschkühle, L. Duncker & V. Oswalt (Hrsg.): Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität – ein interdisziplinärer Diskurs. S. 97-118.

*Funke, J. & Vaterrodt-Plünnecke, B.* (2004): Was ist Intelligenz? 2. Auflage. München: Beck.

*Grewendorf, G.; Hamm, F. & Sternefeld, W.* (1998): Sprachliches Wissen. Eine Einführung in moderne Theorien der grammatischen Beschreibung. 10. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

*Hurrelmann, B.* (2004): Sozialisation der Lesekompetenz. In: U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. 1. Auflage Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 37-60.

*Knighton, T. & Bussière, P.* (2006): Educational outcomes at age 19 associated with reading ability at age 15. Ottawa: Statistics Canada.

*Lehrl, S.* (2005): Mehrfachwahl-Wortschatz-Intelligenztest MWT-B. 5. Auflage. Balingen: Spitta.

*Lenhard, W.* (2013): Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung. Stuttgart: Kohlhammer.

*Lenhard, W. & Artelt, C.* (2009): Komponenten des Leseverständnisses. In: W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.): Diagnostik und Kompetenzen des Leseverständnisses. Göttingen u.a.: Hogrefe.

*Lenhard, W. & Schneider, W.* (2009): Diagnostik und Kompetenzen des Leseverständnisses. Göttingen u.a.: Hogrefe.

*Litzcke, S. M., Linssen, R. & Schilling, J.* (2010): Subjektive Sicherheit: Einflussfaktoren auf Korruptionsschwellen. Forschungsbericht. Hannover: Hochschule Hannover.

*Musch, J. & Rösler, P.* (2011): Schnell-Lesen: Was ist die Grenze der menschlichen Lesegeschwindigkeit? In: M. Dresler (Hrsg.): Kognitive Leistungen. Intelligenz und mentale Fähigkeiten im Spiegel der Neurowissenschaften. Wiesbaden: Springer Spektrum. S. 89-106.

*Naumann, J.* (2013): Online-Leseengagement: Vorhersage von Navigationsverhalten und Textverstehen bei Online-Texten. In: C. Rosenbrock & A. Bertschka-Kaufmann (Hrsg.): Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.

Naumann, J., Artelt, C., Schneider, W. & Stanat, P. (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis 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. Münster, u.a.: Waxmann. S. 23-72.

OECD (2012): PISA 2012. Ergebnisse im Fokus. Was 15-Jährige wissen und wie sie dieses Wissen einsetzen können. Online: <https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwiA3sSr3KPKAhVKaRQKHcHRCE0QFggfMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.oecd.org%2Fberlin%2Fthemen%2FPISA-2012-Zusammenfassung.pdf&usq=AFQjCNHtOtFpE6A1HeMePrfcWq9BCcR5GA>. Zugriff: 12.01.2017

Randenborgh, v., A. (2016): Leserbrief. DNH 4/2016, 123.

Rieble, V. (2013): Abwege: Dozenten-Umerziehung. In: Aviso 1/2013, S.30-32.

Satzger, W., Fessmann H. & Engel, R.R. (2002): Liefern HAWIE-R, WST und MWT-B vergleichbare IQ-Werte? Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 23:159–170.

Schneider, W., Schlagmüller, M. & Ennemoser, M. (2007): LGVT 6-12. Lesegeschwindigkeits- und –verständnistest für die Klassen 6-12. Manual. Göttingen u.a.: Hogrefe.

Schmidt, F. & Hunter, J. (1998): The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and Theoretical Implications of 85 years of research findings. Psychological Bulletin, 124(2), 262-274.

Stern, E. & Hardy, I. (2004): Differentielle Psychologie des Lernens in Schule und Ausbildung. In: K. Pawlik (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C. Serie VIII. Bd. 5: Theorien und Anwendungen der Differentiellen Psychologie. Göttingen: Hogrefe. S. 573-618.

Tibroni, T. (2017): Was ist ein Sozialarbeiter? Online: <http://www.sozialarbeiter.eu/> Zugriff: 28.02.2017

Tschirner, E. (2004): Der Wortschatzstand von Studierenden zu Beginn ihres Anglistikstudiums. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen. 33. S. 114-127.

Wieland, N. (2016): Kommentar zur Replik von Annette van Randenborgh zum Aufsatz "Sprache ist die Basis zur Grundlage des Fundaments ..." von Ruth Linssen und Maïke Meyer (DNH Heft 2/2016). DNH 4/2016, S. 124.

*Windhoff-Héritier, A. (1985): Sozialleistungen: Strukturen und Selektivitäten: Zur Implementation und Wirkungsweise unterschiedlicher Sozialleistungen in drei Städten Opladen: Westdeutscher Verlag.*